



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE DOS SANTOS BORGES

**UM CAPÍTULO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA: A IMPLEMENTAÇÃO
DA LDBEN Nº 4.024/61 SOB A ÓTICA DO JORNAL A TARDE (1960-1971)**

SALVADOR
2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Simone dos Santos.

Um capítulo de história da educação na Bahia : a implementação da LDBEN nº 4.024/61 sob a ótica do Jornal A Tarde (1960-1971) / Simone dos Santos Borges. - 2022.

185 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solyane Silveira Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Educação - Bahia - História. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Ensino primário - História - Bahia. 4. Ensino secundário - História - Bahia. 5. A Tarde (Jornal). 6. Ditadura - Brasil. I. Lima, Solyane Silveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.98142 - 23. ed.

SIMONE DOS SANTOS BORGES

**UM CAPÍTULO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA: A IMPLEMENTAÇÃO
DA LDBEN Nº 4.024/61 SOB A ÓTICA DO JORNAL A TARDE (1960-1971)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solyane Silveira Lima

SALVADOR
2022

SIMONE DOS SANTOS BORGES

**UM CAPÍTULO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA: A IMPLEMENTAÇÃO
DA LDBEN Nº 4.024/61 SOB A ÓTICA DO JORNAL A TARDE (1960-1971)**

Dissertação apresentada como requisito
para a obtenção do grau de Mestre em
Educação, Faculdade de Educação, da
Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em: 02 de março de 2022

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Solyane Silveira Lima - Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Universidade Federal da Bahia - UFBA / Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia - UFRB

Prof.^a Dr.^a Elizabete Conceição Santana
Doutora em Educación Moral y Democracia – Universidade de Barcelona
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof.^a Dr.^a Marta Lícia Teles Brito de Jesus
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

AGRADECIMENTOS

Nesse momento agradecer é escrever sobre acolhida, essa é uma escrita que teve muita caminhada, por isso, agradecer, é lembrar de pessoas, instituições e grupos sociais que apareceram nos “bailes da vida” chamado de Universidade.

Preciso sempre lembrar dos amigos da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) Juliane, Vaneide, Alex, Úlber, Célio e Cris, em especial. Nunca vou esquecer de Roseli, que saudade! Da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Manuela, Michele, Paty, as Priscilas, as Caróis todas, eram muitas. Da especialização em História da Bahia, Roberta e Willian, sempre incentivadores. E, das escolas por onde passei a Prof^a Mariza Brandão, pelas muitas lições de vida, e aprendizados de como fazer a profissão professora de história mais significativa.

As minhas professoras, me inspiraram para a mulher e intelectual que queria ser e que venho me tornando. Mas, diante de um trabalho que tem como área do conhecimento a História da Educação, é preciso trazer memórias escolares mais longínquas, e, lembro sempre com muito carinho da minha Pró Neildes que me introduziu no mundo encantado dos livros e das letras, na antiga alfabetização, lá para os finais dos anos 80 e início dos 90.

Mayana, Saoara e Rai, esta última que reencontro potente e afetuoso, obrigada por tanto compartilhar comigo nesses anos de pós-graduação. Aprendi a amá-las da mesma forma que as admiro. Nunca vou saber o que realmente dizer as irmãs que a vida me presenteou.

As meninas e ao menino (risos) do grupo de pesquisa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS). As professoras Maria Isabel e Thais, que me disseram: menina você é boa, vai voar. Então, criei asas e estou voando!

Cleber César e Diene nossas paradas naquele ponto de ônibus, nossas expectativas de uma disciplina, História e Educação, para eles dois continuidades para mim entrada, retomada e escolha de vida. Muito obrigada por tudo que me oportunizaram aprender. Cleber, você não sabe o quanto eu torcia e ainda torço por nós.

Prof.^a Dr.^a Solyane Silveira Lima mais do que uma orientadora, incentivadora, amiga e parceira que entendeu meu tempo de escrever, respeitou minhas escolhas metodológicas e epistêmicas as vezes não tão perceptíveis. Sempre soube

compreender as dinâmicas da vida que nunca cabem num prazo, te admiro muito e quero ser professora como você.

Mainha, é por ela que cheguei aqui. Sempre disse: se tivesse estudado, seria professora. Eu escolhi a profissão, não por causa dela, mas, acho, por ela, e que escolha acertada. Apesar das pedras no caminho como dizem os poetas, sou muito feliz por isso. Tenho que falar de pai, já está velho de cabelos brancos, nos seus desacertos, também, me trouxe até esse lugar que ele nunca vai entender.

Minhas irmãs e irmãos (tenho dois, um de sangue e o cunhado que virou irmão do coração), não me deixam desistir, mesmo quando, eles nem sabem, me acolhem e fazem seguir seja com raiva ou com afeto.

E, Abbud, você é realmente importante para mim. Nos encontramos num carnaval que rendeu e ainda rende muitos desfiles. Estamos desfilando nesse baile chamado vida, circulando e circulando, olhando alguns sóis a se por (sei que você vai entender).

E tantas outras e outros que deveriam estar aqui nominalmente, porém, como só tinha uma página e já estou chegando ao final da segunda, vou ter que parar e dizer que eu lembro e agradeço a todxs que vieram bailando comigo nessa trajetória chamada vida acadêmica, a qual para pessoas como nós saídas dos bolsões da pobreza, às vezes, é um sonho distante e ainda burguês.

Institucionalmente, agradeço a Escola Municipal Ernestina Carneiro (Feira de Santana -BA) por me liberar nos dias de aula da pós-graduação e da orientação, e permitir a formação desta professora com a tranquilidade necessária para realização de uma pesquisa dessa natureza.

A Faculdade de Educação (FACED) e ao Centro de Digitalização (CEDIG), ambos vinculados a Universidade Federal da Bahia (UFBA), por me permitirem consultar seus acervos digitais e salvar os materiais em *pen drive*, para melhor análise no conforto de casa, por me emprestarem alguns de seus colaboradores no trato da documentação aqui analisada e, em parte, ilustrada.

Também, lembro e agradeço, aos grupos de pesquisa: História e Memória da Educação Brasileira (HIMEB); e Memória e História da Educação (MEHED). Pelas orientações institucionais, o ensinamento de como se comportar na pós-graduação, de maneira profissional e profissionalizada ao fazer pesquisa e que resultou na escrita que agora apresento.

Há algum tempo que emprego cada vez mais a palavra “eu” em meus livros. É a maneira que tenho para advertir o leitor. Não tenho a pretensão de comunicar-lhe a verdade, mas de sugerir-lhe o provável, colocando-o diante da imagem que eu mesmo tenho, honestamente, do real. Dessa imagem participa em boa dose aquilo que eu imagino. Cuidei, entretanto, para que as elasticidades do imaginário permanecessem solidamente presas a esses ganchos que em caso algum, em nome de uma moral, a do cientista, ousei manipular ou negligenciar, e que testei em todos os casos minuciosamente, para confirmar-lhes a solidez. Estou falando dos documentos, minhas “provas”.

DUBY, George. **A História Continua**. 1993. p. 62

UM CAPÍTULO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA: A IMPLEMENTAÇÃO DA LDBEN Nº 4.024/61 SOB A ÓTICA DO JORNAL A TARDE (1960-1971)

RESUMO

Esta dissertação é um estudo de História da Educação na qual utilizei a noção conceitual de representações das práticas culturais da História Cultural, para pensar, como nos ensina Chartier (1989), as representações, práticas e apropriações de signos e símbolos do passado que envolveram os sujeitos à frente da implementação da Legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (LDBEN) sob a ótica do jornal A Tarde. Periódico de maior circulação no Estado da Bahia e que neste trabalho é utilizado como fonte, bem como, objeto, juntamente, com as legislações educacionais baianas e brasileiras entre os anos de 1960 e 1971. O objetivo principal é (d)escrever a conjuntura histórica do panorama político, social e educacional, que afetou a educação escolar primária e secundária durante a implementação da LDBEN na Bahia, que em seu curso foi interrompida e aos poucos substituída por novas diretrizes devido ao golpe civil militar (1964) e o estabelecimento de uma ditadura. Para isso, me debrucei sobre o método etnográfico, numa perspectiva historiográfica, em que sujeito e objeto estão imbricados, uma vez que se trata de uma professora de história a contar uma parte da história da educação, ressaltando o quanto esse movimento me afeta no sentido antropológico proposto por Favret-Saada (1990), utilizando os jornais A Tarde publicados entre anos de 1960 a 1971, tensionado seus escritos com as legislações educacionais sancionadas a época, demonstrando a cada capítulo o porquê das escolhas de fontes, teorias, objetos e métodos frente uma postura epistemológica de pesquisadora. Os capítulos traduzem, cuidadosamente, reflexões que permitem entender o objeto, suas contradições, o recorte delimitado e os resultados da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Lei de Diretrizes Educacionais. Jornal A Tarde. Bahia. Ditadura Civil Militar. Representações.

A CHAPTER OF THE HISTORY OF EDUCATION IN BAHIA: THE IMPLEMENTATION OF LDBEN Nº 4.024/61 FROM THE POINT OF JORNAL A TARDE (1960-1971)

ABSTRACT

This dissertation is a study of History of Education in which I used the conceptual notion of representations of cultural practices of Cultural History, to think, as Chartier (1989) teaches us, the representations, practices and appropriations of signs and symbols of the past that involved the subjects ahead of the implementation of the Legislation of Directives and Bases of National Education nº 4.024/61 (LDBEN) from the perspective of the newspaper A Tarde. A periodical with the greatest circulation in the State of Bahia, and which in this work is used as a source, as well as, object, together with the educational laws of Bahia and Brazil between 1960 and 1971. The main objective is to depicts the historical conjuncture of the political, social and educational landscape, which affected primary and secondary school education during the implementation of the LDBEN in Bahia, which in its course was interrupted, and gradually replaced by new guidelines due to the civil military coup (1964) and the establishment of a dictatorship. For this, I focused on the ethnographic method, in a historiographical perspective, in which subject and object are intertwined, since it is a history teacher telling a part of the history of education, highlighting how much this movement affects me, in the anthropological sense proposed by Favret-Saada (1990), using the newspapers A Tarde published between 1960 and 1971, tensioning his writings with the educational legislation sanctioned at the time, demonstrating in each chapter the reasons for the choices of sources, theories, objects and methods in the face of a researcher's epistemological posture. The chapters carefully translate reflections that allow us to understand the object, its contradictions, the delimited section and the research results.

KEYWORDS: Educational Guidelines Law. Jornal A Tarde. Bahia. Military Civilian Dictatorship. Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FÍGURA 1:	Fotografia Jornal A Tarde – CARAVANA DA CULTURA, NA BAHIA	51
FÍGURA 2:	Reportagem Jornal A Tarde – Movimento de Educação Popular na Bahia	52
FÍGURA 3:	Classificados Jornal A Tarde – Abaixo o Analfabetismo!	53
FÍGURA 4:	Reportagem Jornal A Tarde – M.E.C. prossegue em campanha erradicação analfabetismo	55
FÍGURA 5:	Reportagem Jornal A Tarde – Cursos para profs. primários	58
FÍGURA 6:	Reportagem Jornal A Tarde – Honestidade de propósitos dos EUA	59
FÍGURA 7:	Reportagem Jornal A Tarde – Ginásio pelo Rádio e TV para resolver um problema nacional	62/3/4
FÍGURA 8:	Reportagem Jornal A Tarde – Rebelião brasileira não foi bem um golpe militar	69
FÍGURA 9:	Reportagem Jornal A Tarde – O problema das leigas e os exames de suficiência	80
FIGURA 10:	Organização do Ensino Público da Bahia. 1929/1930	89
FIGURA 11:	Organização do Ensino Público Secundário Brasileiro de 1940-1961 – síntese das legislações e decretos educacionais	92
FIGURA 12:	Estrutura da Organização da Educação Brasileira – LDBEN nº 4.024/61	107
FIGURA 13:	Estrutura da Organização da Educação Brasileira – LDBEN nº 5.692/71	116
FIGURA 14:	Reportagem Jornal A Tarde – Matrículas nas escolas municipais aumentam	117
FIGURA 15:	Reportagem Jornal A Tarde – Ginásios orientados para o trabalho: instalação na Bahia	119
FÍGURA 16:	Reportagem Jornal A Tarde – Curso de vestibular da SUDENE ascende a 1.572 candidatos	124

FÍGURA 17:	Reportagem Jornal A Tarde – Curso para topógrafo e contabilistas	125
FÍGURA 18:	Reportagem Jornal A Tarde – Ampliando o Plano Trienal: Educação	127
FÍGURA 19:	Editorial Jornal A Tarde – Sexta-Feira, Treze	132
FÍGURA 20:	Reportagem Jornal A Tarde – Uma Universidade para donas de casa	136
FÍGURA 21:	Editorial Jornal A Tarde – A Mesada	138
FÍGURA 22:	Reportagem Jornal A Tarde – Professores primários defenderão união e valorização da classe	142
FÍGURA 23:	Reportagem Jornal A Tarde – Instituto Valença dá exemplos outros Estados	144
FIGURA 24:	Reportagem Jornal A Tarde: Acentuada subversão no Ensino	149
FIGURA 25:	Reportagem Jornal A Tarde – Como no exterior se acompanha as reformas de base no Brasil	151/2
FIGURA 26:	Reportagem Jornal A Tarde – Os estudantes juazeirenses desejam estadualização dos colégios particulares	155
FIGURA 27:	Fotografia Jornal A Tarde – Verba para o SEAM	158
FIGURA 28:	Reportagem Jornal A Tarde – A utilização das novas técnicas educacionais	160/1
FIGURA 29:	Fotografia Jornal A Tarde – Sr. Stuart Van Dyke, Diretor da USAID/Brasil	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.I.	Ato Institucional
A.I.D.	<i>Agency for International Development</i>
AP	Ação Popular
B.I.D.	Banco Interamericano para o Desenvolvimento
BNB	Banco de Nordeste do Brasil
CEBS	Comunidades Eclesiais de Base
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CHESF	Companhia Hidrelétrica do São Francisco
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNMC	Comissão Nacional de moral e Civismo
CNV	Comissão Nacional da Verdade
DOPS	Delegacia de Ordem Política e Social
EMC	Educação Moral e Cívica
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEN.	General
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JUC	Juventude Católica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política de Brasil
PD	Partido Democrata
PRB	Partido Republicano da Bahia
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UDN	União Democrática Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADROS

QUADRO 1:	Organização do Ensino na Bahia durante a Primeira República: Lei nº 117/1895	83
QUADRO 2:	Organização do Ensino na Bahia durante a Primeira República – Reformas do Ensino Primário	85
QUADRO 3:	Organização do Ensino na Bahia durante a Primeira República – Reformas do Ensino Secundário LDBEN 5.692/71 – 108	87
QUADRO 4:	Leis orgânicas do ensino nacional (1940-1961)	92
QUADRO 5:	Organização do Ensino na Bahia (1967) – Lei nº 2.463/1967	98
QUADRO 6:	Plano Nacional de Educação (1962)	108
QUADRO 7:	Organização do ensino (1971)	111

TABELAS

TABELA 1:	Total de trabalhos analisados sobre a História da LDBEN por região (1993-2018)	30
TABELA 2:	Trabalhos analisados sobre a história da LDBEN por UF e instituição (1993-2018)	31

SUMÁRIO

1	SER E DEIXAR-SE AFETAR: ELEMENTOS DE FORMAÇÃO NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	16
1.1	Da escolha do objeto à literatura produzida sobre a legislação nacional de educação nos últimos 30 anos	25
1.2	Diálogos com a História Cultural, entre outras teorias que encantam!	33
1.3	A concretude do texto acadêmico em primeira pessoa	39
2	UM POUCO DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: A DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA	43
3	CULTURA, LEGISLAÇÕES E AS REPRESENTAÇÕES DE UMA PRÁTICA CULTURAL ESCOLARIZADORA NA BAHIA (1960-1971)	71
3.1	Organização do ensino primário e secundário na Bahia: legislações e práticas culturais de escolarização.	74
3.2	A LDBEN nº 4.024/61: avanços e possibilidades no direito à educação escolar pública	99
3.3	A LDBEN nº 5.692/71: escolarizar para controlar	109
4	O GOLPE CIVIL MILITAR, O JORNAL A TARDE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA BAHIA	120
4.1	A conjuntura do golpe civil militar e a LDBEN nº 4.024/61: elementos de cultura e educação	121
4.2	O jornal A Tarde como fonte na escrita da história educacional baiana	130
4.3	Representações de práticas culturais escolares e escolarizadas no jornal A Tarde	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
6	REFERÊNCIAS	172
	ANEXOS	

1. SER E DEIXAR-SE AFETAR: ELEMENTOS DE FORMAÇÃO NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Há alguns anos na disciplina etnografia do curso de Ciências Sociais, lembro-me da professora nos alertar enquanto futuros antropólogos/etnólogos, sobre como ir ao campo de pesquisa. Ela dizia, para quando “estiver em Roma, aja como se romano fosse”. Portanto, é preciso que o antropólogo vá a campo e sinta o que a comunidade sente, festeje, sente-se à mesa e/ou realize qualquer que seja o ritual junto com eles, os “outros”. E, tão importante quanto a vivência imersa numa dada cultura, a dita observação participante, é o registro desses acontecimentos em diários de campo.

Aprendizado que tenho levado como a máxima das experiências de pesquisa que vivencio, e sempre que entro em contato com alguma professora de Antropologia e mais recentemente com a de História da Educação, tenho reforçado a importância de viver o campo, no lugar de sujeito ao mesmo tempo que sou objeto, mantendo, principalmente, o hábito de escrever diários, ainda que a pesquisa seja de base documental¹.

Por isso, a dissertação que apresento tem uma escrita que traz em sua corporeidade diversos elementos e características etnográficas² de experiências vivenciadas no decorrer da produção material da pesquisa, do contato com os sujeitos históricos que as produziram, através de escritos, que como diz Duby (1993), em nosso jargão, de historiadoras/es, chamamos de fonte.

Método de pesquisa possibilitado de ser dessa forma por conta, exatamente, da escrita dos diários de campo, que acompanham o fazer antropológico, de algumas/uns historiadoras/es e etnógrafas/os da educação como eu. Diários, que para esse momento chamo de "cadernos de pesquisa", os quais muito auxiliaram na construção do quadro teórico, no olhar o objeto de pesquisa escolhido, mas,

¹ Aqui me refiro a documentos sob a guarda de acervos arquivísticos, sejam eles de ordem privada ou pública, institucional ou não.

² Método próprio dos antropólogos, a etnografia, segundo os Comaroff (2010, p. 2) “residiria justamente na impossibilidade de separar o objeto do conhecimento daquele que observa. [...] Cristaliza em seu próprio procedimento “a inescapável dialética do fato e do valor”, ou seja, o trânsito inevitável, na produção de qualquer conhecimento, entre a empiria que se observa e o lugar teórico e epistemológico a partir do qual se observa. O mérito da etnografia seria principalmente o de reconhecer essa tensão, esse descompasso, que necessita ser de alguma forma contemporizado na produção do conhecimento”.

também, e, principalmente, para colocar o sujeito pesquisador em um lugar que tem se traduzido em afeto, um conceito antropológico³.

Para o bem entender da pesquisa é preciso traçar um pouco mais detalhadamente sobre a aproximação entre historiadoras/es e antropólogas/os, destacando que essa é uma relação de longa data, desde o surgimento da *Escola dos Annales*⁴.

Tal paradigma, nos fez retomar o diálogo com as Ciências Sociais, sobretudo a Antropologia. E muito, nós, historiadoras e historiadores ganhamos nas formas de leitura, seleção de fontes e escrita da História. Trouxemos, com tal aproximação temas e metodologias marginais para o campo, que muito tem contribuído para a compreensão da realidade concreta (vida social), a partir da lente sobre o passado própria das/os historiadoras/es.

“Uma interação fecunda entre a história e as ciências sociais” (BURKE, 2010. p. 13) desde a *antropogéographie* de Lucien Febvre, a aproximação entre história e etnografia “como meios complementares entre si para a reflexão sobre o “mesmo” e sobre o “outro”” de acordo com Comaroff (2010, p. 2). E assim, a “antropologia histórica”, [...] passou a ser amplamente admitida, e “etnologia histórica”, que alguns teriam preferido, traduz talvez mais do que um efeito de moda” (BURGUIÈRE, 1993. p. 58).

Diante de tal escolha epistemológica, na qual me coloco nesse lugar de historiadora-antropóloga⁵, é preciso trazer um pouco de como pesquisadora, campo

³ Para Favret-Saada (1990. p. 159), “ser afetado” é [...] quando se está em um tal lugar, é-se bombardeado por intensidades específicas (chamemo-las de afetos), que geralmente não são significáveis. Esse lugar e as intensidades que lhe são ligadas têm então que ser experimentados: é a única maneira de aproximá-los. [...]. Mas – [...] –, o próprio fato de que aceito ocupar esse lugar e ser afetada por ele abre uma comunicação específica com os nativos: uma comunicação sempre involuntária e desprovida de intencionalidade, e que pode ser verbal ou não.

⁴ *Ecole des Annales*, de acordo com Burguière (1993), “designa ao mesmo tempo: 1) uma revista fundada em 1929 por dois historiadores, Marc Bloch e Lucien Febvre – [...] – para promover a história econômica e social e favorecer os contatos interdisciplinares no seio das ciências sociais. 2) A rede de colaboradores e simpatizantes que se formou em torno da revista e se transformou, depois da guerra, em instituição universitária, quando Lucien Febvre criou com Ernest Labrousse e Charles Morazé a VI Seção da EPHE (Escola Prática de Altos Estudos). 3) A concepção da ciência histórica, de suas exigências metodológicas, de seu objetivo, de suas relações com as outras ciências do homem que Bloch, Febvre e seus discípulos desenvolveram na revista – o que chama de “espírito dos Anais” – e ilustram em suas obras” (BURGUIÈRE, 1993. p. 49). Segundo Burke (2010) “Talvez, seja preferível se falar em movimento dos *Annales*, não numa “escola” (BURKE, 2010. p. 13). Ainda sobre essa questão Motta (2014) afirma que, a historiografia francesa demanda muita influência entre os historiadores brasileiros, sobretudo a partir dos anos 1980 e 1990.

⁵ Numa analogia a Antonio Risério (2004) em *Uma história da cidade da Bahia* o que pretendo na escrita dessa dissertação é produzir um texto que “se move na encruzilhada da história e da antropologia” (p. 9).

e objeto se conectaram na produção investigativa que proponho, ao (d)escrever um panorama histórico, político e educacional na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) na Bahia, sob a ótica do jornal A Tarde (1960-1971).

Neste estudo, tomei como objeto as legislações correspondentes a: LDBEN nº 4.024/61 e nº 5.692/71. Esta última entra no estudo, pois, é uma lei que altera, no meu entendimento, quase que por completo a primeira. E, na temporalidade que investiguei, funciona como um fechamento dos marcos legais educacionais de uma década interrompida por um golpe de Estado.

Outras normativas legais da educação do período aqui estudado, e que são importantes, para compreender a mudança legislativa descrita no parágrafo anterior, e que também analiso como fonte, para apreender o que o Estado brasileiro compreende por educação escolar primária e secundária, são: a Constituição Federal de 1946 em seu capítulo II, assim como, a Constituição Federal de 1969⁶, seu capítulo VII, seções V e VIII, os títulos II e IV.

Ainda compõem o ciclo da análise de documentos legislativos as Constituições Baianas de 1947 e 1967 em seus capítulos II e IV, respectivamente. O Decreto 19.961/57⁷ e as leis orgânicas do ensino do Estado da Bahia, Lei nº 117/1895⁸ e Lei nº 2. 463/67.

Também, configuraram como documentos legais importantes para desenvolver o objeto de estudo o Programa de Emergência do Ministério da Educação (1962) do governo Goulart e o Plano Nacional de Educação (1962) com suas metas para o ensino primário e secundário. Documentos que permitiram entender o movimento de implementação da LDBEN nº 4.024/61 na Bahia, tendo em vista que nosso estado é signatário da união federativa brasileira até os dias atuais.

⁶ As partes selecionadas nesse documento correspondem a: como o Estado Civil Militar dispôs sobre a segurança nacional e seus aparelhos repressivos, principalmente aos funcionários públicos dentre eles professoras/es, a garantia ou não dos direitos civis, políticos e sociais, bem como, a própria reorganização da educação escolar nacional no período e convergem para a ideia apresentada de substituição entre a primeira LDBEN nº4.024/61 e a LDEBEN formulada pelo Estado Civil Militar dez anos depois (Lei nº 5.692/71).

⁷ “Dispõe sobre a subordinação dos Ginásios Oficiais da Capital ao Colégio Estadual, cria unidades ginasiais e Curso Pedagógico anexo ao Instituto Normal e dá outras providências”

⁸ Identificamos ao longo da pesquisa que essa foi a primeira lei orgânica da educação primária e secundária do Estado da Bahia até sua completa substituição em 1967. Ao longo de sua temporalidade, tal legislação foi sendo alterada para atender as demandas educacionais que surgiram ao longo do período republicano. Sua substituição deu-se por conta da aprovação da LDBEN nº 4.024/61 a qual disciplina a organicidade e sistematização da educação nacional, subordinando então a legislação baiana, a qual em 1967, terá uma linha advertindo o cidadão baiano, para tal questão, como apresentamos na seção 3 deste trabalho.

No contexto do pós-golpe civil militar de 1964, os documentos legais estudados foram: o Relatório Atcon (1968) e o Relatório Meira Mattos (1968), no tocante à educação primária e secundária, mesmo entendendo que estes visavam uma espécie de solução para o problema dos excedentes no ensino superior e dos movimentos estudantis, sobretudo os de contestação da ordem social instituída após o golpe. São relatórios que ajudaram a compreender os processos ideológicos que culminaram na aprovação de uma nova LDBEN sob a alcunha do simulacro de reforma e de democratização da educação.

Tais relatórios, também foram analisados como fonte, pois, após a execução dos mesmos tivemos a assinatura de acordos internacionais Brasil/EUA para o desenvolvimento, que desdobraram-se em legislações como a Lei nº 5.379/67 que fundou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a “reforma” universitária de 1968⁹.

O Ato institucional nº 5 o qual estabeleceu a censura, a supressão de direitos civis e políticos, e, com isso, a perseguição de estudantes e professoras/es, bem como, a criação de leis curriculares moralizadoras, a exemplo, do Decreto-lei nº 869/69 (instituiu o retorno da disciplina e da prática da Educação Moral e Cívica).

Tendo em vista as legislações estudadas, o recorte temporal e as matérias publicadas no Jornal A Tarde sobre tal questão, entre os anos de 1960 a 1971, as quais me auxiliaram em ver desdobramentos de nossa história educacional nacional no Estado da Bahia e a implantação e fortalecimento do regime autoritário civil militar é que tenho tencionado os documentos acima, os quais em diversos momentos, se confundem enquanto fonte e objeto, na escrita de mais um capítulo da história da educação baiana.

Me conectei com a questão legal da educação durante a preparação para concursos públicos ao cargo de professora de história da educação básica e fui percebendo ao longo desta formação a queixa dos colegas diante do tema, a preocupação quase sempre era a quantidade de informações a decorar, as quais eram julgadas impossíveis e não de entender o funcionamento do aparato legal da educação nacional.

⁹ A análise desta lei não é significada nesse trabalho, cito-a como forma de fazer entender os impactos de tais políticas educacionais no desmonte, como afirma a historiografia educacional do período, quanto ao sistema educacional de base liberal que vinha sendo implantado no país, e a precarização do ensino público.

Em 2017, a aprovação por meio de medida provisória (MP) da Lei nº 13.415 que altera de maneira verticalizada “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, [...] definindo uma nova organização curricular, [...]”¹⁰ me trouxe angústia de como atuaria no espaço escolar do ponto de vista da individualidade e como isso afetaria as classes populares no acesso à educação escolar pública no âmbito macro, a qual desde a constituição de 1934 foi nos constituída como direito. E, em 1996, quando da aprovação da LDBEN nº 9.394, novamente destacada como direito de todos.

Vi esse direito ameaçado diante do pouco entendimento que a reforma emanava na atualidade aos vários atores sociais envolvidos na educação escolar pública, e a partir de então, intuitivamente, comecei a estudar e ler tentando historiar a LDBEN, como exercício prático da atividade de historiadora. Na tentativa de contar a história por trás do documento aos poucos fui descobrindo e me aproximando de um campo historiográfico, até aquele momento desconhecido para mim.

A História da Educação enquanto campo de pesquisa entrou na minha vida por acaso, em outros textos¹¹ que escrevo sobre o assunto, observo o quanto fugi da Educação e da identidade do “ser” professora. Essa fuga, foi devido ao desprestígio social que perpassa a condição de gênero que envolve a profissão. Mas, ao descobrir o campo, fui tomada de muitas inquietações e interrogações, por vezes, tão angustiantes que precisava buscar por respostas.

Em meio adverso e confuso, ou talvez, contraditório para mim, que não me reconhecia professora e que nem sabia da existência de um campo de pesquisa voltado para a História da Educação e o quanto já havia sido produzido de importante para entender, inclusive o porquê, de muitas de nós professoras e professores rejeitarmos essa identidade de classe, foi que comecei a encontrar respostas para as inquietações que as reformas educacionais do tempo presente provocavam em mim, principalmente, no que diz respeito sobre o acesso e o direito de estudar traduzido em lei.

A partir de leituras como Fonseca (2008) descobrir que a História da Educação “[...] foi constituída primeiramente como disciplina escolar e teve sua trajetória marcada pelas relações estabelecidas com o conhecimento produzido em

¹⁰ Redação disponível no site do Ministério da Educação, o qual esclarece o significado da mudança da estrutura organizacional da última etapa da educação básica, o ensino médio.

¹¹São textos produzidos para estudo pessoal, diários de pesquisa, e/ou para cumprimento dos créditos ao longo do mestrado.

outros campos [...]” (FONSECA, 2008. p. 56). Descubro, então, que o campo se constituiu com as mesmas inquietações que carregava, e

[...] o fato de a história da educação ser, ao mesmo tempo, uma subárea da educação e uma especialização da história. Para os historiadores da educação isto tem significado uma forma de marcar o seu pertencimento à comunidade dos historiadores e uma maneira de reafirmar a identificação de suas pesquisas com procedimentos próprios ao fazer historiográfico (VIDAL; FARIA FILHO, 2005. p. 124).

Esse dilema, em ser subárea ou especialização de uma ciência humana, que a história da educação as vezes carrega, constituiu, no começo da pesquisa a minha dúvida. Afinal, o que iniciei ao estudar a legislação educacional no período republicano em sua historicidade, era História Política? E a aproximação com a História Cultural, e sua noção de representação, que a análise sobre os discursos engendrados na promulgação dessas leis suscitava? Então pensei, estou no caminho da Nova História Política, e, portanto, não precisava da nomenclatura específica História da Educação?

Vidal e Faria Filho (2005) me responderam estas preocupações sobre de que lugar escrevo, dizendo:

Forçoso é, então, assumir que, partícipes da construção da disciplina história da educação, nós, os autores, somos, nos momentos mais recentes, sujeitos e objetos desta narrativa. E, mais do que isso, que as fontes que utilizamos, são elas também, peças do jogo político que institui a memória (e produz o esquecimento) nas constantes lutas de representação (CHARTIER, 1991) travadas no interior do campo (VIDAL; FARIA FILHO. 2005. p. 127).

Dessa maneira, percebi, como apontaram os Comarrof (2010), ao descrever o quanto sujeito e objeto se entrelaçam na pesquisa etnográfica, é que as questões que trago para me debruçar sobre esse objeto me afetam, uma vez que ao mesmo tempo que sou sujeito também sou objeto e nesse caminhar de descobertas do campo de pesquisa ao “ser” professora assumir o campo de História da Educação e propor a escrita historiográfica numa perspectiva etnográfica sobre a legislação educacional é importante, por que,

[...] mudam os currículos, os professores, as leis, os métodos e as técnicas de ensino, mas muito do que se foi permanece. A história nos permite ver que, em outros lugares, em outras culturas e outras épocas, ou aqui perto de nós a educação (de modo geral), e a escola (em particular) têm se transformado, mas mantêm elementos que, surpreendentemente, são os mesmos de um século atrás. Desse modo, a história ajuda-nos a olhar nossa realidade com paciência - afinal, as coisas demoram muito para mudar. Às vezes, é preciso esperar duas ou três gerações para que

uma inovação educacional se estabeleça (LOPES, 2010. p.12 e 13).

Pensando na afirmação, ao me debruçar sobre o jornal A Tarde entre os anos de 1960 a 1971, acredito ser possível e o texto final que agora apresento me faz dizer que consegui, (d)escrever, numa perspectiva etnográfica um capítulo, por assim dizer, da História da Educação na Bahia. Trazendo elementos para compreender rupturas e continuidades com modelos legais, criação de sistemas de ensino, ou ainda, alterações em performances pedagógicas de um período marcado por práticas políticas autoritárias, que de acordo com a literatura consultada interferiu no cotidiano das escolas alterando movimentos progressistas de educação, bem como, traduzindo para dentro desse espaço o reflexo da sociedade.

A escolha por contar a História da Educação na Bahia durante o regime civil militar tem relações com os primeiros momentos de estudo, no levantamento bibliográfico das referências e da dificuldade em encontrar estudos sobre o tema legislação, sobretudo da educação, que hoje chamamos de básica, na Bahia. O que aos poucos, e, principalmente, o olhar atento da orientadora, me fez perceber que esse era o melhor caminho de pesquisa e escrita dissertativa.

E ao que indica a literatura e fontes consultadas a LDBEN nº 5.692/71 interferiu, também, de maneira verticalizada assim como a atual Lei nº 13.415/17, nas práticas pedagógicas escolares que vai da criação de sistemas de ensino, de disciplinas moralizadoras a modelos de formação docente, além da construção de prédios escolares, instrumentos de financiamento a partir de censos demográficos, etc.

Tendo como ordem do dia o caráter ideológico na constituição de sociedade e Estado, em que não é permitido grandes mudanças nas estruturas sociais do país e muito menos a possibilidade de questionar a ordem instituída, para garantia de uma consciência coletiva moralizada e em certa medida passiva, projeto que tem na expansão da escola pública um dos meios difusores desses ideais e da “vitória” do regime cívico-militar entre os anos de 1964-1985.

Cabe dizer que, os anos, os quais compreendem a década, que neste estudo inicia em 1960 e finda em 1971, são importantes para pensar a implantação e consolidação do regime civil militar imposto a partir de 1964. Quando analiso a proposta da pesquisa, percebo que ao escolher este período não se trata somente do fato de ter visto uma lacuna nos estudos sobre a LDBEN nessa temporalidade na Bahia, mas, também, penso que a importância está na década em si.

O jornal A Tarde traz na década destacada vários elementos para pensar a implementação e aplicação da LDBEN nº 4.024/61 na educação primária e secundária, bem como, a sociedade baiana recebia essas novidades legais. Porém, ao mesmo tempo que a lei figura como novidade e sinônimo de progresso, a educação, dentre outros direitos sociais, estava na pauta das reformas de base pensadas por João Goulart, as frentes populares e os movimentos de esquerdas, as quais acabaram por potencializar o golpe de 1964.

Os jornais, em muitos momentos, trazem essa novidade legal como um “louvor” ao Estado na figura dos chefes do executivo, em outros como denúncias do não cumprimento das determinações legais, sobretudo de marcos postulados como ideológicos na relação entre a diretriz legal e as representações da realidade expressa pelos baianos nesse contexto. Também, podemos perceber os conflitos que a lei demandava tanto no quesito sistematização da educação escolar, quanto da oferta e da formação de professoras/es para atender a nova demanda.

Por isso, o período é importante, ele sinaliza o contexto do pré-golpe e do pós-golpe de 1964, se assim podemos denominar o momento em que a primeira lei de diretrizes e bases foi sancionada e aos poucos estava sendo aplicada no país. Se pensava várias questões potenciais para uma educação nacional de caráter liberal, ideologia que, também, passou a ser vista como nociva após o golpe e tão perseguida quanto o inimigo imaginário do comunismo, representado no interesse das classes populares e nos movimentos de esquerdas pelas reformas de base.

Diante disso, me vem à necessidade de pensar a contradição do fato histórico, LDBEN e Ditadura Civil Militar, estão em gênese e elas não convergem para o mesmo ideal e modelo de sociedade. Enquanto a primeira traduz o nacional desenvolvimento dos governos anteriores ao golpe, o segundo vem na emergência de implementar o tecnicismo presente no capitalismo alinhado ao bloco estadunidense¹².

¹² De acordo com Romanelli (1988. p. 14) há três constatações para pensar a evolução dos modelos e projetos educacionais, a primeira é que a evolução econômica interfere na evolução da organização do ensino, a segunda é a evolução da cultura letrada influenciando sobre os valores dos que procuram a escola a partir do conteúdo que ela pode oferecer e pôr fim a forma como se organiza o poder, também, interfere na organização do ensino, uma vez que o legislador é representante da camada social que o elegeu bem como de seus interesses. Nesse sentido e diante dessa constatação, como diz a autora, pensar os dois conceitos: nacional desenvolvimentismo e tecnicismo burocrático da forma como apresento no texto, relaciona-se com dois momentos históricos, a Era Vargas (1930-1945) e a Ditadura Civil Militar (1964-1985), respectivamente. No primeiro, o projeto empregado à educação brasileira é o nacional desenvolvimento, seguindo a lógica do pensamento de Romanelli, o país e o sistema político naquele momento têm como pauta o progresso da nação através do

Nos limites entre avanços e retrocessos, continuidades e descontinuidades, a primeira LDBEN é perigosa as intenções da nova ordem cívico-militar. Ao analisar os jornais, que por diversas vezes nesse trabalho é tomado, também, como objeto, tentando (d)escrever o panorama político, social e educacional que afeta a educação primária e secundária, é que pensar as rupturas e as continuidades que esses modelos legais apresentam, numa conjuntura marcada por práticas políticas autoritárias e que acabou por interferir no cotidiano dessa educação escolar primária e secundária, é que temos o problema de pesquisa.

Além disso, como a pesquisa partiu de inquietações do presente sobre a verticalização e imposição de uma lei a qual todos devem cumprir, ante a atmosfera do autoritarismo que se insurge, penso, que talvez, seja possível ao analisar esse momento da História recente do Brasil, ter subsídios para compreender os enraizamentos da representação de uma realidade carregada de signos e símbolos¹³ de um passado o qual tem se feito cada dia mais presente.

Portanto, nossas perguntas de pesquisa são: como descrever o panorama político, social e educacional pode nos ajudar a compreender os debates, confrontos e disputas políticas enfrentadas pelos atores sociais envolvidos na implementação da primeira LDBEN, apresentados pelo jornal A Tarde, e que culminou na sua substituição dez anos depois?

Período de contradições ideológicas, políticas e sociais como os acontecimentos, que compreende os anos entre 1960 a 1971, pode ajudar a entender a constituição da educação primária e secundária no Estado da Bahia? Quais os interesses por detrás de políticas públicas engendradas na época para

desenvolvimento da indústria nacional e a escola é o local onde esse projeto será desenvolvido com a criação da mão de obra que colocará em prática o projeto pensado por Vargas e seus correligionários. Enquanto, o tecnicismo burocrático, será a proposta de projeto e modelo educacional desenvolvido pelo governo dos militares, o contexto internacional da Guerra-Fria e o alinhamento do Brasil ao bloco capitalista trará a cena do projeto político teorias como a do “capital humano” elaborado por Schultz, e, portanto, com novo modelo de desenvolvimento é adotado e parafraseando Romanelli (1988. p 15) “ganhou importância a necessidade de afastar do sistema tudo quanto tivesse relação com a velha concepção de educação própria da mentalidade pré-capitalista, e os termos “eficácia” e “produtividade” adquiriram um conteúdo ideológico.

¹³ Para Falcon (2000), [...] a *representação* é um conceito-chave da teoria do simbólico, uma vez que o objeto ausente é re-apresentado à consciência por intermédio de uma “imagem” ou símbolo, isto é, algo que pertence à categoria do signo” (FALCON, 2000. p. 46). Nesse sentido o autor aponta que os signos são uma ideia difícil de exprimir ou atingir de forma simples, uma vez que são arbitrários e quando submetidos a abstrações se tornam complexos, como alegorias, dotados de sentido, assim como os símbolos os quais tem sempre duas metades o significante e o significado, no qual o primeiro é carregado do máximo de concretude e o segundo pode ser concebido, mas não representado.

educação escolar primária e secundária e que trazia a participar desse cenário empresários, populares, políticos e professoras/es?

E, por que, a fonte/objeto, jornal A Tarde, traz a educação escolar como avanço e sinônimo de progresso, ao mesmo tempo que enraíza discursos conservadores de uma educação limitada apenas ao uso técnico do conhecimento, sem grandes aprofundamentos?

São questões que busquei responder através do caminho teórico-metodológico descrito nesta introdução.

1.1 DA ESCOLHA DO OBJETO À LITERATURA PRODUZIDA SOBRE A LEGISLAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NOS ÚLTIMOS 30 ANOS

O interesse pelo tema surgiu mediante a inquietação pessoal que trago na primeira parte do texto, a qual era muito particular, as mudanças e alterações que foram sendo aplicadas na atual legislação educacional em 2017, do ensino médio, que ameaçam o protagonismo das disciplinas em ciências humanas, sobretudo nas quais possuo formação - licenciatura em história e ciências sociais - assim, me vi sem espaço de trabalho na educação básica. Foi então, que assumi o lugar identitário do “ser” professora, não qualquer professora, e, sim professora de história.

Naquele momento acreditei que precisava entender as motivações sociais, políticas e ideológicas que demandaram alterações na LDBEN em diferentes momentos na História da Educação brasileira no período republicano, tentando compreender quais impactos a referida carta legal implica na promoção da cidadania, do combate à pobreza e a desigualdade social, através da garantia e oferta de educação escolar pública e gratuita a todos os brasileiros¹⁴.

Assim, o objeto de pesquisa começou a me afetar, se desenhando na minha mente, me contagiando com possibilidades de pesquisa e escrita sobre a História da Educação no Brasil.

¹⁴ Durante esse período realizei especialização lato sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, nesse curso produzi TCC intitulado “A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN): desafios para educação engajada na promoção da cidadania” no ano de 2017. O trabalho apresentava uma revisão da literatura especializada sobre a LDBEN no período republicano buscando entender as diferentes motivações sociais, políticas e econômicas que fomentaram os debates em torno da lei nos diferentes períodos em que ela foi sancionada (1961, 1971, 1996).

Com a pesquisa, venho descobrindo projetos e modelos de educação escolar pública, pensados, elaborados e executados pela sociedade e Estado brasileiro durante o período republicano, os quais perpassaram pelo ideal de nacional desenvolvimento ao tecnicismo burocrático, e, atualmente, com propostas pedagógicas voltadas ao debate sobre os direitos civis traduzidos em questões identitárias.

Ao mesmo tempo, a pesquisa vem apontando que a LDBEN pode ser um instrumento engajado como garantidor dos direitos sociais¹⁵, porém, a lei que deveria dar esse acesso é a mesma que exclui, tendo em vista os interesses do grande capital privado contidos nela.

As inquietações que o objeto de pesquisa provocam, hoje, me fazem ver o potencial do trabalho para o atual momento em que vive a educação básica no Brasil, a qual tem sido questionada em seu caráter democrático, garantido na LDBEN nº 9.394/96 por incisos como, a exemplo, da “pluralidade de concepções e ideias pedagógicas” nos sistemas de ensino e o viés libertário e transgressor¹⁶ próprios da educação escolar democrática, presentes na proposta legal em vigor, que causa constrangimentos aos setores mais conservadores da sociedade.

Como aponta Lopes (2010) a lei sugere e propõe mudanças profundas na educação escolar que modifica e altera as estruturas da sociedade, e, portanto, um estudo dessa natureza é, sim, importante, para o campo da História da Educação. Também, para a formulação de políticas públicas educacionais de caráter permanente que qualifiquem a escola pública como espaço de fomento a ideias democráticas e democratizantes.

A princípio, a intenção era poder contar a história do documento, a LDBEN, e de como as pessoas por ele atingido o vivenciaram/experimentaram, ou seja, cumpriram seus ritos, fizeram parte, se deixaram afetar no sentido antropológico

¹⁵ Tomamos como conceito sobre direito social as formulações de T. H Marshall: “tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais” (MARSHALL, 1967, p. 63-64 *apud* PIZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. Modulo I – Pobreza e Cidadania, p. 16, acesso em 27/11/2017).

¹⁶ O conceito ou concepção de “libertário” que aplicamos é tomado de empréstimo de Paulo Freire a partir do livro “pedagogia do oprimido” (66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 86-106), enquanto que a aplicação da ideia de “transgressão” vem de *bell hooks* quando a mesma teoriza sobre “A teoria como prática libertadora”. In: Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. WMF Martins Fontes; Edição: 2ª. 2017. p. 83-104.

proposto por Fravet-Saada (1990). Então, busquei para (d)escrever essa experiência a escrita histórico etnográfica e os “cadernos de pesquisa” que auxiliam esse trabalho, à medida que foram sendo significados constantemente a cada evento formativo, momentos de pesquisa, encontros com orientadora e de introspecção para maturar as leituras e os escritos neles.

Nesse sentido, os “cadernos de pesquisa” que elaborei são como os diários de campo produzidos por antropólogos quando imersos numa dada cultura, é uma postura epistemológica frente as questões formuladas para este trabalho e as que surgiram no caminho, ao pensar as minhas fontes, a lei de diretrizes e bases, os jornais *A Tarde* e o diálogo com as teóricas e teóricos com quem trabalhei.

Os cadernos são um suporte, ou talvez, um exercício, que auxiliam na interpretação descritiva da realidade de um determinado momento de nossa história. Auxiliam, exatamente, nesse processo de entender as subjetividades postuladas, para além daquilo que é aparente na fonte, é o ler as entrelinhas do documento como já nos ensinavam os primeiros historiadores dos *Annales*.

Em tempo, a expectativa em realizar a investigação, me levou a escrita dos “cadernos de pesquisa” para entender o objeto e suas contradições. A escrita histórica etnográfica me permitiu pensar, elaborar, repensar e reelaborar de muitas formas a escrita da dissertação, a qual ao longo do primeiro ano de curso do mestrado modificou de intencionalidade no questionamento ao objeto diversas vezes, tendo em vista as leituras referenciais e documentais que tomamos como instrumentos de investigação.

Em seguida, o levantamento da literatura, apontou uma longa e densa descrição de conceitos sobre a legislação da educação nacional, que me parecem caminhar desde o entusiasmo pelos auspícios de uma atmosfera democratizante a indignação frente ao simulacro de democracia, postulados por aqueles que disputam aprovação de suas agendas nos espaços decisórios, onde culminam os processos legislativos, durante o período da redemocratização do país após os vinte e um anos de regime autoritário.

Diante deste cenário preferi caminhar pelas lacunas sobre o tema que foram aparecendo no caminho, pois, como apresenta Faria Filho (1998), a lei, também pode ser entendida como campo de expressão e construção das relações e lutas sociais, uma vez que,

[...] em suas várias dimensões, e em seus vários momentos, significa, ao mesmo tempo, um dos modos como as lutas sociais são produzidas e expressas. Esse aspecto está ligado sem dúvida, à compreensão de que também a lei, em sua dinâmica e contradições, objetiva a própria dinâmica das relações sociais em uma de suas manifestações (FARIA FILHO. 1998. p.113).

Por isso, a escolha do objeto para esse momento da formação acadêmica nunca fora questionada nem por mim nem por aquela que me orienta na caminhada que venho descrevendo, a qual nos dizeres de Duby (1993) era “[...] uma presença atenta, maliciosamente crítica. Afetuosa, essencialmente: sabia que se me desviasse do bom caminho, logo seria reorientado e apoiado” (DUBY, 1993. p. 19).

Foi esse afeto que me permitiu ousar em planejar algo maior que os braços podiam alcançar, como diz a sabedoria popular, e, me trouxe de volta a realidade do tecnicismo da pesquisa o qual somos adidos, tendo em vista a formatação dos programas de pós-graduação vigentes no país, os quais tem o peso da herança de políticas educacionais gestadas durante a ditadura civil militar brasileira.

Por isso, produzir “cadernos de pesquisa” me permitiu objetivar, e, entender algo que as/os professoras e professores das disciplinas do primeiro ano do mestrado alertavam, sobre o que e como questionar o objeto de pesquisa, elas/es, diziam: “é preciso pensar objetos de pesquisa a partir de suas contradições”.

E as contradições apareceram, por isso, as indefinições ante a intencionalidade do que pretendia questionar ao objeto. Essas indefinições iniciais, fizeram ver, que, nos interessamos em escrever sobre nossas inquietações. É o quanto a realidade concreta (vida social) nos atinge, nos molda e o que devolvemos a ela que tencionamos como objetos de pesquisa.

Somos intelectualmente motivados a partir dessas inquietações e como cientistas do campo social, damos respostas a sociedade com base em nossas experiências no mundo, o qual teorizamos nesses processos formativos impelidos a seguir na vida acadêmica.

Portanto, um texto em primeira pessoa não é a análise fria de um documento esquecido no fundo de um arquivo como diz Glénisson (1979), ao citar March Bloch, na defesa de que o documento é o objeto material da pesquisa dos historiadores, muito menos emoções vazias e frívolas de um sentimentalismo irracional. Sou eu presente, são as minhas experiências racionais e racionalizadas no caminhar de tentar entender as tais das contradições que nos envolve a realidade social e mais

uma vez lembro de Duby (1993) ao refletir sobre os caminhos de pesquisa do historiador ao deparar-se com a realidade.

Ele nos diz:

Cabe perguntar se o historiador encontra-se alguma vez mais próximo da realidade concreta, dessa verdade que anseia por atingir e que lhe escapa permanentemente, do que no momento em que tem diante de si, examinando-os atentamente, esses restos de escrita que emanam do fundo das eras, como destroços de um completo naufrágio, objetos cobertos de signos que podemos tocar, cheirar, observar na lupa, e os quais ele dá o nome de “fontes”, em seu jargão (DUBBY, 1993. p. 28).

Foram essas fontes e literaturas que me permitiram perceber não ser possuidora de um tema inédito, como somos aludidos ao descobrir nossos objetos. Elas (as fontes e as literaturas) me possibilitam descortinar as lacunas que aparecem em mais de trinta anos de produção de pesquisa sobre a legislação de educação, sendo a mais evidente o pouco interesse sobre os assuntos legais da educação primária e secundária na Bahia durante o regime civil militar pelos programas de pós-graduação, em História principalmente.

Para chegar a esta conclusão, analisei uma média de vinte e três trabalhos, de uma variante quantitativa de mais de mil e quinhentos, com base no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), usando como insígnia de busca os referenciais, história da LDBEN, história da educação/LDBEN, ou, apenas, LDBEN.

Para selecionar os trabalhos que compuseram está etapa da pesquisa, que só na pós-graduação descobrir como chamar, o “estado da arte/conhecimento”, adotei como procedimento e técnica de seleção de material, os seguintes critérios: os objetivos estabelecidos no projeto original, a pertinência e contextualização histórica, e, o fato de terem sido produzidas em instituições referenciais no país¹⁷, bem como as áreas do conhecimento, voltados para: educação, história, ciências sociais, letras e programas multidisciplinares, dando preferência aos trabalhos dos programas de educação e história.

Enquanto para a leitura do material levantado, o fiz seguindo, a produção de três quadros comparativos, destacando e identificando, qual LDBEN foi pesquisada, o ano da produção, a instituição, o objeto/tema e o tipo, se dissertação ou tese.

¹⁷ Nesse sentido, a busca se deu preferencialmente por universidades federais, estaduais ou confessionais religiosas tradicionais como as Pontifícias e Universidades Católicas e/ou presbiterianas, a exemplo da Mackenzie, SP.

Considerando o título, resumo e as palavras-chaves que se aproximavam dos critérios de busca definidos no parágrafo anterior.

Fazer tal movimento, apontou as informações que diante das sessões de orientação para compor a escrita destacamos ser importante apresentar aqui e que trago agora, como elementos para entender a construção e a definição dos conceitos e abordagens que adotei para a dissertação.

Foram, quinze dissertações de mestrado e oito teses de doutorado, sendo que desses trabalhos, treze deles, foram produzidos por programas de educação, quatro em programas multidisciplinar, três em história, dois em ciências sociais e apenas um em letras.

Análises que confirmaram algo que Vidal e Faria Filho (2005) apontam sobre a História da Educação ainda ser tratada como subárea da educação ou uma especialização da história, mas muito mais forte dentro dos programas de pós-graduação em educação. Mesmo o campo História da Educação ter sido consolidado no Brasil desde a década de 1980 do século passado.

A pouca atenção dada ao campo pela história, como já sinalizado anteriormente, mostram, a meu ver, uma marginalidade que explica as dificuldades que muitos de nós historiadoras e historiadores da educação ainda enfrentamos em encontrar leituras e autores referenciais, silenciando muitas vezes o campo, fragilizando-o, como apontam os autores da área, mas que ao mesmo tempo explícita a potencialidade do mesmo.

Ao destacar os programas de pós-graduação, sobre o qual realizei o levantamento descrito, acredito ser importante apresentar as tabelas 1 e 2. Na primeira apresento o quantitativo de trabalhos sobre a história da LDBEN por região, na segunda, o quantitativo por estado e instituições, os quais chamou atenção, o fato destes estudos sobre a história da LDBEN está bastante concentrado no eixo sul/sudeste, principalmente, no Estado de São Paulo.

TABELA 3: Total de trabalhos analisados sobre a História da LDBEN por região (1993-2018)

REGIÃO	SUL	SUDESTE	CENTRO-OESTE	NORDESTE	NORTE
Total por região	1	16	1	4	0

FONTE: A autora

No quesito produção do conhecimento e direito a educação, me faz pensar: será que a região nordeste, podemos dizer, enfrenta uma marginalidade? Talvez, sim, por isso, ao longo dos capítulos irei apresentar como alguns programas de desenvolvimento para a região atuaram no setor da educação.

TABELA 4: Trabalhos analisados sobre a história da LDBEN por UF e instituição (1993-2018)

Unidade da federação (UF)	Instituição	Total por instituição	Total Geral
Rio de Janeiro	UFF	1	20
	FGV/CEPDOC	1	
São Paulo	PUC	4	
	UNICAMP	1	
	UFSCar	3	
	METODISTA	2	
	MACKENZI	1	
	Uni. Est. Paulista Julio de Mesquita*	1	
	UNISAL*	1	
Distrito Federal (DF)	UnB	1	
Bahia	UFBA	2	
	UFRB	1	
Pernambuco	UFPB	1	

OBS: Ainda na região sudeste, localizei um trabalho de acordo com o “estado da arte” no Espírito Santo, e um no Rio Grande do Sul, mas que não figura nesta tabela, por não ser em uma instituição referencial*.

FONTE: A autora

Outro aspecto importante desse levantamento foi observar que a atual LDBEN nº 9.394/96 tem sido a mais estudada em comparação às primeiras. Estudos que destacam alguns conceitos importantes quando se trata de entender o funcionamento da organização da educação escolar nacional, tais como, público e privado, cidadania, financiamento da educação e ensino superior.

Também, pude encontrar estudos sobre as legislações de diretrizes e bases que tencionam os confrontos e as disputas políticas nos processos decisórios que culminaram na aprovação das leis, a influência do cristianismo católico e a defesa da escola pública durante os debates em torno da LDBEN nº 4.024/61. E, alguns estudos sobre a implementação e aplicação prática da legislação de 1996 nas escolas a partir das disciplinas curriculares e alguns poucos estudos comparativos.

Quanto ao fato da maior parte dos estudos ser sobre a atual lei de diretrizes e bases acredito que são os entusiasmos de uma época, tal leitura me faz deduzir,

hipoteticamente, ser fruto de uma atmosfera de liberdades e garantias individuais que o fim do regime civil militar trouxe ao país, e, por isso, talvez, a preocupação dos intelectuais daquele tempo em afastar do direito traduzido em lei o passado autoritário dos vinte e um anos de Ditadura.

Mas, também, precisamos lembrar e deixar aqui registrado que nos anos 1980 e 1990 houve uma grande expansão do acesso aos programas de pós-graduação no país, bem como da divulgação científica, e, por esse motivo, também, há tantos estudos voltados para interpretação da LDBEN nº 9.394/96. Nesses estudos, a maioria dos intelectuais apontam que mais uma vez a lei traz em si um modelo educacional atrelado aos grandes interesses de empresários da educação e do mercado capitalista internacional.

Ante a esta observação, é que a minha pesquisa vai na contramão dessa atmosfera, penso como Dosse, “o presente tornou-se a categoria pesada que paira acima de nosso espaço de experiência e convida a uma releitura memorial e simbólica do passado” (2004, p. 44), tendo em vista que há na atmosfera do presente um desejo de parte desses setores vencedores da história, se assim, pudermos chamar, do retorno ao passado autoritário, pois como apontam os historiadores da cultura, tal como Thompson (1998),

A cultura conservadora da plebe quase sempre resiste, em nome do costume, às racionalizações e inovações da economia (...) que os governantes, os comerciantes ou os empregadores querem impor. A inovação é mais evidente na camada superior da sociedade, mas como ela não é um processo tecnológico-social neutro e sem normas (“modernização”, “racionalização”), mas sim a inovação do processo capitalista, é quase sempre experimentada pela plebe como uma exploração, a expropriação de direitos costumeiros, ou a distribuição violenta de padrões valorizados de trabalho e lazer (...). Por isso, a cultura popular é rebelde, mas o é em defesa dos costumes. Esses pertencem ao povo, e alguns deles se baseiam realmente em reivindicações muito recentes. Contudo, quando procuram legitimar seus protestos, o povo retorna frequentemente às regras paternalistas de uma sociedade mais autoritária, selecionando as que melhor defendam seus interesses atuais. (THOMPSON, 1998. p. 19).

Assim, ao me debruçar sobre a legislação educacional de um período não democrático e suas incursões nas práticas escolarizadas cotidianas, pretendo contribuir para o debate em torno dos confrontos e disputas políticas enfrentadas na criação de legislações educacionais e como elas foram processadas no Estado da Bahia, não reproduzindo conceitos, mas problematizando os existentes e ampliando-os.

Todavia, apesar das peculiaridades de nossa formação social, é preciso reconhecer que nossa legislação não foi totalmente avessa a essa lógica. Não se pode negar, por exemplo, que boa parte de nossa legislação reflete uma preocupação acentuada com a escolarização das crianças das camadas populares. Se eu desfizer de uma certa teoria segundo a qual esse discurso é apenas ideológico e, portanto, usado “para enganar as camadas populares com um verniz de igualdade” poderei configurar um importante e inovador lugar para o entendimento de nossa história da educação (FARIA FILHO, 1998. p. 102).

Por isso, acredito ser importante nesse trabalho desenvolver três objetivos, são eles: compreender no contexto do pré-golpe e pós-golpe civil militar (1964) os alinhamentos, interesses e motivações dos envolvidos no processo de implementação da legislação nacional de educação (LDBEN nº 4.024/61) na Bahia a partir da noção de representações proposto pela História Cultural; refletir sobre a correlação de forças que o estabelecimento da LDBEN produziu na/durante a implantação do Regime Civil Militar destacando a conjuntura baiana apresentados pelo jornal A Tarde; e, identificar na linha editorial do jornal A Tarde qual proposta de educação escolar primária e secundária são elaborados e executados no período.

Estudos, para observar, o como a escrita da história de um documento é importante, para pensarmos as continuidades e descontinuidades dos modelos de escola, educação, ensino e sociedade que são elaborados para o país e como podemos enquanto sociedade melhorá-los e ou alterá-los. Além de defender a ideia, que apesar de configurar o senso comum é presente, na qual “o Estado brasileiro, não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional” (SAVIANI, 1999. p. 7).

Sendo isso, a meu ver, resquícios de um passado autoritário, tendo em vista que todas as vezes em nossa história republicana que se pensou uma legislação de diretrizes e bases educacionais vivíamos períodos de pré-golpes e pós-golpes ditatoriais.

1. 2 DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA CULTURAL, ENTRE OUTRAS TEORIAS QUE ENCANTAM!

Pelo caminhar da escrita, venho deixando indicativos de que é primordial dialogar com a História Cultural, afinal, enquanto aporte teórico metodológico, como afirma Chartier (1988) ela permite compreender enraizamentos e “esquemas

intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1988, p. 17).

Quando observo o jornal A Tarde de maior circulação e influência no Estado da Bahia, por volta dos anos entre 1960 e 1971, apresentando a sociedade baiana os grandes feitos do governo para a promoção da educação escolar pública em cumprimento às diretrizes nacionais, que vai da doação de terrenos pelo empresariado baiano a isenção de taxas admissionais em escolas, a liberação de alvará de construção de salas escolares, discursos de autoridades – locais, nacionais e internacionais – na formatura das novas professoras e professores e as propostas de formação docente dentre outros aspectos cotidianos da educação, percebo que é preciso atentar-se para o como as reportagens e matérias sobre esses temas são expostos e as dimensões que dispõem ao comunicar e informar a população, assim como, é necessário conhecer seus editoriais e os seus proprietários afim de identificar as vozes ecoantes nos discursos ali engendrados, ou seja, descortinar práticas culturais e sociais inteligíveis, por assim dizer.

Como afirma Luca (2008), ao trabalhar com fontes impressas do tipo jornais e revistas a/o historiadora/o precisa estar atenta/o,

As ambiguidades e hesitações que marcaram os órgãos da grande imprensa, suas ligações cotidianas com diferentes poderes, a venalidade sempre denunciada, o peso dos interesses publicitários e dos poderosos do momento também podem ser apreendidos a partir de determinadas conjunturas, [...], ou a partir da atuação de figuras paradigmáticas [...] (LUCA, 2008. p. 130).

Ao trazer o uso de jornais para além de uma fonte histórica e tendo em vista que apesar deste tipo de documento ser por muitos tratados como revelador de verdades imparciais em retratos impressos do cotidiano, cabe sim ao historiador, antes de imprimir “as verdades” ali contidas como retratos de um passado incontestável “historicizar a fonte [...], portanto, as condições técnicas de produção vigentes e a averiguação, dentre tudo que se dispunha, do que foi escolhido e por quê” (LUCA, 2008. p. 132).

Diante desse quadro, se fez a necessidade de compreender as práticas culturais aparentes e não aparentes da conjuntura política, social e educacional da Bahia no contexto do pré-golpe e do pós-golpe civil militar de 1964. Identificando os alinhamentos, interesses e motivações dos envolvidos no processo de

implementação da legislação educacional no estado baiano, a partir da noção de “representações” proposta pela História Cultural.

De acordo com Chartier (1988):

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso, esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social — como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas —, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1988. p. 17).

Com base nessa reflexão teórica, na leitura que fiz dos jornais da época, dos textos legais e dos muitos diálogos de orientações, questionei, sempre tencionando teoria e fontes o quanto de realidade concreta no período em questão pode de fato dimensionar as subjetividades “que traduzem as [...] posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1988. p. 19) os baianos dos diferentes grupos e/ou classes sociais envolvidos na oferta de uma educação escolar, que a partir da legislação (LDBEN nº 4.024/61) se pretende sistêmica, centralizada e pública.

Ainda sobre as leituras realizadas, acredito, haver uma “consciência”, sobre o significado do direito e das garantias que a lei expressava por parte dos atores sociais em suas experiências costumeiras e significadas, de viver a realidade evocada a partir das mudanças que a lei provocava, sobretudo entre as professoras e professores, que diante da exigência por profissionalização, normatização e da negação de seus proventos por parte do Estado¹⁸, organizam-se enquanto classe, é

¹⁸ “Professores em campanha pela valorização” da classe, notícia do jornal A tarde publicada em dezembro de 1963, os professores primários da cidade Nazaré saem em caminhada pelos municípios da região com o objetivo de chamar a atenção para a questão nas cidades de Cachoeira, Santo Amaro, Cruz das Almas, São Félix e Muritiba. Esse movimento vai avançando pelas cidades baianas até chegar à capital e se direcionar ao sul do Estado. O que começa com uma nota de cinco linhas vai ganhando destaque no Jornal até merecer reportagem com fotografia das professoras envolvidas no movimento entre Dezembro/Janeiro (1963/1964). Também, é noticiado durante o ano de 1964, greves e prisão de professoras mesmo antes do golpe, por manifestações na frente do Palácio Rio

o momento de um “conflito entre *mentalités* costumeiras e inovadoras” (THOMPSON, 1998, p. 17).

Portanto, ao escolher dialogar teórico-metodologicamente com a História Cultural, na perspectiva que apresento, chamo atenção, é preciso ter em mente um conceito de cultura para além das manifestações e expressões espontâneas de um grupo ou povo. Mas, compreendê-la como uma matriz de produção da realidade, os quais numa relação que envolve práticas culturais sociais está na dimensão simbólica da vida social.

Diante do que apresento, a concepção de cultura a qual entendo e desenvolvo a pesquisa, está dimensionada no sentido geertziano¹⁹ de semiótica, se adapta bem ao conceito de cultura e a noção de representações das práticas culturais escolarizadoras que estamos (d)escrivendo de forma *densa*, ou seja, num esforço intelectual para fazer notar “as teias de significados”, “os códigos estabelecidos”, “os sinais convencionais” ou não, “os exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 1989), signos e símbolos de representações da realidade.

Nesse sentido, “[...] a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas [...]” (GEERTZ, 1989. p. 9), em que a mente humana codifica o mundo através de representações de suas práticas culturais, ou seja, dos signos que criamos e significamos em nossas experiências na vida social para tal fim.

[...] Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições e os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é com densidade (GEERTZ, 1989. p. 10).

Permeia, “entre o signo visível e o referente por ele significado” (CHARTIER, 1988. p. 21) e as representações, então, definem “as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (*ibidem*, p. 23), sobretudo em épocas austeras, tencionando a realidade concreta com as realidades representadas no imaginário

Branco, elas solicitam audiência com o governador Lomanto Júnior para reaver seus proventos que não haviam sido pagos no ano anterior. Além de notícias sobre negociação entre sindicatos de professores e representantes de estabelecimento de ensino, que culminam na criação de um salário, na estabilidade após três anos de serviço dentre outras reivindicações.

¹⁹ Clifford Geertz, antropólogo estadunidense, desenvolveu os conceitos abordados nesta pesquisa a partir de ensaios apresentados no livro *A interpretação das Culturas*, 1989.

individual ou coletivo em que vivem os diferentes grupos sociais que formam uma sociedade, permitindo construir mecanismos ou instrumentos (materiais ou imateriais) de aceitação, negação, resistência, imposição e afirmação da identidade cultural de um grupo ou povo.

Nesse sentido, quando às classes subalternas é negado qualquer forma de manifestar-se culturalmente, o que a teoria diz é que ela encontra os meios de rebelar-se, pois não estão sujeitos “em seu funcionamento cotidiano, ao domínio ideológico dos governantes” (THOMPSON, 1998. p. 19). Elas seguem, do ponto de vista cognoscente realizando suas tarefas costumeiras, mas, como afirma Thompson “o costume também pode ser visto como um lugar de conflito de classes, na interface da prática [...] com o poder político” (1998, p. 95).

Os autores Chartier, Geertz e Thompson fazem refletir que para cada grupo ou classe social a história é vivenciada, ou, representada, a sua maneira. E, por mais que uma lei venha determinar como o cotidiano deve ser vivido, experienciando ou significado, as práticas culturais sociais costumeiras enraizadas nesse cotidiano vão divergir com as novas. As leis escritas, então, nem sempre serão seguidas e obedecidas da maneira como pensadas por parte dos agentes do Estado, afinal, elas podem ser manipuladas e alteradas com base nas leis costumeiras e/ou nos interesses dos grupos sociais atingidos por ela.

Diante do quadro teórico apresentado baseado no diálogo pontual entre Chartier (1988), Geertz (1989) e Thompson (1998) minha intenção de pesquisa é contribuir com a História da Educação e da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN). Para isso, realizei um diálogo com a História Cultural, uma vez que “[...] como campo dotado de aportes teórico-metodológico”, permite avançar na História da Educação a partir do “descortinamento de dimensões pouco exploradas, fora da escola e da escolarização [...]” (FONSECA, 2008. p. 72).

Tal diálogo será capaz de fazer compreender esse contexto social inteligível, como diria Chartier (1988), e os esquemas intelectuais que formam as realidades implicadas nas representações do real concreto próprias de cada grupo ou classe social, além de nos permitir refletir sobre o modelo de educação e sociedade implementados pelo Estado brasileiro que transita entre democracia e autoritarismo, através do marco legal denominado LDBEN e suas implicações no tempo presente.

Modelos legais, impostos verticalmente, os quais modificaram as existentes e moldaram novas práticas de escolarização e ensino durante a ditadura civil militar

(1964-1985). É importante ressaltar, também, como o jornal A Tarde retrata a implementação da legislação em escolas baianas públicas e privadas e como os agentes sociais envolvidos nesse processo utilizam as páginas do jornal para imprimir suas opiniões ou denunciar a atuação do estado baiano na caracterização da educação a partir desse marco legal, a LDBEN.

E, é, nesse ponto, que o jornal deixa de ser unicamente uma fonte e ganha a centralidade de objeto nesta pesquisa, pois como afirma LUCCA (2008),

O pesquisador dos jornais e revistas trabalha com o que se tornou notícia, o que por si só já abarca um espectro de questões, pois será preciso dar conta das motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa. Entretanto, ter sido publicado implica atentar para o destaque conferido ao acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação: é muito diverso o peso do que figura na capa de uma revista semanal ou na principal manchete de um grande matutino e o que fica relegado às páginas internas. [...]. Em síntese, os discursos adquirem significados de muitas formas, inclusive pelos procedimentos tipográficos e de ilustração que os cercam. A ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir (LUCCA, 2008. p. 140).

Para chegar a estas análises e conclusões, me debrucei em autores como os Comarrof (2010), Chartier (2002), Dosse (2004), Fonseca (2008), Geertz (1989), Lopes (2010), Thompson (1998), Vidal e Faria Filho (2005) dentre outras/os tantas historiadoras/es e cientistas sociais, que auxiliam, como já sinalizado, a refletir de acordo com Saviani (2016), a correlação de forças que o estabelecimento da LDBEN produziu na educação nacional, destacando a conjuntura baiana e dessa forma contribuir para mais um capítulo de História da Educação na Bahia.

Conflitos, interesses e contradições dos grupos (classes) sociais envolvidos nesse processo histórico que estão e são destacados pelo jornal A Tarde, o qual traz representações de símbolos e signos sobre a educação baiana e brasileira, que nos permitem compreender como ela fora pensada e implementada no momento mais conturbado de nossa história republicana. O jornal, também, representa signos de uma elite política que mesmo se pretendendo progressista é conservadora em suas práticas culturais e sociais costumeiras.

A escolha por essa fonte/objeto é motivada pela relação (significado e significantes) que os editores do jornal construíram com os baianos. O qual figurou durante muito tempo como sinônimo de credibilidade e confiança na informação declarada, nos serviços prestados a sociedade local, também, pelo fato dele ter sido

de 1912, ano de sua fundação, até 2011, o jornal de maior circulação na Bahia e um dos maiores do norte-nordeste, de acordo com as memórias levantadas pelo próprio jornal ao completar 100 anos, o qual inclusive tem parte de seu acervo digitalizado²⁰.

Por isso, é importante e necessário dar conhecimento aos que dialogam com a concepção teórico metodológica que tenho trabalhado para pensar a fonte/objeto em si, uma vez que este jornal é fundado por um membro da aristocracia baiana, e qual imprime nas páginas do seu jornal o que podemos chamar de um liberalismo à brasileira.

Daí a importância de se identificar cuidadosamente o grupo responsável pela linha editorial, estabelecer os colaboradores mais assíduos, atentar para a escolha do título e para os textos programáticos, que dão conta de intenções e expectativas, além de fornecer pistas a respeito da leitura de passado e de futuro compartilhada por seus propugnadores. Igualmente importante é inquirir sobre suas ligações cotidianas com diferentes poderes e interesses financeiros, aí incluídos os de caráter publicitário. Ou seja, à análise da materialidade e do conteúdo é preciso acrescentar aspectos nem sempre imediatos e necessariamente patentes nas páginas desses impressos (LUCA, 2008. p. 140).

Caminhos que observo na escrita histórico-etnográfica da pesquisa, através da análise criteriosa do conteúdo que as fontes/objetos trazem em seu corpo, buscando responder aos objetivos propostos e as questões que me levaram a eles, apontando, inclusive potencialidades e novas propostas de pesquisa aos interessados em História, História da Educação e História da Ditadura Civil Militar brasileira.

1. 3 A CONCRETUDE DO TEXTO ACADÊMICO EM PRIMEIRA PESSOA

Baseada nas leituras, nos “cadernos de pesquisa”, nos debates com a orientadora e nos encontros de formação costurei a pesquisa em três capítulos. À primeira vista o texto é composto por uma estrutura tradicional, o que trago de diferente é a maneira como escrevo, uma etnografia histórica. Propus a aproximação

²⁰ É importante ressaltar que durante o levantamento das fontes o país viveu a tragédia da pandemia covid-19, a qual até a data de 28/03/2021 vitimou mais de trezentos mil brasileiros e brasileiras. De março de 2020 e parte do ano 2021 os acervos e arquivos públicos estiveram fechados, como forma de conter os avanços da pandemia no país. Situação social e humanitária agravada em função da falta de políticas públicas centralizadas na União, do socorro financeiro precário a trabalhadores e empresários por parte do Estado, do negacionismo e minimização da doença além de uso indiscriminado de medicamentos sem eficácia comprovada, bem como, de uma precária política nacional de vacinação em massa.

entre os fazeres de historiadoras/es e antropólogas/os ao refletir sobre a realidade em diferentes épocas, sociedades e culturas como já explicado inicialmente.

Partes integrantes e interconectadas de um todo que tem me ajudado a entender os caminhos percorridos pelas historiadoras e historiadores da educação, que nos ensinam qual educação escolar é essa, proposta verticalmente aos brasileiros. E, como veremos em cada capítulo, não foi muito eficaz na continuidade de políticas públicas equânimes que garantem o acesso à escola como direito humano fundamental.

A escola e a escolarização dos baianos vai sendo apresentada pelo jornal A Tarde como solução para um atraso socioeconômico e, em algumas medidas, histórico como apresento, principalmente, na seção 4. Nas páginas desse jornal a educação escolar técnica e profissionalizante, mesmo de nível superior, por diversos momentos aparece como modeladora de uma mentalidade e ou de um *habitus*²¹ de sociedade que se diferencia.

Nos auxiliam, também, na compreensão de como na legislação nacional a concepção de educação primária e secundária é idealizada por diferentes setores da sociedade e o diferencial da Bahia na sua proposta sistêmica de educar a população. A lei, como campo de expressão e construção das relações e lutas sociais “moldaria o caráter, ordenaria as relações, civilizaria o povo, construiria a nação” (FARIA FILHO, 1998. p. 113).

Na seção de número 2, procurei (d)escrever os caminhos percorridos pela história e historiografia da educação no contexto da ditadura civil militar. Me deparei com autores das décadas de 1980 e 1990, que tentavam explicar os avanços e retrocessos do período em estudo, marcado por um projeto autoritário de Estado, que utilizou da educação para empreender e legitimar o que os militares definiam por “política do exército”.

²¹ De acordo com Chartier (2011) *habitus* é “[...] o processo pelo qual os indivíduos interiorizam as estruturas do mundo social, transformando-as em esquemas de classificação que orientam seus comportamentos, suas condutas, suas escolhas e seus gostos” (BOURDIEU; CHARTIER. 2011. p. 57). Enquanto que para Bourdieu (2011): “A noção de *habitus*, [...], acaba exprimindo algo muito importante: os “sujeitos” sociais não são espíritos instantâneos. [...]. [...], mas a noção de *habitus* tem várias propriedades. Ela é importante para lembrar que os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias do juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais” (BOURDIEU; CHARTIER. 2011. p. 58).

A ideia com essa escrita é atualizar informações sobre a época estudada na pesquisa no âmbito educacional, buscando de uma certa forma refazer os caminhos de pesquisa das primeiras historiadoras e historiadores da educação sobre a ditadura civil militar.

Tarefa/exercício que me permitiu entender as especificidades da realidade social baiana e de seu projeto educacional escolar como apresento na seção 4 e no qual (d)escrevo um panorama histórico, social e político na implementação da LDBEN nº 4.024/61 na Bahia durante o período que compreende o golpe de Estado e que culminou na ditadura civil militar.

Uso os jornais como meios para ler o passado da educação na/sobre a ditadura. Esse diálogo, tem afetado o olhar desta que pesquisa para pensar as dinâmicas de acesso, permanência e oferta de educação escolar pública no período em questão. Destaco, também, a concepção que o jornal tem sobre o direito à educação escolar e a quem ele pertence. Como está no subtítulo 4.1 da seção 4 são elementos de cultura e educação.

(D)escrever esse panorama, ajuda entender as alterações na legislação educacional nacional pós golpe civil militar, que ainda não haviam sido consolidadas e os impactos culturais, sociais e educacionais que uma ação arbitrária nas políticas públicas de Estado ocasionou na oferta de direitos sociais, tal como a educação.

Interrogar a fonte/objeto me permitiu descortinar, por que, ela traz um discurso moderno-conservador de educação e sociedade, ao mesmo tempo que identificar, pela maneira como ela noticia as suas reportagens, qual é a proposta de educação escolar primária e secundária gestada no período para a Bahia. As quais, à primeira vista parece uma propaganda de governo e não normativas legais, ao mesmo tempo que demonstra uma preocupação da inserção do país e do estado baiano em um novo momento conjectural de modernização e progresso técnico, através da oferta de educação escolar pública.

A seção 3 é um suporte informacional que ajuda a identificar na LDBEN, do período estudado, alinhamentos, interesses e motivações dos envolvidos no processo de implementação da lei no Estado. Refletindo e caracterizando os impactos que essas diretrizes e bases da educação impôs a sociedade baiana. Nesta seção, apresento uma leitura crítica e interpretativa das legislações

nacionais²² que foram sendo sancionadas à época com o golpe em curso e a partir de acordos internacionais como a “Aliança Para o Progresso” e a “*Unidet States American In Development*” (USAID), após o Ato Institucional nº 5 (A.I. 5), e que foram dando forma a uma educação escolar que,

[...], relacionou-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à industrialização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e o tecnicismo pedagógico (JACOMELLI, 2010. p. 17).

Tentando avançar os estudos no entendimento das representações e práticas culturais, bem como das memórias dos que vivenciaram a política educacional, além de analisar a complexidade e a contraditoriedade na oferta da educação escolar pública, destacando a receptividade dos baianos frente às novidades e impactos que essa mudança legal suscitou nas práticas de educação e escolarização da sociedade.

Análises, confrontadas na leitura das fontes em diálogo com a teoria aqui apresentada, para contar a história da educação escolar baiana e da legislação educacional do período de implantação da ditadura cívico-militar. De maneira que nos auxilie a pensar as lutas por democracia e equidade social tão fragilizadas em nossa atualidade, seja por desconhecimento ou simplesmente pela negação de um passado que nos tem cobrado a conta de esclarecermos o silenciamento político que somos forçados, enquanto sujeitos marginais da história na garantia de nossa sobrevivência.

Contribuindo, assim, com a escrita e o fortalecimento da História da Educação enquanto campo, não marginal, da História.

²² Ver na primeira seção da introdução, páginas 18 e 19, a descrição dos documentos legais que foram analisados.

2. UM POUCO DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: A DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA

Por várias vezes escrevi em meus “cadernos de pesquisa”: como pode alguém querer, ensejar ou sentir saudades de tempos autoritários e sem liberdades? Como pode alguém ir as ruas levantar cartazes pedindo o retorno do A.I. nº 5? Ou ainda, militarizar as escolas, num sonho de disciplinar e prover uma obediência por meio de naturalização da violência? De onde vem essa memória que parecia adormecida e num pesadelo alucinante vem nos despertar para vivacidade de sua experiência, almejada por muitos que não vivenciaram, mas que tem idealizado esse nosso período da história?

As questões do presente que trago no parágrafo anterior tem em vista uma onda conservadora que nos vem atingido em escala global e no caso brasileiro, chama atenção os retrocessos imputados a democracia liberal, conquistados desde a Constituição de 1988.

O saudosismo pelo regime civil militar (1964-1985) manifestado nas ruas do Brasil, timidamente em 2016 e com mais vigor em 2019/2020 em meio a pandemia do covid-19 com exigências para o retorno da Ditadura Civil Militar, do Ato Institucional nº 5, o fechamento do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Congresso Nacional. Manifestações que pareciam estar nas sombras protegidas pelo silenciamento da história ganhou eco nas ruas sob novos significados, na tentativa de, talvez, “naturalizar”, um autoritarismo carregado de elementos “fascistóides” e de supremacia racial branca.

A partir das leituras de autores como Jorge Ferreira e Ângela de Castro Gomes (2014), por exemplo, e, por um instante, faz realmente, em um olhar desatento, crer que o tempo está mudando como naquela década de 1960 e sujeitos históricos os quais pareciam esquecidos e superados ressurgiram das sombras.

Porém, os historiadores citados alertam, fazer história é fugir de narrativas teleológicas e ficcionais, portanto, não temos como saber se na atualidade culminaremos a uma nova ditadura, o que podemos como historiadoras/es é compreender a conjuntura do passado, projetos, dúvidas, crenças, medos, etc. dos participantes do fato narrado, para identificarmos os signos e símbolos desse passado, representados no presente, e seus novos significados (FERREIRA; GOMES, 2014).

Numa rápida passagem pela historiografia da ditadura civil militar (1964-1985) é possível identificar, refletir e compreender elementos sobre debates em torno de temas como: os movimentos de esquerda (partidos, sindicatos, estudantes, guerrilhas, etc.) e direita (Instituto Brasileiro de Ação Democrática - IBAD, Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais - IPES, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB – e Ação Católica, Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Mulheres pela Democracia, etc.), as agências e os agentes da repressão internos e externos, a cultura e a censura, as políticas educacionais no ensino superior, atuação das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBS) e da teologia da libertação, o estabelecimento e legitimidade do regime, as contradições quanto a anistia e ainda os depoimentos de sobreviventes e torturadores.

Jorge Ferreira e Ângela de Castro Gomes (2014) afirmam que,

[...] muitas pesquisas foram realizadas e inúmeros livros e artigos científicos foram escritos por historiadores e cientistas sociais. Também muitos livros de memórias, além de filmes e entrevistas, foram produzidos. Um material vastíssimo que evidencia como um evento tem sempre várias interpretações, dependendo do ponto de vista de quem narra e do momento em que narra (FERREIRA; GOMES, 2014. p. 376).

Também, as/os historiadoras/es da Ditadura Civil Militar apontam a importância da criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV)²³, em 2011. A qual trouxe novas possibilidades de abordagens e fontes para a pesquisa histórica, bem como, e, o mais importante do processo, os esclarecimentos sobre a institucionalização do regime autoritário e das múltiplas formas de violações de direitos por parte do Estado e de seus agentes.

Mas, é preciso ter em mente, também, que a agência da CNV em algumas medidas falhou com a cultura política do país, quando:

[...] não cumpriu a função de tocar no ponto central da memória e da verdade factual dos fatos e eventos – que é a verdade política: o acesso aos arquivos de documentos que permanecem sob a guarda das Forças Armadas, em especial os arquivos microfilmados, a partir de 1972, pelos órgãos de informação e repressão das três forças militares – eles continuam praticamente inacessíveis e uma grande oportunidade se perdeu. A frustração que pode advir dessa perda não é desimportante: sublinha os recuos e as

²³ Na consulta ao site < <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/> > das bases de dados da CNV não localizei materiais sobre a situação da educação primária e secundária, como, por exemplo, as ações ou impactos provenientes dos acordos externos com a Aliança para o Progresso ou com a USAID no treinamento de professoras/es ou ainda na criação/elaboração de material didático, etc. Ou informações sobre perseguição de professores/as desses segmentos. Pertinentes, enquanto fontes para História da Educação é possível encontrar informações diversas sobre o ensino superior, principalmente, no tocante a perseguições de estudantes e professores.

dificuldades encontradas até hoje pelos governantes brasileiros após 1985 – [...] – para impor no país a proeminência civil do governo democrático (SCHWARCZ; STARLING, 2015. p. 506).

Ainda assim e mesmo com esta problemática, quanto o acesso aos arquivos militares, há um movimento importante para descartar revisionismos e negacionismos de que a ditadura civil militar não ocorreu, ou que, não foi um período nefasto de nossa história política e social recente. O qual, necessitamos constantemente tencionar e relembrar sua crueldade e perversidade, de maneira que tentativas esdrúxulas de comemoração ao golpe de 1964²⁴ sejam objetos de repulsa, como nos desvendaram os pesquisadores do campo com os quais venho dialogando no capítulo e na dissertação como um todo.

Diante do exposto e do que foi possível identificar ao longo da pesquisa sobre os temas e abordagens historiográficas a respeito da ditadura civil militar que aparecem na historiografia nacional, também, estão presentes na especificidade da historiografia baiana.

Fazendo uma incursão no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre os anos 2000 e 2020, destacam-se dissertações, principalmente, que abordam além dos assuntos tratados pela historiografia nacional a existência de biografias de atores sociais envolvidos nas lutas de resistência.

Narrativas que trazem elementos e estratégias de sobrevivências em tempos de autoritarismo, bem como, feridas históricas ainda não cicatrizadas.

A história das ditaduras recentes é tema candente e pleno de atualidade, já que vivemos sobre a sombra, ou melhor, em meio a presença do legado desse passado que ainda está em nós. As lutas contra os governos militares há muito foram vitoriosas, mas as batalhas da memória, ainda seguem em curso – e renhidas – em disputa pelo domínio sobre as representações do passado. Os conflitos nesse campo não se restringem as representações. Eles podem implicar

²⁴ Em nossa história recente (2018-2021) e na atual gestão presidencial, de acordo, com a imprensa nacional e internacional, televisiva e mídias sociais houveram desde o primeiro ano do atual governo, ensaios, de tentar comemorar o dia do golpe (31 de março) como um marco em certa medida heroico da história nacional. Como divulgado pela BBC Brasil, em 29 de março de 2019, “O fato de o presidente Jair Bolsonaro ter estimulado comemorações do golpe de 1964 - que completa 55 anos neste 31 de março - gerou um problema concreto para os comandos militares no país dias antes de qualquer celebração ser feita de fato” (disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47741593> > Acesso em 03/04/2021), ou ainda, a revista Época, em publicação do dia 31 de março de 2021, que afirma “pelo terceiro ano consecutivo, o governo federal se manifestou publicamente a favor do golpe militar de 1964 “(disponível em <https://epoca.globo.com/brasil/oito-vezes-em-que-bolsonaro-defendeu-golpe-de-64-24949762> > Acesso em 03/04/2021). Episódios, que na maior parte do tempo os profissionais da imprensa vêm apontando como novas tentativas de instauração de uma ditadura no país.

consequências muito concretas nos dias atuais, influenciando, por exemplo, as escolhas eleitorais dos cidadãos, ou as opiniões quanto aos procedimentos judiciais referidos aos crimes cometidos por agentes dos Estados ditatoriais (MOTTA, 2015. p. 10).

E, nesse sentido, conhecer a trajetória historiográfica e as pesquisas recentes sobre o tema ditadura civil militar é importante. Primeiro para entender o país nesse momento de sua história e como a realidade social desse período foi significada por seus agentes, bem como, as práticas culturais utilizadas na legitimação do autoritarismo de Estado.

Em segundo, o objeto LDBEN, está sendo implementada no país como uma política pública que traz em seu bojo propostas de desenvolvimento econômico, social, político e educacional num cenário de disputas antagônicas, como as temáticas abordadas pela historiografia vem apontando.

Terceiro, para não cair no anacronismo de achar que o presente é igual ao passado, tendo em mente, que parto sim, das inquietações que o presente traz, mas observando que a dimensão simbólica da representação de signos e símbolos do passado adquirem outros significados na atualidade e se ampliam. Estão inseridos em contextos outros e que, por isso, não podem figurar como os mesmos ou uma mera repetição de fatos históricos.

Tal exercício, também, é importante por que na busca por literaturas referenciais sobre a educação primária e secundária nesse contexto, sobretudo na Bahia, observo que elas quase inexistem e poucas foram as dissertações e teses encontradas para seguir um caminho ou contradizê-lo, uma vez que, “para além da violência, os Estados autoritários também deixaram marcas por suas ações em outros campos, a exemplo das políticas sociais, culturais e educacionais” (MOTTA, 2015. p. 11).

O vazio de informações e pesquisas atualizadas sobre a legislação da educação primária e secundária entre os anos de 1960 a 1970, sobretudo nos momentos iniciais da pesquisa, me fez debruçar sobre autoras/es e obras consideradas clássicas como Romanelli (1988), Fazenda (1988) e Germano (1990). Elas/e nos dão elementos para fazer um exercício de imaginação histórica quanto a conjuntura educacional nacional no campo historiográfico, destacando os eventos históricos datados no período aqui estudado e localizando-os em um espaço.

Inclui-se nessa lista de autoras/es os quais podemos denominar de clássicos da história e das ciências sociais, preocupadas/os em escrever a História da Educação brasileira no período da ditadura civil militar e

[...] cujas obras renovaram significativamente as análises acerca da educação no Brasil: Bárbara Freitag, Luis Antonio Cunha, Dermeval Saviani, Evaldo A. Vieira, Mirian Ward, Vanilda Paiva, Moacir Gadotti, Maria Luisa Santos Ribeiro, Cláudio Salm, Maria de Fátima Costa Félix, Gaudêncio Frigotto, Silvia Manfredi, José Oliveira Arapiraca, Darcy Ribeiro, Carlos Jamil Cury, Moacyr Góes, Luiz Eduardo Wanderley, Otaíza Romanelli, Florestan Fernandes, etc. Trata-se, portanto, de autores cuja produção teórica, tem alcançado notável repercussão nacional e mesmo entre os educadores de certos países da América Latina (GERMANO, 1990. p. 27).

Trabalhos que pelo tempo em que foram produzidos é impossível não tomar como fontes. Vale a pena sinalizar, ainda que de maneira resumida, os caminhos, que ler essas/es autoras/es me fez trilhar até aqui para pensar a implementação da LDBEN nº 4.024/61 na Bahia no contexto pré-golpe e pós golpe civil militar de 1964.

Ambas/os autoras/es e outras/os mais recentes que tomaram elas/es como referência, ao tentar esclarecer sobre o tema da implementação da LDBEN na referida década, afirmam categoricamente, com base na leitura dos documentos produzidos por essa agenda do legislativo e sociedade civil, que os debates em torno da Lei nº 4.024/61 giram em torno de três dicotomias, que levam a outras dicotomias.

A primeira delas é o debate sobre centralização x descentralização dos sistemas de ensino, que podemos ler por federalização ou não da educação escolar pública nacional. Nesse debate, entra o tema quanto a questão da liberdade de ensino, agremiado por duas forças político-ideológicas antagônicas as quais podemos dizer são a segunda dicotomia apontada na literatura, são os progressistas x os conservadores. Os primeiros intelectuais liberais adeptos do movimento escolanovista defensores da escola pública e o segundo grupo liderado pela Igreja católica brasileira e representados na câmara pelo então deputado Carlos Lacerda (União Democrática Nacional - UDN), defensores da escola privada. Fechando o ciclo das dicotomias, na discussão referente a primeira legislação de diretrizes e bases, o debate sobre escola pública x escola privada, um tema que a partir de 1964 se tornou recorrente nas páginas do jornal A Tarde.

Vale ressaltar, que as/os historiadoras/es que trabalham com o objeto legislação, mesmo as/os clássicas/os, sinalizam que “nenhuma lei é capaz, por si só

de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco retardar, [...], o ritmo de progresso de uma dada sociedade, [...] (ROMANELLI, 1988. p. 179).

Quando a análise historiográfica passa para o debate sobre as chamadas “reformas” do ensino, após o golpe civil-militar de 1964, que tanto atingem a educação superior quanto a primária e secundária, culminando a partir de 1968 em duas novas legislações para fixar diretrizes e atender ao corpo ideológico do regime instituído, percebemos um contínuo no debate quanto as dicotomias já sinalizadas.

O trabalho dessas/es pesquisadoras/es permite encontrar na discussão historiográfica apontamentos que se desdobram facilmente em outras pesquisas sobre educação, primária e secundária.

Na direção de tais apontamentos, destaco, os seguintes temas: os impactos quanto aos projetos e os planos de educação alinhados aos acordos²⁵ MEC-USAID, Aliança Para o Progresso na América Latina, ou ainda, a interferência de outros organismos (Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial, Banco Inter-Americano de Desenvolvimento (B.I.D), etc.) e países, sobretudo os EUA, na constituição da educação escolar brasileira.

Em reportagem de capa do jornal A Tarde, do dia 20 de março de 1964, o editorial dá destaque a fala de L. Johnson, presidente dos EUA, quanto a “ajuda” financeira da Aliança para o Progresso na América Latina de mil milhões anuais “para os países que estão fazendo mais para ajudarem-se a si mesmos”. E nesse sentido, “no ano fiscal de 1965”, cabia a Aliança “ajudar os países cuidadosamente selecionados, cuja sobrevivência na liberdade é essencial e cujo colapso daria nova oportunidade à expansão comunista” (A Tarde, 20/03/1964).

Acordos, que segundo nossa fonte/objeto, foram assinados desde o ano de 1961 e tinham como meta oficial e legislativa “mobilizar recursos financeiros locais, melhorar as condições de alojamento e de saúde pública, fomentar a educação e proporcionar maior número de moradias aos grupos de pequeno rendimento” (A Tarde, 7/04/1964). Ao serem apresentados nos estudos sobre a constituição legal da educação brasileira, necessitam, sim, para sua compreensão do conhecimento de

²⁵ Cabe um esclarecimento sobre o significado desses acordos para educação brasileira, segundo Romanelli (1988) a assinatura deles pelo Brasil serviu para reorganização da educação brasileira pelos técnicos da *Agency International Development* (A.I.D.). Enquanto a Carta de Punta del Leste, assinada sob a liderança dos EUA em 1961 e a Aliança Para o Progresso, cito Fazenda (1988), sobre o primeiro documento e que pode ser aplicada ao segundo, era uma espécie de “*vasto esforço para trazer um melhor padrão de vida a todos os povos do continente*” (FAZENDA, 1988. p. 56).

alguns conceitos pertinentes a estudos sobre desenvolvimento e subdesenvolvimento nos anos de 1980/1990, como: imperialismo, globalização, ideologias, doutrina Monroe, o problema da dependência e a guerra-fria.

Na época em que esses estudos foram divulgados²⁶ era questão central nas ciências sociais explicar o problema do subdesenvolvimento na América Latina e nos chamados países periféricos, ou, ainda, o atraso brasileiro frente as grandes potências econômicas globais. No caso do Brasil e no campo educacional, destaco, os altos índices de analfabetismo, o qual, entrou no debate como uma das respostas explicativas à questão formulada, sobre qual seria o problema do atraso no desenvolvimento econômico-social.

Assim, no caminhar da pesquisa e as observações atentas da orientadora, é interessante pensar a trajetória histórica e historiográfica aqui (d)escrita, trazendo a cena do texto alguns poucos parágrafos apresentando como as ciências sociais e o campo da educação observou a relação entre: desenvolvimento e educação.

De acordo com Frigotto (2006), Romanelli (1988) e Saviani (2012) a conceptualização, desenvolvimento e educação, que as/os autoras/es aqui estudados formularam ao longo da história educacional republicana brasileira, nos anos entre 1960 e 1971, abrangem um campo, o da economia da educação.

Ambos, analisam a relação enunciada a partir da maneira como a sociedade capitalista é constituída, assim, na interação social, a educação escolar, pautada em critérios de classe pode gerar marginalidade no dizer de Saviani (2012), desigualdades para Frigotto (2006) ou reforçar privilégios de classe como afirma Romanelli (1988).

Diante desse quadro, a economia da educação, como campo dotado de teorias a responder os problemas do atraso no desenvolvimento econômico, social e educacional da nação brasileira objetifica a educação escolar como mercadoria.

Quanto ao primeiro sentido — teoria do desenvolvimento — concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro — teoria da educação — a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma

²⁶ Principalmente os estudos desenvolvidos por Romanelli (1988) e Fazenda (1988).

dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação (FRIGOTTO, 2006. p. 16).

De forte tradição marxista, tal conceptualização, atribuiu valor a função da escola, no que podemos chamar de diferentes etapas do desenvolvimento econômico e social da sociedade capitalista sob a liderança do bloco estadunidense. Nesse sentido, a função da escola numa sociedade de classes perpassa a formação de trabalhadores tecnicamente hábeis a desenvolver o progresso técnico e social do país, portanto, cria uma espécie de demanda, tanto para educação escolar quanto para o desenvolvimento.

Em que,

O crescimento da demanda social de educação pode ser tomado como outro indicador de necessidades do desenvolvimento, uma vez que ele revela, aspectos sociais do desenvolvimento, por traduzir o aparecimento e crescimento de novas camadas, assim como a evolução de uma consciência social do valor da educação (ROMANELLI, 1988. p. 27).

Consciência, que justifica, talvez, a resposta das ciências sociais quanto o fato de o analfabetismo ter sido considerado uma das variáveis explicativas do problema para o atraso no desenvolvimento econômico e social do país.

Pude constatar no jornal *A Tarde*²⁷ que nos primeiros anos da década que me propus a estudar, o dilema da alfabetização é uma constante em suas páginas, desde notas de anúncios de propagandas de banco a criação de políticas públicas que visavam mitigar o problema, a partir de metodologias pedagógicas para aquele período revolucionárias, tal como o método Paulo Freire²⁸.

Selecionei algumas reportagens, as quais trago como forma de percebemos que tal problema tensionado pelas/os historiadoras e historiadores, bem como, cientistas sociais da educação na ditadura civil militar era debatido entre a população baiana e brasileira, que buscava em manifestações populares reivindicar

²⁷ “Cosme distribui cartas de ABC”; “Alfabetização em massa”; “M.E.C. prossegue campanha erradicação analfabetismo”; Reportagens de março de 1964 do jornal *A Tarde*, dentre outras no mesmo mês deste ano, também em 1965 e 1968 é possível encontrar notícias desse tipo; Vale destacar que após o golpe reportagens quanto a esta preocupação diminuem, entra no circuito das reportagens temas ligados a criação de salas de aulas, preocupações quanto ao conteúdo dos livros didáticos, a atuação de estudantes secundários inclusive salientando como esta deve ser, desprovidas de cunho político, etc. E as disputas trabalhistas entre professoras/es primários e donos de escolas, vão ganhando a centralidade do jornal na seção de educação, ao menos no ano de 1964.

²⁸ De acordo com Freire (2018) seu método consiste em: “se na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a “palavra geradora”, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador” (Pedagogia do Oprimido, 2018. p. 142).

esse direito, não somente de saber ler e escrever, mas, também, o acesso a arte e cultura através da escolarização dos não escolarizados.

FIGURA 1: Fotografia Jornal A Tarde – CARAVANA DA CULTURA, NA BAHIA



FONTE: Jornal A Tarde pág. 1. 25/01/1964

A história e a historiografia que narram os acontecimentos que antecedem ao golpe de 31 de março de 1964, deixa claro para os estudiosos e entusiastas do assunto, que a educação escolar figurava as linhas de frente das chamadas reformas de base e a alfabetização, pelo que posso perceber nas páginas dos livros consultados e algumas do jornal A Tarde, era tida como uma responsabilidade mais do que estatal, da sociedade como um todo.

FIGURA 2: Reportagem Jornal A Tarde – Movimento de Educação Popular na Bahia

Movimento de Educação Popular na Bahia

A Comissão Executiva da Juventude Contra o Analfabetismo em reunião na Casa da Cultura, sede na Inspeção Seccional de Salvador, com a presença da Coordenadora Nacional, sra. Paulina Kaz, sob a presidência do prof. Julival Rebouças, Inspetor Seccional, resolveu expedir a seguinte nota:

"A Comissão Executiva da Campanha da Juventude Contra o Analfabetismo, reunida na terça-feira última, tomou conhecimento da mensagem do Ministro Julio Sampaqui, da Educação, através da sra. Paulina Kaz, Assessora do Ministério.

Tendo o Ministério programado um plano de alfabetização com o Movimento de Educação Popular, inicialmente destinado aos Estados de Sergipe e Rio de Janeiro, deliberou o Ministro da Educação em face da mobilização já realizada na Bahia, estender o programa a região do Recôncavo, com a possibilidade de ampliar-se a outras áreas do Estado.

Nessa situação, a Campanha da Juventude terá o seu lançamento retardado, deliberando a Comissão Executiva prosseguir os seus trabalhos, aguardando a decisão do Ministério da Educação e Cultura, que fixará a sua oportunidade".

Curso de vestibular da SUDENE ascende a 1.572 candidatos

FONTE: Jornal A Tarde pág. 7. 20/12/1963

Palma Filho (2010) nos ajuda a entender, que o Movimento de Educação de Base (MEB) como vemos na reportagem da figura 2 e atingiu todo o país, nasceu de uma ação articulada entre a Igreja Católica, a juventude católica e o governo federal.

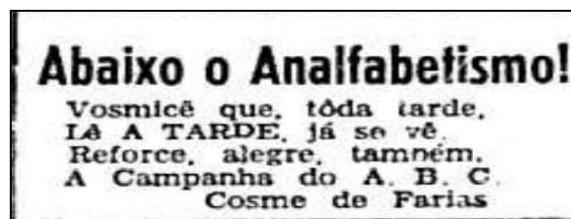
O último, usou de tecnologias como o rádio, o cinema e a TV, ainda, que, em sua gênese, para atingir a população não alfabetizada e escolarizada na garantia e acesso desse direito, mesmo que precário. Tecnologias e pedagogias que serão cooptadas e descaracterizadas pela fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967.

De acordo com o autor, o MEB atuou principalmente no Norte, Nordeste e Centro-Oeste regiões que naquele momento da história eram carentes do progresso técnico e social que caracterizam o desenvolvimento de/em uma sociedade capitalista. Dentro dos quadros do MEB, estão, a Juventude Universitária Católica

(JUC) e a Ação Popular (AP) grupos sociais que estiveram na base de apoio civil aos militares nos momentos que antecederam e logo após ao golpe de 1964, no combate ao inimigo imaginário do comunismo.

Ainda no quesito alfabetização, tomando a Bahia como referência e o Brasil como um todo, o jornal mostra a preocupação de personalidades locais, como Cosme de Farias²⁹ famoso rabula soteropolitano, por exemplo, nos meses anteriores ao golpe, para conclamar a sociedade sua responsabilidade e participação no processo de alfabetizar os não alfabetizados, além de destacar a atuação do jornal nesse processo.

FIGURA 3: Classificados Jornal A Tarde – Abaixo o Analfabetismo!



FONTE: Jornal A Tarde pág. 8. 13/01/1964

Aliás, é possível identificar nas páginas do A Tarde, entre os anos de 1963 e 1964, várias políticas gestadas pelo Estado brasileiro e que dialoga com os movimentos de educação popular, de intelectuais, personalidades políticas, professoras e professores, etc. para o bom desenvolvimento da escolarização. São políticas públicas, forjadas a partir de experiências pedagógicas exitosas, a exemplo, do método Paulo Freire aplicado em Ângicos³⁰, no Rio Grande do Norte.

²⁹ “Cosme de Farias nasceu no subúrbio distante de São Tomé de Paripe, [...]. Sua formação foi apenas do curso primário, mas tornou-se advogado provisionado (rábula) e passou a vida defendendo milhares de clientes que, sem condições financeiras, de outra forma não teriam condições de uma defesa. Em 1915 fundou a “Liga Baiana contra o Analfabetismo”, instituição que funcionou até a década de 1970, publicando cartilhas e mantendo escolas para a população mais pobre, da capital e de algumas outras cidades baianas. [...]. Foi patenteado “Major” pela Guarda Nacional (1909)”. Fonte: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Cosme_de_Farias > Acesso em 04/04/21.

³⁰ Conhecida como as “40 Horas de Ângicos”, em 1963, Paulo Freire, colocou em prática uma experiência alfabetizadora que resultou na alfabetização de cerca de 300 pessoas adultas na região central do Rio Grande do Norte (RN). O trabalho do educador, iniciou, em Pernambuco ainda nos anos de 1960, e, em 1962, foi sendo aplicada por meio de Ciclos de Cultura, tendo à frente jovens católicos radicais, o governo do Estado e A Aliança para o Progresso, segundo Germano (1997). A experiência, ganhou notoriedade pelo sucesso alcançado e foi assistida por integrantes da imprensa nacional, internacional, e, autoridades, como o presidente João Goulart, Aluizio Alves, governador do Estado do RN, à época. “O método Paulo Freire foi desenvolvido no início dos anos 1960 no Nordeste, onde havia um grande número de trabalhadores rurais analfabetos e sem acesso à escola, formando um grande contingente de excluídos da participação social. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi preso e exilado, e seu trabalho interrompido” (ZAULI, Fernanda. 2013. Portal Geledés. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao-as->

Experiência referenciada como modelo educacional a ser seguido e reproduzida nacionalmente. Porém, ao ser significada como política pública perde-se no estabelecimento de uma prática escolar mecanizada, bem diferente do que havia sido proposto pelo educador pernambucano, tal como é possível apreender na figura 4, em que o uso de projetores é definido na política pública como sendo suficiente para garantir o sucesso do método empregado.

FIGURA 4: Reportagem Jornal A Tarde – M.E.C. prossegue em campanha erradicação analfabetismo

M. E. C. prossegue campanha erradicação analfabetismo

O governo federal através do Ministério da Educação e Cultura vem desenvolvendo em todo território nacional uma efetiva Campanha de Erradicação do Analfabetismo. Vem o MEC dispensando vultosa quantia para a restauração total do nosso desfalçado sistema educacional empregando todo o material necessário para seu completo desenvolvimento.

Para esse movimento inicial, dispõe o Ministério da Educação e Cultura de 35 mil projetores que substituem, eficazmente, no método Paulo Freire, as dispendiosas salas de aula. A essa altura, vários laboratórios já foram contratados pelo MEC para fazer os "strip-filmes" que são de indispensável utilidade na Campanha.

ENSINO PRIMARIO

Na parte referente à educação primária, o Plano Nacional de Educação já dispendeu quase 10 bilhões de cruzeiros para solucionar, no País, essa grande problemática. Serão, conjuntamente, construídas e reequipadas 243 unidades que venham atender 280 mil crianças. Restauração total de 1.343 salas de aula e o reaparelhamento de 1.494. Reforma de 295 prédios escolares, além de construção de salas e oficinas de artes industriais com capacidade para 15 mil alunos. Construção e instalação de 7 centros federais para treinamento de 20 supervisores para 2.000 professores leigos.

Aquisição de equipamento especializado e treinamento de coordenadores para alfabetização de 3 milhões de adultos e adolescentes em 1964, e distribuição de bolsas no valor de Cr\$ 473 milhões de cruzeiros.

ENSINO MEDIO

O ensino médio constitui outro grande problema que o governo federal enfrenta com bravura. Existe, atualmente, no Brasil, uma rede de 4.133 estabelecimentos — que corresponde a 7.287 unidades. O governo quer duplicar essa rede favorecendo, em grande parte, a um imenso

contingente de jovens que necessita ingressar no curso secundário.

Nada menos de 67 por cento são particular e, 25,4 por cento de estabelecimentos de ensino estaduais, 4,4 por cento federais e 32 por cento municipais.

A população estudantil brasileira não atinge a 1.400.000 pessoas e por incrível que pareça, o corpo de professorado atinge a casa dos 80 mil.

LOCALIZAÇÃO

Desses estudantes, 52,5 por cento estão localizados na Guanabara, Minas Gerais e São Paulo. O restante está concentrado no centro, norte e nordeste.

Em todo território nacional, ..

1.511 municípios possui escolas de nível médio e 1.396 restantes ainda estão desprovidos delas.

ENSINO SUPERIOR

Existem, no Brasil, 243 faculdades. Mas, mesmo assim, o governo tem procurado solucionar através de medidas efetivas graves problemas que existem no ensino superior como seja a necessidade urgente de pôr em completa execução a reforma universitária de que o Brasil tanto precisa.

Como se pode ver, o governo do sr. João Goulart está tentando libertar o Brasil dos tentáculos do sub-desenvolvimento educacional, que tanto escraviza e oprime o povo brasileiro, tolhendo-lhe a liberdade de ação e desviando-lhe do verdadeiro caminho que lhe aponta a realidade nacional.

A meta traçada pelo governo federal é das mais eloquentes, pois que, só virá trazer benefícios substanciais ao povo brasileiro.

IV Concurso Nacional de Piano na Reitoria

Será realizado, em outubro vindouro, no Salão nobre da Reitoria da Universidade da Bahia, o IV Concurso Nacional de Piano, da Bahia, sob o patrocínio da Associação Bahiana de Arte e da Reitoria. Os membros da junta organizadora do Concurso instituiram o seguinte regulamento:

1) Poderão concorrer os jovens pianistas de todo o Brasil, até 30 anos de idade ou a completar 31 anos no dia 30-9-64.

2) Só serão admitidos os pianistas já laureados em outros concursos nacionais ou internacionais, ou pianistas concertistas credenciados por críticos e mais 3 cartas de apresentação de artistas consagrados.

3) Os candidatos deverão inscrever-se até o dia 30-7-64. Para isso são exigidos os seguintes documentos: a) certidão de idade ou cópia fotostática da carteira de identidade; b) curriculum vitae resumido; c) fotocópia dos diplomas de concursos ou certidões de conservatórios, acompanhados das 3 cartas de apresentação acima referidas. Os

Seguindo a linha de temas que os textos clássicos sobre a história da educação nos ventila como possibilidades e desdobramentos de estudos, temporalizando o período pós golpe de 1964, destacam-se os assuntos referentes a: constituição de disciplinas moralizadoras como Educação Moral e Cívica (EMC) ou Organização Social e Política do Brasil (OSPB), a institucionalização do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL em substituição ao método Paulo Freire destacado, agora considerado subversivo e ameaça à ordem e a segurança nacional.

Também, é possível destacar estudos sobre a implementação da legislação nº 5.692/71 a qual substituiu a legislação nº 4.024/61 como LDBEN e os motivos de seu “fracasso”. Bem como, os impactos do A.I. nº 5 nas chamadas reformas educacionais desse tempo, no estabelecimento da censura nas relações de ensino e aprendizagem, as quais, podemos dizer, passaram por uma indexação de práticas pedagógicas, conteúdos e livros que podiam ou não ser consultados ou praticados, sem “ferir” a moral e os “bons” costumes, e, principalmente, afastasse o perigo imaginário do comunismo das mentes juvenis em formação no país.

Na temporalidade estudada, de 1960 a 1971, Palma Filho (2010), ao descrever a trajetória histórica da educação brasileira em seu período republicano, aponta de maneira implícita como a censura chegou em todos os setores educacionais escolares do país. Constituindo aí, um outro fator potencial de pesquisa em história da educação, sobretudo, após o golpe civil militar instituído.

De acordo com o autor,

O Ministério da Educação [...] **monitora** a elaboração dos conteúdos curriculares por parte das Secretarias Estaduais de Educação, utilizando como principal instrumento de persuasão o fornecimento de recursos financeiros para o “treinamento” dos professores na nova legislação de ensino. Como consequência, as Unidades Federadas elaboraram os chamados “Guias Curriculares” (PALMA FILHO, 2010. p. 118. **Grifo nosso**).

Tais guias curriculares assim como o monitoramento destacado na citação, são, em alguma medida importantes para pensar a censura no interior da escola e suas implicações nas relações de ensino e aprendizagem de toda uma geração de estudantes e professoras/es. E, como está correlação de forças entre grupo/classes sociais eram engendrados nos campos decisórios da participação política, na constituição da educação escolarizada.

O que nos leva a perceber na historiografia do período e na análise dos acordos mencionados, Aliança Para o Progresso e *MEC-USAID*, uma tentativa ou um projeto de aculturação por meio dos sistemas escolares, que no dizer de Fazenda (1988) tentou transplantar modelos didáticos importados, não atentando para realidade local e como resultado produziu,

Além do “colonialismo científico” por que passou o país nos anos de 60-70, de toda uma vigilância manifesta das potências estrangeiras, [...], tivemos: o impedimento de uma compreensão real de nossas dificuldades educacionais, através do diagnóstico e previsões parciais dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, produzidos por “tecnocratas”, para atender e “camuflar” as exigências do “modelo” (FAZENDA. 1988. p. 21).

Nesse quesito e no que diz respeito a formação de professoras/es, na virada de 1963 para 1964, e em todo ano de 1964/65, pude encontrar nas páginas do *A Tarde*³¹ reportagens que destacam as parcerias e os acordos firmados, com a finalidade que está expressa na tese de Fazenda (1988).

Aliás, é notório o culto ao modelo estadunidense de educação nas páginas do jornal, que a todo tempo celebra as ações educacionais de estudantes e do Estado nas políticas de inclusão racial ou de sistematização escolar, trazendo sempre relatos de professoras/es que viajaram a aquele país e se “encantaram” com as políticas públicas de educação em voga naquelas terras.

Uma propaganda, que tinha, dentre os muitos objetivos, conquistar mais do que cursistas e bolsistas, era, também, formar os técnicos da educação escolar e escolarizada brasileira em terras do “tio Sam”. Estava presente em tais formações a ideia de apropriação³² de um modelo que pudesse ser “seguramente” seguido, como nos apresenta Fazenda (1988) em sua tese.

³¹ Destaco quanto aos acordos as reportagens: 14/16/18 de janeiro de 1964, 15 de janeiro de 1965, e reportagem de capa do dia 23 de janeiro de 1965.

³² No sentido proposto por Chartier (1988) em que a noção de apropriação “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. (CHARTIER, 1988. p. 26).

FIGURA 5: Reportagem Jornal A Tarde – Cursos para profs. primários

**Cursos para
profs. primários**

A Superintendência do Ensino Elementar, através sua titular, profa. Rosa Levita, está convidando os professores primários interessados em fazer cursos:

I — De especialistas em Recursos Audio-Visuais em São Paulo;

II — De especialistas em educação para a América Latina; e participarem do

III Seminário para treinamento de pessoal em Pesquisas Educacionais, a se apresentarem, até o dia 30 deste, no seu Gabinete onde deverão tomar conhecimento da data da prova de seleção.

FONTE: Jornal A Tarde pág. 7. 20/12/1963

São notícias de convocatórias e resultados de cursos preparatórios para professoras e professores que ao final serão habilitados em pesquisa de educação. Ou ainda, referências ao modelo estadunidense de sociedade, assim como, a celebração das universidades daquela nação como um exemplo a ser seguindo para o desenvolvimento educacional, econômico, moral, político e nacional.

FIGURA 6: Reportagem Jornal A Tarde – Honestidade de propósitos dos EUA

Honestidade de propósitos dos EUA

Washington, Janeiro

Doze líderes estudantes brasileiros citaram a "honestidade de propósitos" dos Estados Unidos em seus negócios internos e externos como o aspecto mais impressionante da vida e cultura norte-americanas que puderam observar na visita que ora fazem a este país.

Os estudantes — todos da Universidade do Ceará — visitaram, nos últimos 30 dias, colégios e universidades norte-americanas, sob os auspícios de um programa do Departamento de Estado.

Em entrevista aqui concedida, na véspera de seu regresso ao Brasil, Reginaldo Demétrio de Souza, de 22 anos, secundarista de Economia, disse, falando em nome do grupo, que ele e seus colegas mudaram muitos de seus prévios conceitos sobre este país, durante essa visita.

Referiu-se aos Estados Unidos como "um avançado sistema de livre empreendimento, no qual age o governo como guardião do interesse público" e revelou que os estudantes ficaram surpreendidos ao verem as "oportunidades livres" que são oferecidas a todos os norte-americanos para melhorar a sua situação sócio-econômica.

"Como vocês sabem" — declarou — "há muita propaganda comunista no Brasil e em outras nações latino-americanas. Alguns dos grandes jornais de meu país dedicam espaço considerável a artigos de crítica ao modo de vida norte-americano e acusam os Estados Unidos de explorar o desenvolvimento eco-

nômico do Brasil. Agora, sabemos que isto não é verdade. Vimos que o povo e o governo dos Estados Unidos não estão interessados em explorar ninguém. Pelo contrário, ajudam os outros a promover o seu progresso e a melhorar as suas condições de vida".

Depois de visitarem Porto Rico, a Cidade de Nova York, Nashville, Tennessee, Houston, Texas, Tempe, Arizona e San Francisco, Califórnia, os visitantes chegaram a Washington, no dia 16 do corrente.

Reginaldo de Souza expressou a opinião do grupo quando disse:

"Os norte-americanos foram muito bons para conosco. Suas atenções foram além de todas as expectativas. Sabíamos que o povo deste país tinha a reputação de hospitaleiro, mas ele é mais hospitaleiro do que imaginávamos".

Os outros membros do grupo são Manuel Albuquerque Neto, Francisco Lúcio Pinheiro, José Francisco do Monte, Sérgio Mirilo Duque, Roberto Ney Machado, José Eurico Serra de Sabóia, José Lopes Filho, José Rangel e Araújo Cavalcante, Murilo Moisés Filho, Luis Nivaldo de Melo e Joaquim de Alencar Bezerra.

Lendo Romanelli (1988), Fazenda (1988) Germano (1990) e Frigotto (2006) seguindo a lógica de suas teses para aquele momento da história do país, é impossível não pensar a cultura econômica, que respondia as questões daquele tempo sobre o subdesenvolvimento brasileiro. Nas teses das/os autoras/es, nos tornamos uma espécie de fornecedores de insumos e recursos (humanos e materiais).

E, as influências do pensamento de Schultz e sua “teoria do capital humano”, que muito sucesso fez na institucionalização do tecnicismo pedagógico de práticas escolarizadoras no país nas décadas de 60/70, quando, sobretudo, fora firmado os acordos já mencionados e a LDBEN nº 4.024/61 aos poucos foi sendo alterada pela nova ordem político-administrativa, até sua substituição em 1971.

De acordo com Frigotto (2006),

A teoria do capital se apresentou nos anos de 1970 como uma teoria do desenvolvimento econômico. Postulava explicar, ao mesmo tempo, as desigualdades de desenvolvimento entre as nações e as desigualdades individuais. Para esta teoria a vergonhosa e crescente desigualdade que o capitalismo monopolista explicitava e se tornava cada vez mais difícil de esconder, devia-se, fundamentalmente, ao fraco investimento em educação, esta tida como o *gérmen* gerador de capital humano ou maior e melhor capacidade de trabalho e de produtividade. A fórmula seria simples: maior produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual (FRIGOTTO, 2006. p. 7).

Assim, a teoria do capital humano aplicada a educação escolar brasileira desemboca de maneira mais evidente na proposta de ensino e escola profissionalizantes, sobretudo como uma etapa finalizadora do ensino secundário. O que ajuda a entender na constituição das leis orgânicas do ensino a articulação com o ensino técnico profissional (industrial, agrícola e comercial) e secundário de caráter hermenêutico, este último mais voltado ao preparo para ingresso na educação superior.

É preciso ressaltar, que na concepção do “capital humano”, a educação escolar é o investimento produtor de desenvolvimento econômico e social nas sociedades capitalistas, processo importante na redução das desigualdades, como já explicado. Portanto, a educação escolar é, no dizer dos pensadores da educação defensores desta teoria uma redentora das desigualdades.

Baixos custos de investimentos estatais e preparação técnica de indivíduos capazes para produção da vida material e do trabalho fabril, além da introdução de tecnologias de áudio visual usadas a serviço do educar são as novidades introduzidas na educação brasileira, na temporalidade analisada na pesquisa³³, ou, como podemos ver na figura 7, sobre o uso dos sistemas de radiodifusão no país, passível de solucionar com “eficiência e eficácia” o problema do analfabetismo, um entrave ao desenvolvimento.

³³ E que pode ser apreendida nos recortes de jornais que venho apresentando para compor a escrita do texto.

FIGURA 7: Reportagem Jornal A Tarde – Ginásio pelo Rádio e TV para resolver um problema nacional

Ginásio pelo Rádio e TV para resolver um problema nacional

A situação do ensino no Brasil é dramática e não apenas no setor do ensino primário, onde é gigantesco o déficit de escolas e professores. Basta dizer que do número dos que conseguem matricular-se na escola primária, poucos são os que terminam o primário e menos ainda os que conseguem se matricular no ginásio. Os números falam claro: em 1962, para 14 milhões de jovens que deveriam entrar para o ginásio houve apenas um milhão e 462 mil matrículas. Isto é, quase 13 milhões de adolescentes sem possibilidade de adquirir os conhecimentos básicos para a vida.

ATRASO E INJUSTIÇA

Examinemos o significado desse fato. Qual o destino desses milhões de jovens que são anualmente barrados à porta do ensino médio? É fácil imaginar. Sem a formação do ensino médio, o homem não tem uma visão suficiente do mundo para nele se situar nem os meios necessários para ganhar a vida. Faltam-lhe os conhecimentos básicos para compreender os problemas que terá de enfrentar ao longo de sua vida, como lhe faltam conhecimentos profissionais e técnicos para trabalhar e produzir. Por um lado, trata-se de um ato de cruel injustiça da sociedade contra esses jovens, por condená-los a uma vida medíocre e dura; por outro lado, trata-se do desperdício de formidável potencial de trabalho que ajudaria o desenvolvimento do país. Sem a formação de quadros médios é impossível formar os técnicos, os

profissionais altamente qualificados que o desenvolvimento industrial do país exige. Além disso, se a deficiência do ensino médio traz a escassez de quadros para a indústria conduz inevitavelmente ao desemprego e ao subemprego, aumentando a percentagem de homens marginalizados na vida social.

POUCO É ERRADO

Cumpra ainda chamar a atenção para outro aspecto do problema, também ligado ao interesse do estudante e do país: trata-se do baixo índice de matrículas nos cursos médios, de maior importância em relação com aqueles de interesse restrito. A estatística nos informa que, em 1962, daqueles 1 milhão e 462 mil jovens matriculados no ensino médio, apenas 6 428 se voltaram para o ensino agrícola, 26 081 para o ensino industrial, enquanto 785 705 matricularam-se no ginásial. Ora isso indica bem a mentalidade retrógrada que sempre orientou o ensino médio usado como trampolim para as Faculdades e o Direito. O ideal do "bacharel" só agora começa a dar lugar a aspirações mais condizentes com a realidade social e as necessidades da nação. Mas, por outro lado, o jovem que deseja tornar-se um técnico em mecânica ou eletrônica tem menos oportunidade de estudo, já que o número de ginásios é quase seis vezes superior ao número de escolas industriais existentes.

DA SEMANA
SUA

Alberto

SOLUÇÕES HEROICAS

A solução normal desse problema deveria ser a construção de maior número de escolas médias para absorver todo o excedente de alunos, dando-se preferência àquelas de formação técnica, para a agricultura, a indústria e o comércio. Mas esse caminho obrigaria, só para a área do ensino médio a construção de 40 210 estabelecimentos e recrutar perto de 800 mil professores. Mesmo que se desse como possível construir tantas escolas num espaço de tempo recorde, onde recrutar-se-ia o professorado? As Faculdades de Filosofia não conseguiram até agora abastecer sequer a quarta parte do mercado de professores do ensino médio. Os cursos da CADES, que atacaram o problema com realismo e em massa, não conseguiram atingir senão uma parcela ainda pouco significativa dos professores leigos do país.

Para resolver, a curto prazo, o problema é que a Diretoria do Ensino Médio do MEC decidiu realizar, com verbas do Plano Trienal de Educação, as TV-Rádio Ginásios e TV Rádio Colégios, aproveitando a rede nacional de emissoras de Rádio e Televisão, para através dela atingir milhares de jovens desceiosos de fazer o "exame de maturação", previsto no art. 99 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A solução atende ao problema de professores, notendo promover o padrão do Ginásio a um gabarito superior, pela possibilidade de recrutar pessoal do mais alto nível, nos centros mais desenvolvidos. Imagina-se mesmo que os TV Rádio Ginásios, por ação induzida influam no padrão das escolas secundárias já existentes.

TV-RADIO GINASIOS

Segundo o Padre Montezuma que dirige a implantação do ensino oficial pela TV e pelo Rádio os TV-Rádio Gínasios serão realizados levando em consideração dois aspectos técnicos fundamentais: a) nêles serão usados todos os modernos meios de comunicação dependendo, portanto, esta parte dos melhores técnicos em Rádio e Televisão; b) os processos didáticos que se utilizarão terão caráter profundamente diferente da "aula conferência" tradicional, incompatível não só com os processos tele-radiofônicos como com o objetivo pedagógico a ser alcançado: a maturação do candidato.

Esse plano para a solução do problema do ensino médio em termos revolucionários, se apoia no Decreto n.º 41.680, de 22 de janeiro de 1963 que criou as bancas examinadoras permanentes e a Portaria Ministerial n.º 418, de 17 de outubro de 1963 que permitiu a todos os estabelecimentos realizar exames de maturação.

FONTE: Jornal A Tarde pág. 8. 08/01/1964

Acredito que a teoria do "capital humano" e todas as suas dimensões ideológicas e funcionais foi um objetivo proposto e alcançado pelo Estado civil militar, quando da formulação e implementação da LDBEN nº 5.692/71. Uma vez que em seu artigo primeiro determina aos brasileiros que o

Ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

No qual, o exercício consciente da cidadania nos prepara a uma vida em sociedade para produzir a materialidade dela, mas sem questionar a ordem social e política instituída. Por isso, ao ter contato com essas informações e teorizações,

pude melhor analisar os jornais A Tarde na sua hiper valoração e defesa de uma educação escolar técnica e profissionalizante.

Na reportagem em destaque, figura 7, sobre o uso do rádio e TV a serviço da educação, por exemplo, o redator assume não ser essa a melhor solução, mas tendo em vista a urgência na resolução do problema escolarização e formação de trabalhadores técnicos em falta no país e no Estado da Bahia, principalmente, para desenvolver a industrialização e colocar o país nos mesmos rumos do desenvolvimento capitalista internacional é mais importante. Daí a hiper valoração da educação técnica e menos incentivos à formação bacharelesca para as classes trabalhadoras.

O jornal A tarde noticia, à época, desde editais de matrículas para cursos em setores como indústria e comércio a celebração de formaturas em variados cursos técnicos de construção civil, mecanografia, contabilidade, agricultura, comércio, etc. Reportagens bastante corriqueiras nas páginas da seção de educação, sempre nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro período que nos calendários escolares é destinado as férias e a oferta de vagas e matrículas de estudantes.

Seguindo as/os autoras e autores da história da educação e como elas/es abordam os temas ligados a defasagem ou deficiência do Estado brasileiro no fornecimento da educação escolar - da falta de prédios³⁴ escolares a falta de um quadro profissional e profissionalizado para área educacional em todas as suas esferas - ajuda a explicar/entender os acordos firmados internacionalmente com metas para formação e capacitação docente, associando a questão a maneira como a LDBEN de 1961 foi sancionada.

Privilegiando a educação privada e de cunho hermenêutico e que precisava modernizar para incluir mais brasileiros, porém, os problemas de como essa oferta foi feita não superou a demanda da exclusão.

Fatos históricos e sociais que colocam nessa análise da historiografia sobre a educação escolar durante o regime civil militar a concepção de educação elaborada naquele momento. Para Romanelli (1988) e Germano (1990) a concepção de educação está relacionada ao desenvolvimento econômico e político do país,

³⁴ Importante destacar que os jornais A Tarde analisados não se refere até o ano de 1964 sobre construção de prédios escolares, eles chamam de ampliação de salas de aula ou mesmo de construção de salas de ensino, com maior destaque a salas de ensino primário.

enquanto para Fazenda (1988) é preciso pensá-la “no seio da organização social e política nacional” (FAZENDA, 1988. p. 13).

É evidente que esse conjunto de obras – [...] – não é, e nem poderia ser, homogêneo. Essas obras comportam diferentes graus de elaboração, bem como proporcionam distintas interpretações o que, por sua vez, tem se prestado para suscitar debates que enriquecem a reflexão acerca das questões educacionais, entre nós. Vários são os temas investigados, sempre no sentido do exercício da crítica. Assim, por exemplo, critica-se o Estado através do estudo da política educacional e valoriza-se ao mesmo tempo, a sociedade civil; critica-se as práticas pedagógicas e o conteúdo dos livros didáticos; critica-se a teoria do capital humano assim como os seus primeiros críticos, critica-se a organização burocrática escolar; critica-se a universidade; faz-se análise crítica do pensamento educacional brasileiro, Enfim, a história da educação, inclusive as iniciativas de cunho popular, é analisada de conformidade com uma sociedade que se organiza, tendo como base a existência de desigualdade e, portanto, de classes sociais antagônicas (GERMANO, 1990. p. 26).

Diante da quantidade de informações e de fatos históricos levantados por essas/es autoras/as temos aí um indicativo de que necessitamos refazer em certa medida o caminho de pesquisa feito por elas/es, ou ainda, de tomar os apontamentos de investigação e potenciais pesquisas por eles/as sinalizados a luz de novas teorias na História da Educação, relendo as fontes por elas/es utilizados associando-as a outras “no sentido de resistir a toda forma de autoritarismo passado e presente” (GERMANO, 1990. p. 28).

É nesse sentido que observei e li autoras/es latino americanos do Cone Sul³⁵ e suas experiências com a educação escolarizada em tempos de ditadura civil militar na América Latina, percebendo quais caminhos historiográficos e de pesquisa histórica sobre o tema tem sido desenvolvido nos países vizinhos na atualidade.

Em coletânea organizada por Motta (2015), duas autoras e seus trabalhos sobre história da educação me chamaram atenção, Laura Graciela Rodriguez³⁶,

³⁵ Nesse ponto da análise historiográfica proposta no capítulo, me debrucei sobre o livro organizado por Motta (2015): “Ditaduras Militares. Brasil, Argentina, Chile e Uruguai”, uma coletânea de trabalhos apresentados no Seminário Internacional Ditaduras Militares em Enfoque Comparado (PPGH/UFMG, em 2012), de acordo com o autor “o olhar comparativo é uma janela interessante para abordar as ditaduras em foco. Afinal, além de nossos países terem estruturas sociais e econômicas parecidas, os eventos políticos de cada um deles eram observados pelas ditaduras vizinhas, que se vigiavam, se copiavam, se ameaçavam ou se aliavam” (MOTTA, 2015. p. 9).

³⁶ RODRIGUEZ, Laura Graciela. As políticas educativas durante a última ditadura na Argentina (1976-1983). In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **Ditaduras Militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2015. p. 13-36.

historiadora argentina e Samantha Viz Quadrat³⁷ historiadora brasileira. Podemos de alguma forma com esses trabalhos ver semelhanças com o projeto brasileiro e que esboçamos na escrita até aqui.

Na experiência sul-americana das ditaduras civis militares e a educação, podemos apontar enquanto aproximações a criação de disciplinas moralizadoras, o tecnicismo nas culturas e práticas de escolarização e o desmonte/sucateamento de sistemas escolares públicos estatais.

Nos dizeres de Laura Graciela Rodriguez (2015) durante esse momento da história da educação na Argentina “o fim da educação era a formação integral e permanente do homem, de acordo com os valores da moral cristã, da tradição nacional, e da dignidade do ser argentino” (RODRIGUEZ, 2015. p. 17), algo muito próximo do que era protagonizado em nossa educação nacional, e que estava presente nas bandeiras de lutas educacionais dos apoiadores do golpe civil militar brasileiro.

Quanto ao sistema educacional argentino, apresentado por Rodriguez (2015), o qual em suas práticas e ações de perseguição a estudantes e professores não diferiu muito do nosso, me fez lembrar de Romanelli (1988) e Fazenda (1988), ao analisar os documentos e acordos assinados por esses países com a Aliança Para o Progresso e a A.I.D, que demonstram a extensão e alcance de uma política internacional na América Latina a fim de colocar os EUA como a principal liderança do continente, enquanto os povos latinos estão presos em suas ditaduras locais vigiados e controlados pela “benevolência” do capitalismo estadunidense, como ressaltou Fazenda (1988).

Por fim, Rodriguez (2015) afirma que no caso argentino,

[...], um conjunto de pesquisas específicas assegura que, embora tenha havido fechamento de escolas, o número de estabelecimentos públicos em todo país se manteve e, inclusive, aumentou, assim como as matrículas dos níveis primário, secundário e terciário não universitário, que também cresceram. Os índices de analfabetismo foram reduzidos, representando 6,1% da população maior de 15 anos, segundo o Censo de 1980. Isso coexistiu com um aumento contínuo, mas muito menor, de estabelecimentos e de alunos no sistema privado. Dentro dessa tendência geral, centenas de colégios técnicos públicos de nível médio fecharam em razão das poucas matrículas. Com relação a nível universitário, as matrículas diminuíram por causa do sistema

³⁷ QUADRAT, Samantha Viz. Páginas da História: O ensino das ditaduras do Cone Sul. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **Ditaduras Militares**: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Belo Horizonte: editora UFMG, 2015. p. 277-293.

de cotas. Sobre a universidade privada, os ministros não autorizavam a criação de nenhuma casa de estudo, mesmo com o ligeiro aumento do número de alunos nessa etapa. [...] (RODRIGUEZ, 2015. p. 32-33).

Situações que são descritas por Romanelli (1988) e Germano (1990), as quais podemos trazer enquanto semelhanças para com o caso brasileiro. A política educacional dos tempos ditatoriais no Brasil aumentou a oferta de educação escolarizada, redefiniu a organização dos sistemas de educação em seus três níveis: primário, secundário e superior. Mas, assim como na Argentina, o sucateamento das instituições públicas foi uma constante e a exclusão uma realidade.

Passei, então, a pensar sobre a observação de Samantha Viz Quadrat (2015), ao escrever sobre como a ditadura civil militar vem sendo ensinada nas escolas, a partir de políticas públicas de ensino sobre o tema no Cone Sul e como essas sociedades tem transmitido tal memória as novas gerações.

A autora afirma, que “diferentemente do Brasil, Argentina, Chile e Uruguai promoveram reflexões exclusivas para a educação sobre o passado recente e traumático de cada ditadura” (QUADRAT, 2015. p. 279).

Com essa constatação, Quadrat (2015), aponta que no caso brasileiro há uma certa naturalização da visão conservadora de direita, presente nos materiais, como, livros didáticos a respeito da ditadura civil militar e que são transmitidos por professoras e professores em sala de aula, os quais na maioria das vezes só possuem esse recurso. Além, de uma dificuldade da sociedade em reconhecer as mazelas do período recente e no estabelecimento de currículos conteúdistas extensos, que no caso do ensino de história finda o ano letivo, na maior parte das vezes, no tema, Estado Novo.

Vale ressaltar um aspecto importante sobre o caso chileno, apresentado por Quadrat (2015), e, que, talvez, ajude a entender um pouco do contexto do presente e das manifestações contrárias as heranças da ditadura de Pinochet naquele país. Em 2012 o Conselho Nacional de Educação chileno ordenou que a palavra “ditadura” fosse excluída dos livros didáticos para inserção da expressão “regimes militares”.

Automaticamente, lembrei do Brasil e do uso dos termos “movimento” ou “revolução” imputados pelos “nossos”, militares e civis, colaboradores do

golpe/ditadura, desde o primeiro momento em que a ditadura cívico-militar brasileira foi instaurada.

FIGURA 8: Reportagem Jornal A Tarde – Rebelião brasileira não foi bem um golpe militar

REBELIÃO BRASILEIRA NÃO FOI BEM UM GOLPE MILITAR

Mexico, D. F., 6

A Organização Regional Interamericana de Trabalhadores (ORIT) que se opõe normalmente aos golpes militares na América Latina, disse que não considera que a rebelião brasileira esteja dentro desta categoria e enviou um telegrama ao novo presidente do Brasil expressando-lhe seus bons desejos.

O secretário geral Arturo Jauregui deu a conhecer a seguinte declaração: "Por princípio a ORIT sempre observou uma atitude francamente crítica nas ocasiões em que o sistema constitucional de governo é violentamente destruído na América Latina, alterando-se o ritmo institucional emanado das fontes de soberania popular. Entretanto, os acontecimentos do Brasil não podem ser analisados como um simples e rotineiro golpe militar, como os que regularmente a ORIT tem condenado. Sem pretender justificá-lo, não obstante, tem uma explicação nas próprias características do depósito regime do presidente Goulart. Em 1962, quando distintos setores do Brasil trataram de impedir que o vice-presidente Goulart assumisse a presidência constitucional que lhe correspondia na sucessão legal, por motivo da renúncia do presidente Jânio Quadros, a ORIT levantou sua voz de protesto e deu seu mias amplo apoio ao sr. Goulart, disse Jauregui. A ORIT nunca pretende intervir na vida e na política interna de cada país, pois isso compete exclusivamente aos próprios povos implicados. Em consequência, não procuraremos qualificar a administração do presidente Goulart, sobre a qual as confederações operárias democráticas do Brasil já vinham expressando seu descontentamento em face da prepotência governamental, à hegemonia comunista nos departamentos do Ministério do Trabalho e à sistemática violação das liberdades e das garantias sindicais.

Nesta data enviamos um telegrama ao presidente interino, sr. Mazzilli, expressando-lhe a confiança de que seu governo respeitará as liberdades constitucionais, os direitos sindicais e todas as garantias que o inteligente povo brasileiro merece, assim como pedindo-lhe para acelerar o programa de reformas sociais e econômicas, das que o Brasil tanto necessita, particularmente neste momento de grave crise inflacionária.

Em casa à espera da ordem de prisão

Rio, 6

Regressou ao Brasil, procedente de Montevidéu, o general Assis Brasil, que foi chefe da Casa Militar do ex-presidente João Goulart. O general Assis Brasil foi recebido no aeroporto do Galeão pelo general Horácio Costa. O aeroporto estava fortemente policiado por elementos das três armas e civis. O general Assis Brasil dirigiu-se para sua residência em companhia de sua esposa, onde espera ordem de prisão.

FONTE: Jornal A Tarde pág. 9. 07/04/1964

Termos e expressões presentes não somente nos livros didáticos, mas nas páginas dos jornais, na imprensa televisiva e de radiodifusão e mais recentemente, os saudosistas do período, vem cunhando nas redes sociais a negação da existência da ditadura, por vezes, com base nessa apropriação de palavras que se traduz numa memória que é simbólica tanto quanto concreta, de viver ou reviver, tempos de autoritarismo enquanto privilégio de classe, raça e gênero.

Talvez, por isso, a autora Quadrat (2015) faz refletir sobre o papel das professoras e professores de história no exercício da profissão, para que estes ocupem o espaço fundamental nas batalhas pela memória do período, uma vez que,

“o professor [...], [...] é [...] o elo entre o que é proposto pelo governo e o que de fato chega aos alunos” (QUADRAT, 2015. p. 283).

Deixando claro as dificuldades dessa empreitada, tendo em vista os legados das políticas educacionais dos contextos civis militares, que, como nos disse Fazenda (1988), em sua tese, gerou um “pacto do silêncio”. Temas para pensar a história da educação, a educação popular, as formações profissionais de professoras e professores, bem como, a atuação do Estado na função social de escolarizar a sociedade.

Com isso, deixamos como reflexão sobre a história da educação durante a ditadura civil militar brasileira, que a educação escolar não é a salvadora dos dilemas sociais imputados pelas desigualdades que o capitalismo predatório fomenta.

Muitas vezes ela é utilizada, sim, para imputar práticas culturais ideológicas da classe dominante aos oprimidos sociais. Muito menos, a educação escolar irá nos “resgatar” das mazelas sociais e políticas do passado, mas ela tem capacidade de transformar as pessoas como nos ensinou o mestre Paulo Freire (2018), e, portanto, é um caminho possível como apresentamos aqui, para mudar o quadro das paixões pelo autoritarismo sobretudo dos que não vivenciaram e romantizam as “fardas” de uma época que nada há para romancear.

3 CULTURA, LEGISLAÇÕES E AS REPRESENTAÇÕES DE UMA PRÁTICA CULTURAL ESCOLARIZADORA NA BAHIA (1960-1971)

Ao historicizar seus materiais e métodos, o historiador do social permite, por outro lado, evitar qualquer forma de naturalização dos objetos sociais. O presente como passado cristalizado ou na prevalência do conceito de experiência vivida permitem nesse caso também fazer alguma analogia entre prática histórica e prática psicanalítica, pelo menos em sua relação com a temporalidade e subjetividade. [...]. Ele parte do postulado de que o historiador esclarece a história que escreve, qualquer que seja sua especialidade, revelando sua própria história. Ele deve, portanto, aplicar a si mesmo o método que testa nos outros (DOSSE, 2004. p. 66).

A citação que escolhi para abrir o capítulo, diz muito do caminho teórico-metodológico que desenvolvi para escrever a pesquisa. Não me considero historiadora do social, apesar de sempre que possível empreender um diálogo teórico com o campo.

Sempre preferir historiar as práticas culturais, sobretudo aquelas que estão dimensionadas no campo das relações simbólicas, o que perpassa entre o signo e o significado até a materialidade, o significante. Diriam as/os historiadoras/es da psicologia social³⁸ é aquilo que está na dimensão das subjetividades que me interessa, por isso, uma pesquisa que busca por compreender as representações de uma dada realidade.

Representações, que nos são apresentadas por um sujeito, que mesmo não sendo assim significado pelos indivíduos que o produziram e leram, é histórico, o jornal *A Tarde*. A partir desse conceito, a leitura das fontes (jornal e legislações), que para mim, se tornou o objeto da projeção da realidade que agora apresento como afirma Dosse (2004), fez mudar minha percepção sobre os regimes não democráticos e a própria constituição da ideia de democracia enquanto sistema político na constituição das leis que regem as instituições, assim como, os sujeitos históricos envolvidos nos diferentes processos políticos, sociais e educacionais que constituem um país.

³⁸ As questões que trago no diálogo apresentado no parágrafo são furtos da leitura de Dosse (2004) do capítulo intitulado *História e Psicanálise: genealogia de uma relação* (vide referência). É uma leitura potente na compreensão da noção conceitual de representações em que “os historiadores podem assim alcançar o inconsciente das práticas coletivas e recuperar essa área de reputação inacessível para uma disciplina tradicionalmente descritiva, empírica, limitada à esfera do consciente. Ao recuperar o inconsciente, ao historicizá-lo a partir de seus sinais, da positividade do vivido, a disciplina histórica pode assim se apropriar de novos territórios” (DOSSE, 2004. p. 72).

A partir desta pesquisa, cabe ressaltar que ampliei aquilo que entendo como processo de educação ao qual estamos, enquanto sujeitos históricos, submetidos na vida social. As instituições educacionais que compõem um país, hoje, percebo, como fruto da pesquisa, com mais clareza, que não é somente a escola.

Muito de como percebemos e vivenciamos a realidade social concreta, perpassa pela forma que essas outras instituições (família, mídia, igreja, sindicatos, partidos, etc.) nos apresenta essa realidade, a partir dessas experiências de ensino e aprendizagem vamos significando o mundo e a própria realidade social que vivemos e experienciamos nas práticas culturais e sociais cotidianas.

São entrelaçamentos e inquietações entre sujeito e objeto, que como expliquei na introdução, me faz buscar por respostas sobre o quanto há de rupturas e continuidades nos processos legislativos educacionais, e, talvez, em alguma medida em nossa cultura política. Para isso, durante a leitura das legislações estudadas, estabeleci alguns critérios de análise na busca por entender como se organiza ao longo de nossa história educacional republicana a educação primária e secundária.

O primeiro critério foi identificar a partir da elaboração de organogramas e quadros comparativos de análise, os níveis e modalidades em que se distribuiu a educação nacional antes e depois da implementação da LDBEN nº 4.024/61. Com base nesse levantamento identifiquei a distribuição dos sistemas de ensino baiano e nacional, percebendo as rupturas e permanências quanto as temporalidades, a distribuição dos currículos, as metas e finalidades do ensino primário e secundário e os tipos de cidadãos que a lei propunha formar. Entendo assim, o movimento de expansão da prática cultural de escolarização.

Em seguida realizei uma leitura analítica e interpretativa dos organogramas e quadros por mim elaborados durante a investigação dos documentos legais, em diálogo com as notícias e reportagens lidas nos jornais A Tarde e aos teóricos estudados. Buscando entender em que medida os atores sociais envolvidos naquele processo histórico, apresentados pelo jornal A Tarde, realizavam para pôr em prática a lei, no que diz respeito a: adequar as escolas, formar professoras/es e estudantes, bem como, definir a condução da prática de escolarização a partir de uma diretriz nacional.

Trouxe para a leitura analítica e interpretativa das legislações educacionais vigentes na Bahia antes e durante o tempo de recorte da pesquisa (1960-1971),

alguns discursos de autoridades, planos educacionais elaborados para viabilizar a expansão da educação primária e secundária juntamente com relatórios que propunham as reformas educacionais, os quais, na minha leitura, a partir do cruzamento dessa documentação culminaram na substituição da lei nº 4.024/61 pela lei nº 5.692/71.

Sempre tencionando teorias e fontes é que destaco o processo histórico que (d)escrevo, com base, também, no conceito de cultura política e, por isso, os alertas ao longo da escrita de que o conceito de cultura com o qual trabalho deve ser ampliado.

De acordo com Motta (2014), as origens do conceito, cultura política, está na obra de Tocqueville “A Democracia na América”, na qual ele defende a ideia de que a organização política de um povo, também, tem relação com os hábitos e costumes daquele povo. Motta (2014) discute os aspectos que envolvem o uso do conceito e suas potencialidades na pesquisa em História, destacando as vertentes estadunidense³⁹ e francesa na formulação do conceito.

No ponto de vista que venho defendendo, aproximo-me da definição francesa, em que tenho buscado no âmbito da pesquisa “as diferentes culturas políticas que integram e disputam um mesmo espaço nacional” (MOTTA, 2014. p. 20), tendo em mente a pluralidade de ideologias e ideias que se apresentam na Bahia e Brasil na temporalidade estudada.

Ainda segundo Motta (2014),

Uma definição adequada para cultura política, [...], poderia ser: conjunto de valores, tradições, práticas e **representações políticas partilhadas por determinado grupo humano**, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro (MOTTA, 2014. p. 21. **Grifo nosso**).

Ao me aproximar de tais conceitos, é que venho melhor entendendo o que as/os historiadoras/es da história cultural definem por representações e como essa noção conceitual é basilar para compreender a maneira como o jornal A Tarde apresenta à sociedade baiana a criação de um sistema escolar. Como veremos no

³⁹ De acordo com Motta (2014) na vertente estadunidense do conceito “cultura política”, os cientistas sociais dessa nacionalidade, são influenciados pela sociologia e psicologia e na formulação do conceito tomaram duas críticas principais, primeiro: rejeitaram as implicações etnocêntricas, adotando “a superioridade da cultura política cívica (ou democrática)” considerando tal etapa como um estágio superior e referência a ser seguida pelos Estados ainda em formação, ou ao que eles consideravam, atrasados em sua organização política. E em segundo, “entendiam ser inadequada a perspectiva nacional, tida como excessivamente generalista ao atribuir a todo um povo características de uma mesma cultura política” (MOTTA, 2014. p. 20).

próximo capítulo, se pretende moderno, conservador e tecnocrático. Um sistema educacional que não altera as hierarquias, principalmente, entre o corpo social que forma a elite política e econômica do Estado e os “outros” que compõem essa sociedade.

Esclarecido mais uma vez sob quais conceitos de cultura desenvolvo a pesquisa, posso melhor apresentar a análise interpretativa que realizei quanto a legislação educacional baiana e nacional que tomei como fonte histórica e objeto, para escrita de mais um capítulo de história da educação na Bahia. Desenvolvendo uma leitura crítica e contextualizada dos marcos legais sancionados no período estudado (1960-1971).

Assim, com base na construção epistemológica que desenvolvi para escrita da dissertação e a experiência de interrogar interpretativamente as fontes, neste capítulo desenvolvo o objetivo de compreender, no contexto apresentado, os alinhamentos, interesses e motivações dos envolvidos no processo de implementação das legislações de educação. Além de apresentar a organização do ensino primário e secundário do ponto de vista legislativo na Bahia entre os anos de 1960-71, voltando ou avançando a análise no tempo quando preciso.

Defendendo e apresentando a pertinência de recontar a partir da interpretação, cruzamento e análise criteriosa das fontes uma história que me era desconhecida até aqui.

3. 1 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO NA BAHIA: LEGISLAÇÕES E PRÁTICAS CULTURAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Chegou o momento de escrever sobre a organicidade da educação escolar baiana/brasileira, e, também, de apresentar alguns conceitos que são caros a esta compreensão e demandaram em mim, enquanto pesquisadora, um caminho de leituras de certa forma desconhecida por muitas de nós historiadoras/es, não familiarizadas/os com termos jurídicos e da administração educacional.

Apresento-os, seguindo uma lógica que me permitiu mentalmente construir o entendimento sobre o que vem a ser: organização e sistema de ensino, instrução *versus* ensino, lei orgânica, ensino primário e secundário. Conceitos que venho desenvolvendo na escrita do texto de maneira integrada, em alguns momentos chamando-os em destaque para melhor entendimento de como os elaborei ou

signifiquei a partir do cruzamento das informações contidas nas fontes em diálogo com as/os teóricas/os consultadas/os.

Começo pelo conceito de organização e sistema de ensino, tendo em vista o modo como a legislação educacional os apresenta e/ou conceitua. Destacando, as origens históricas desta organização na Bahia. Vale ressaltar, que as legislações republicanas são o ponto central da (d)escrição analítica e interpretativa, por conta da temporalidade do objeto, LDBEN.

Trago de início alguns aspectos da primeira Constituição brasileira (1891) quanto ao tema “organização da educação escolar”. Na primeira consulta, admito uma certa perplexidade quanto ao fato da palavra educação inexistir no documento constitucional.

Mas, depois, quando da análise aprofundada da conjuntura e do contexto social e político da chamada primeira república⁴⁰, o tema educação escolar, talvez, fosse um ponto de estranhamento para aquela sociedade e não faziam parte das agendas decisórias dos grupos políticos à frente da república brasileira, sobretudo, e pensando os modelos de revoluções burguesas⁴¹ que fomentaram a educação escolar como um direito, elemento de civilidade, desenvolvimento econômico e social nas sociedades europeias.

Tal estranhamento, para a sociedade da primeira república, relaciono a constituição social do Brasil no período, afinal, havia pouco tempo de abolida a escravidão, tratava-se de uma sociedade de economia agrária e que no advento da república ainda definia as bases da constituição do Estado que iniciava sob a liderança de grupos políticos que o único ponto de convergência era a insatisfação com o antigo império, por alterar ou não manter privilégios de classe.

Ainda na CF de 1891, ao fazer a busca pela palavra escola, ela é citada uma única vez, referindo-se ao contingente das forças armadas. No artigo 87, parágrafo 4º que subscrevo:

O Exército e a Armada compor-se-hão pelo voluntariado, sem premio, e em falta deste pelo sorteio, previamente organizado. Concorrem para o pessoal da Armada a **Escola**

⁴⁰ De acordo aos marcos históricos que fazem a divisão temporal da história republicana brasileira, a primeira república, também, chamada de república oligárquica, república velha ou república do café com leite, compreende os anos entre 1889-1930.

⁴¹ Ao falar de “revoluções burguesas” me refiro ao surgimento da classe burguesa na constituição da modernidade, séculos XVI, XVII e XVIII, quando esta classe reivindica a educação escolar como elemento de ascensão social e poder. Fazendo assim surgir a escola secular, de cunho hermenêutico fora dos mosteiros medievais.

Naval, as de Aprendizes Marinheiros e a marinha mercante, mediante sorteio (BRASIL, 1891. **Grifo nosso**).

Em tese de doutoramento Lima (2015) afirma que as escolas de aprendizes de marinheiros surgiram no Brasil em meados do século XIX, com o “objetivo de profissionalizar e moralizar crianças e jovens desvalidos para o ofício de marinheiro” (LIMA, 2015. p. 25).

Escolas que funcionavam como internato, garantiam aos meninos pobres o direito de alimentar-se, vestir-se (fardamento), assistência médica, religiosa e material. Sendo estas, uma das poucas formas de acesso a instrução no império brasileiro às crianças pobres. Porém, com o advento da República, tais escolas vão mudando as configurações de funcionamento e formas de ingresso, como vemos na lei, o princípio da assistência social apontado por Lima (2015) desaparece.

Na análise da CF de 1891, quanto as políticas de educação na chamada primeira república, o termo *instrução*⁴² aparece no texto legislativo três vezes. Destaco a informação, pois, a dimensão educação escolar, pelo que pude perceber e compreender a partir do estudo não é potencializada nesses termos. No documento, os legisladores, demonstram haver uma necessidade de instruir e ensinar, mas não escolarizar.

Dispõe o texto constitucional sobre o tema, é dever do congresso:

2º Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, [...], sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes;

3º Criar instituições de ensino superior e secundario nos Estados;

4º Prover á instrução secundaria no Districto Federal (BRASIL, 1891).

Quando li a carta constitucional mencionada, me vi tentando entender o sentido que os legisladores daquele momento deram a palavra *instrução* e como esse elemento fora utilizado. Então, me deparo com o texto organizado por Fávero (2005)⁴³, o qual sinaliza, que no primeiro momento da república a educação figurou direta e indiretamente na *instrução* ao povo brasileiro de como adentrar no novo sistema político.

E, por isso, *instrução*, na nova ordem política tem haver com quem pode ou não votar, quem seja, os instruídos nas primeiras letras, assim como, a vida laica,

⁴² Utilizo a mesma grafia do texto constitucional.

⁴³ Refiro-me ao livro *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*, nesse ponto, estou analisando e concordando com o capítulo *A educação e a primeira constituinte republicana* de Carlos Roberto Jamil Cury, o autor defende que “não houve um debate orgânico” em torno da educação, mas que a mesma foi abordada de maneira direta e indireta.

própria de regimes republicanos a quem esse novo Estado garantia a “todos”, direitos - desde que homem maior de vinte e um anos - a participar das agendas decisórias, se, instruídos com os elementos mínimos de civilidade, tal qual a familiaridade com as “primeiras letras”.

A animosidade prevista no texto legal quanto a *instrução*, de acordo aos parágrafos sinalizados do texto constitucional ficaram a desejar, uma vez que parcela mínima do contingente de brasileiros tinham acesso a está *instrução* e ao ensino de primeiras letras elementar e menos ainda o secundário.

Do ponto de vista organizacional, já podemos ver que aparece a necessidade de estruturar sistemicamente a *instrução* e o ensino em níveis e etapas, denominadas naquele momento histórico de: ensino elementar (primário), secundário (*gymnasial*, normal, *tecnico*) e superior, bem como, fomentar uma diretriz quanto a quem compete na federação as responsabilidades para pôr em funcionalidade tal sistema e organização.

As atribuições de União, estados e municípios, estão de certa forma, mas não aparentes, sendo gestadas nas linhas do texto legal aqui citado. “A União *anima* o desenvolvimento em geral das [...] letras, *cria* instituições de ensino superior e secundário nos Estados, sustenta a educação secundária [...] e *legisla privativamente* sobre o ensino superior [...]” (FÁVERO, 2005. p. 78). Elementos embrionários de uma legislação que na atualidade ainda percebemos enraizamentos desta divisão.

A CF de 1891, permiti inferir quanto as atribuições de União, estados e municípios de certa forma, também, em regime de colaboração tal qual na legislação educacional em vigor na atualidade. Ela introduz, a meu ver, os debates sobre a centralidade e as responsabilidades legais, normativas e de execução da organização de um sistema de ensino dividido nos seguintes níveis: primário, secundário e superior.

O que fica claro na análise quanto as rupturas e continuidades nas legislações educacionais em seu percurso histórico, é, que desde a criação da lei de 15 de outubro de 1827⁴⁴, a responsabilidade por tal execução, de organização dos

⁴⁴ “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Texto disponível integralmente em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm > Último acesso em 05/06/2021.

sistemas de ensino primário e secundário, é de responsabilidade dos estados⁴⁵, questão mantida na Lei de Diretrizes e Bases em 1961, conforme, podemos perceber nos artigos transcritos.

Art. 13. A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 14. É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior.

[...]

Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los (BRASIL, 1961. Lei nº 4.024).

Portanto, a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) cabe a União legislar de maneira centralizada, em alguns momentos de caráter verticalizado, sobre o ensino público em todo país. Uma decisão legislativa que aponta elementos de debates empreendidos nas muitas reformas educacionais das primeiras décadas da república, bem como da atuação do movimento escolanovista e de segmentos sociais mais conservadores na escrita/elaboração da lei.

Cabia aos estados brasileiros normatizar, organizar e ofertar (executar) o ensino primário e secundário, ou seja, criar *leis orgânicas*. E, nesse sentido, é que trago uma leitura analítica da lei orgânica⁴⁶ do ensino público do Estado da Bahia, tentando identificar como nosso Estado colocou esta ação em prática.

Observemos o artigo primeiro da legislação baiana transcrito:

Art. 1º O ensino publico do Estado da Bahia tem por objetivo a criação, organização e manutenção de instituições que promovam e aperfeiçoem o desenvolvimento *physico*, intelectual e moral do indivíduo, dando-lhe uma educação integral que o habilite a bem servir a família e a sociedade (BAHIA, 1895).

Note que o documento da lei orgânica do ensino baiano, assim como a CF de 1891, deixa claro a definição de uma estrutura organizacional, a qual vai desde a criação, organização e manutenção das instituições até o objetivo fim delas. Diferentemente do documento federal a lei baiana não usa a palavra *instrução*, mas a nomenclatura “instituições de promoção, aperfeiçoamento e desenvolvimento *physico*, intelectual e moral”.

⁴⁵ Durante o Império Brasileiro os estados aos quais me refiro no texto eram denominados de províncias.

⁴⁶ Lei nº 117 de 24 de agosto de 1895.

O que me levou a pensar na inexistência da ideia de escola ou de um projeto de escolarização, no qual seriam desenvolvidos elementos e ou princípios de cidadania e vida republicana. Na forma como estas palavras são apresentadas, por diversas vezes cheguei a pensar nos sujeitos que frequentaram estes espaços e se foram de alguma maneira guiados a uma conduta complacente aos interesses da elite política e intelectual, a qual como veremos no próximo capítulo, ao apresentar o jornal *A tarde*, se vê como condutora dos outros grupos sociais.

Talvez, por isso, a ideia de escola aparece no documento legal vinculada a formação militar, tendo em vista o caráter modulador de uma disciplina na conduta social dos indivíduos integrantes das instituições desse tipo. São questionamentos e formulações teóricas elaborados diante do quadro social desses primeiros anos de *instrução* ou como diz o documento baiano de “promoção, aperfeiçoamento e desenvolvimento *physico*, intelectual e moral”.

No artigo número dois da mesma lei a divisão do ensino em primário, secundário e superior que vemos na CF é presente, acrescida de mais uma etapa entre o secundário e o superior, qual seja, o ensino profissional, modalidade, que ganha incentivos diversos para sobrepor-se em relação ao ensino superior nos anos de 1960/71, como apresento nos capítulos dois e quatro da dissertação.

A lei orgânica do estado da Bahia, também, garante “livre o ensino leigo”, e, nas minhas descobertas de pesquisa demorei a entender o que isso significava, ainda no texto da lei, a mesma explica que o ensino leigo é aquele que acontece fora de instituições que “promova e aperfeiçoe o desenvolvimento *physico*, intelectual e moral”.

Passei a me perguntar que instituições são essas, pois, inclusive em diversas reportagens do jornal *A tarde* há referência a existência de “professoras/es leigas/os”⁴⁷ e que há cursos de formação e aperfeiçoamento para elas/eles. Em reportagem de 4 de janeiro de 1965, por exemplo, ao entrevistar o professor Sá Teles, o jornal *A Tarde*, busca esclarecer a população baiana sobre o significado de tal expressão com base inclusive na LDBEN nº 4.024/61, conforme a figura 9.

⁴⁷ Em reportagem de 13 de janeiro de 1965 “o que foi o encontro de supervisores-chefe”, afirma, com base em levantamento feito pelo Departamento Nacional de Educação/INEP/MEC e USAID que entre 60 e 90% do professorado primário é leigo, no qual se refere a “professores que ensinam crianças nas várias unidades da federação não tem formação em escola normal”.

FIGURA 9: Reportagem Jornal A Tarde – O problema das leigas e os exames de suficiência

O PROBLEMA DAS LEIGAS E OS EXAMES DE SUFICIÊNCIA

A respeito do exame de suficiência, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se refere nas escolas normais ou institutos de educação procuramos entrevistar o prof. Sá Teles, catedrático da Cadeira de Administração da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica e membro da ANPAE, que assim se expressou:

— “A Lei de Diretrizes e Bases instituiu o exame de suficiência para a habilitação ao exercício do magistério primário, sempre que se registre a falta de professores diplomados por escola normal ou instituto de educação e até que cesse essa falta (art. 116 veto recusado pelo Congresso Nacional”.

EXAME

Continuando acrescenta:
 “A admissão do leigo pelo Estado será precedida de exame de suficiência realizado em escola normal ou instituto de educação oficiais, credenciados para tanto pelo Conselho Estadual de Educação”.

NA LEI ORGANICA

Diz ainda o prof. Sá Teles:
 “O mandamento da Lei de Diretrizes é taxativo embora a nossa lei Orgânica de Ensino, ao que parece, não tenha tratado expressamente do assunto. A clareza do texto federal, porém não deixa dúvidas quanto a essa imposição da Lei maior do ensino nacional com reflexos previsíveis oriundos da nomeação da leiga condicionada aos rigores do Exame de Suficiência.
 Um dos reflexos será o desejo de efetivação com perspectiva de direito, desse magistério de emergência e outro, os efeitos dilatórios sobre o plano de preparação de regentes pelos ginásios normais, pois alguém poden-

Guanabara, dado o seu alto índice de urbanização.
 — “O melhor procedimento, continua o nosso entrevistado ao que nos parece para conciliar a intenção da lei com a realidade educacional do Estado e dos Municípios, no caso da Bahia seria o aperfeiçoamento desse magistério de emergência, já em serviço a suplementação do salário condicionada ao aperfeiçoamento, em articulação do plano com o ginásio normal e, a aplicação do exame de Suficiência precedido de curso, só em casos especiais”

Concluindo suas declarações disse:
 Concluindo suas declarações, disse:
 De qualquer sorte o Município, em matéria de ensino primário, terá de ser a base das operações até que se atinjam os padrões mais altos previstos pela nossa Lei Orgânica.

Escola

FONTE: Jornal A Tarde pág. ? 04/01/1965

Diante deste ponto da legislação apresentado pelo jornal, conceitua-se professora leiga “sempre que se registre a falta de professor diplomado em escola normal ou instituto de educação e até que cesse essa falta”. A partir desse ponto ampliei o questionamento, seriam as/os professoras/es e as instituições leigas, também, as não oficiais? Ou ainda não confessionais? Tendo em vista que a moral, descrita nesse texto legal pode ser associada a cristã católica, uma vez que, por muito tempo essas instituições foram hegemônicas na instrução escolar?

Os documentos não definem com clareza o que é “ensino leigo”, mas, é possível perceber que com o advento da LDBEN nº 4.024/61 o Estado brasileiro está empenhado em atuar nesse campo, são elementos de uma centralização, ainda que contraditória, descentralizada da política educacional que a lei de diretrizes e bases vem consolidar.

Outra potencial explicação que me ocorre a partir das leituras empreendidas, ao pensar o “ensino leigo” é a dimensão da instrução no âmbito doméstico, admitida e legitimada em todos os documentos legais dos quais estamos falando até aqui, condição, que no campo das continuidades é mantida na LDBEN nº 4.024/61, quando os legisladores dispõem que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961. LDBEN nº 4.024 Art. 2º).

A dimensão da instrução educacional familiar e doméstica ajuda a melhor entender, nesses documentos, a preocupação com uma instrução ou ensino moralizante. Tema que a todo momento nos documentos legais da educação nacional e estadual é retomado. A moralização aparece nos currículos de diferentes épocas da república, inclusive com a criação de currículos e disciplinas para esta finalidade, a mais notória é a Educação Moral e Cívica, sempre retomada nos currículos escolares em tempos ou não de autoritarismo no país.

Por isso, a importância de olhar a cultura e entender as preocupações da sociedade daquele tempo com a moral e a moralização através de um sistema de instrução. Moralização que perpassa os debates em torno da formação histórico cultural brasileira e suas dinâmicas de exclusão de parcela significativa da sociedade, que chegou a república sem efetiva participação nas arenas decisórias.

Seguindo pelo caminho de identificar rupturas e continuidades na organização da educação baiana e brasileira, quanto ao ensino primário e secundário a Lei nº 117/1895 no Art. 5º define que,

O ensino primário e secundário serão ministrados pelas escolas primarias e pelos gymnasios; o profissional pelos institutos, escolas de applicação ou cursos profissionaes e technicos; o superior, logo que os recursos do Estado o permitirem, por uma universidade em que sejam adoptados os planos, programas e regulamentos das faculdades federaes semelhantes (BAHIA, 1895).

Sendo a execução do ensino primário de competência dos municípios e caso esses assim o quisessem poderiam “fundar e sustentar a expensas suas instituições de ensino secundário, profissional e superior” (BAHIA, 1895. Lei nº 117, Art. 7º). Desde que com recursos próprios e que atendessem as demandas locais, vetada a

criação dessas instituições e de escolas de ensino infantil com recursos orçamentários para educação, caso o município não possuísse uma quantidade correspondente de escolas elementares ou ainda a necessidade de sua população por tais instituições.

A lei nº 117/1895 de *Organização*⁴⁸ do Ensino baiano, estruturava o sistema distribuindo-o conforme o quadro nº 1. Entender esta estrutura auxiliou na percepção de como a organização do sistema de ensino baiano foi sendo alterada, para atender as mudanças e transformações dessa sociedade, que parecia um tanto dispersa das mudanças urbano industriais nacionais em vigor. Mas, em alguma medida vinha se adaptando e acompanhando as transformações sociais, urbanas, políticas e culturais pelas quais passava o país na primeira metade do século XX.

Realizamos esse tipo de análise reducionista, segundo os Comaroff (2010),

Com demasiada frequência, [...] investimos nossos próprios esforços em preservar zonas de “tradição”, em enfatizar a reprodução social ao invés da mudança aleatória, a cosmologia ao invés do caos (Asad, 1973; Taussig, 1987). Permanecemos covardes mesmo quando expomos nossas ilhas etnográficas às contracorrentes da história. Ainda separamos comunidades locais de sistemas globais, a descrição densa de culturas particulares da narrativa rala dos eventos mundiais (COMAROFF, 2010. p. 6).

O que a leitura da legislação educacional baiana e suas alterações⁴⁹ me permitiu perceber é exatamente o que está presente na citação, não foram mudanças desconectadas das transformações sociais, políticas e culturais em vigor, no país e no mundo.

⁴⁸ Utilizo a mesma grafia do documento original.

⁴⁹ São decretos que alteraram a lei orgânica do ensino baiano na primeira república, por ordem de publicação: LEI N. 579 DE 3 DE OUTUBRO DE 1904 Altera a lei n. 117 de 24 de agosto de 1895, que organiza o ensino público do Estado; DECRETO N. 281 DE 5 de dezembro de 1904 Approva o Regulamento á lei n. 579 de 3 de outubro do corrente, que com o mesmo baixa; LEI N. 1006 DE 6 DE SETEMBRO DE 1913 Reforma o Ensino Primario do Estado; DECRETO N. 1354 DE 20 DE JANEIRO DE 1914 Regulamenta a instrução publica primaria, em execução á Lei n. 1006 de 6 de Setembro de 1913; LEI N. 1.293 DE 9 DE NOVEMBRO DE 1918 Reforma o ensino publico do Estado da Bahia; LEI N.º 1.846, DE 14 DE AGOSTO DE 1925 Reforma a Instrução Publica do Estado; DECRETO N. 4.218, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1925 Approva o Regulamento do Ensino Primario e Normal; LEI N. 2.232, DE 20 DE SETEMBRO DE 1929 Reforma a lei do Ensino; DECRETO N. 7.163, DE 31 DE DEZEMBRO DE 1930 Altera as leis 1.846 e 2.232, no que se refere ao ensino publico na Capital do Estado, e dá outras providencias. Todas essas legislações são possíveis de consultar no blog do GPEC – Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo, disponível em < <https://gpec1blg.blogspot.com/p/quadro-2.html> > último acesso em 17/06/2021.

QUADRO 1: Organização do Ensino na Bahia durante a Primeira República: Lei nº 117/1895

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO ESTADO DA BAHIA LEI Nº 117 DE 24 DE AGOSTO DE 1895			
ENSINO PRIMÁRIO Grupo escolar completo		ENSINO SECUNDÁRIO E PROFISSIONAL	
INFANTIL	30 alunos por sala; Instituições regidas por mulheres; Crianças da idade de 4 a 7 anos; Instituições mistas e/ou promiscuas; Ensino intuitivo de acordo ao processo froebeliano.	GYMNASIAL	Obedece quando possível aos planos do Gymnásio Nacional para admissão do estudante nas matrículas superiores da Republica; Anexo curso comercial sendo ministrado pelos professores de contabilidade.
ELEMENTAR	50 alunos por sala; Instituições que quando de 1º grau poderia ser regida por homens e mulheres, quando de 2º grau preferencialmente por homens; Ao menos uma creada e mantida pelo Estado; Instituições mistas.	PROFISSIONAL – INSTITUTO NORMAL DA BAHIA	Formação de professor primário na arte de instruir e ensinar; Duração de 4 anos; Permite o ingresso de homens e mulheres em instituições separadas.
1º GRAU – OBRIGATÓRIO	Instituições mixtas; Alunos da idade de 6 a 13 anos; De responsabilidade dos municípios;	ENSINO PROFISSIONAL TECNICO	Instituto de agronomia; Escola de agronomia e veterinária; Escolas de desenhos e artes liberais; de artes mecanicas e officios, e em estações agronomicas.
2º GRAU – COMPLEMENTAR	Uma do sexo masculino creada e mantida pelo Estado; Alunos entre 10 a 16 anos; Ingresso por meio de exame de admissão.		

FONTE: A autora

Como veremos no quadro 2, as mudanças educacionais levam ao estado baiano a pensar a criação de normativas para “escolas do tipo mistas”. Mesmo numa sociedade hierarquizada com papeis sociais definidos para homens e mulheres, a criação de escolas desse tipo nos demonstra a emergência de conexão com transformações sociais de caráter mais globais, e que estão, a meu ver, distantes da estagnação.

A sociedade baiana é conservadora na primeira metade do século XX, por isso, havia distinção nos currículos escolares de homens e mulheres. Porém, a

criação das escolas mistas pode ser vista como um avanço ou mesmo o início de uma mudança, ainda que muito em sua gênese, no imaginário de uma sociedade com fortes traços de tradição patriarcal.

Outro exemplo marcante e que me levou de volta aos livros, foi a mudança de método no ensino das crianças⁵⁰. No texto da lei vemos aparecer uma nova categoria, infância. Pensar a instrução dessas crianças coloca em evidência que o “atraso” no qual é apresentada a Bahia da segunda metade do século XIX e primeira do século XX precise talvez ser revisto, pois, não podemos deixar que apenas o fator econômico dite a regra geral deste “enigma baiano”⁵¹, que coloca o Estado em apagão de mudanças e ou transformações sociais.

São presentes, também, nas várias reformas legislativas alterações nos dispositivos de direção e fiscalização do ensino, exigências e necessidades jurídicas quanto a formação do magistério, as quais podem ser lidas como uma espécie de vigilância, por conta das muitas preocupações com a moral e a moralização dos executores da instrução nesse momento da história educacional baiana, mas também, podem ser vistos como os caminhos de uma profissionalização dos envolvidos nessa educação escolar, que começa a substituir a instrução.

Nas reformas das primeiras décadas do século XX, o ensino público vai sendo acrescido em seus níveis e etapas, estabelecendo ou reafirmando o princípio da laicidade, de uma educação desvinculada do caráter religioso ao menos no campo legal. Por isso, reformas legais, também, quanto a natureza do ensino, tipos de escolas e currículos que modificam a cada avanço dos anos, dentre outras mudanças, inclusive na compreensão da diferença entre instituição de ensino (aqui estão incluídas as escolas) e *instrução*.

⁵⁰ De método froebeliano para indutivo. O primeiro foi desenvolvido por Friedrich Froebel (1782-1852) reflete um princípio de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. "Ele procurava na infância o elo que igualaria todos os homens, sua essência boa e divina ainda não corrompida pelo convívio social". Vide, Revista Nova Escola, disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas> > Acesso 01.01.2020. Enquanto o método indutivo de acordo com o dicionário *on line* de significados é *aquele que faz o aluno descobrir a(s) fonte(s) do saber*. Disponível em < <https://www.dicionarioinformal.com.br/indutivo/> > Acesso 01.01.2020.

⁵¹ Este tema será melhor desenvolvido no capítulo 4.

QUADRO 2: Organização do Ensino na Bahia durante a Primeira República – Reformas do Ensino Primário

REFORMAS NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA BAHIA 1895-1930				
Legislações	LEI N. 579 DE 3 DE OUTUBRO DE 1904	LEI N. 1006 DE 6 DE SETEMBRO DE 1913	LEI N. 1.293 DE 9 DE NOVEMBRO DE 1918	LEI N.º 1.846, DE 14 DE AGOSTO DE 1925
Escola Infantil	Tres horas de trabalho diario e obedecerão á organização froebeliana.	Limites de idade: de 4 a 7 annos; O ensino será de 2 annos e terá o plano frobeliano moderno.	As escolas infantis serão mixtas e promiscuas; O ensino na escola infantil durará 2 annos e será feito pelo methodo intuitivo.	O ensino infantil será ministrado nos "jardins de infancia" ou "escolas infantis", que farão parte dos grupos escolares annexos ás escolas normaes.
Escolas Elementares ou de 1º Grau		Limites de idade: de 6 a 14 annos; O ensino se dará em 4 annos cujo programma será integral para as escolas de primeira classe, e proporcional as de segunda e terceira.	Poderão ser mixtas com separação de logares ou especiaes a cada sexo; O ensino elementar se dará 4 annos.	Acrescido do ensino elementar primário e superior, e o ensino especial (para anormaes); O ensino primario elementar será ministrado em quatro e tres annos, nas escolas primarias, urbanas ou rurais; O ensino primario superior – nas escolas primarias superiores, sendo de tres annos o seu curso, ingresso por meio de exame de admissão e tendo o candidato cumprido o curso elementar primário.
Escolas complementares ou do 2º grau		Limites de idade: de 12 a 16 annos; O ensino complementar, se fará em 3 annos.	Exclusivamente do sexo masculino ou feminino; O ensino complementar se fará em 3 annos.	O ensino complementar será ministrado em escolas complementares annexas ás escolas normaes: com dois annos de curso;

FONTE: A autora

Continuando a leitura do quadro 2, outros elementos são possíveis de apreender, a exemplo, da anexação, em alguns casos, de escolas infantis e elementares as escolas normais. Entendo, que ainda não temos uma estrutura

definitiva da organização do ensino, há falta de profissionais para tal empreitada, então, a proximidade das instituições escolares acaba por justificar-se, uma vez que, enquanto se forma professoras/es, também, se preparam as crianças e assegura-se a “educação integral, que o habilite a bem servir a família e a sociedade” (BAHIA, 1895. Lei nº 117, Art. 1º).

Mas, à medida que os anos avançam e os textos legais vão sendo alterados, a dificuldade do ingresso as instituições de ensino são aparentes. Mesmo sendo uma política pretendida como direito obrigatório, exclui, por não haver prédios escolares suficientes, pelo valor de manter-se, das taxas de ingresso que vão sendo legalmente instituídas dentre outros aspectos que envolvem a composição social e racial dos baianos e brasileiros. E, por mais que nesses documentos legais a *instrução* das crianças tenha caráter obrigatório, as leis, vão abrindo brechas para permitir o descumprimento da norma, seja pela família ou pelo Estado.

No quadro nº 3, apresento as mudanças pelas quais passaram o ensino secundário, sendo as mais significativas nas etapas *gymnasial* e *technico*. Primeiro, quanto ao ensino ginásial é definido duas modalidades para esse segmento em 1918, cria-se um curso de caráter bacharelado e outro propedêutico. O primeiro visava a preparação para o ingresso no nível superior, enquanto o segundo, dotado de um currículo básico, preparava para uma especialização, nesse caso, o acesso ao chamado ensino *technico*.

A segunda mudança significativa nessas etapas da educação secundária foi na lei de 1929, subordinando-se o *gymnasio* da Bahia ao *gymnasio* Pedro II no Rio de Janeiro. Quanto ao ensino *technico*, por mais que houvesse na força da lei uma prerrogativa de organização e sistematização desse segmento, o que podemos ver é sempre a necessidade de criar, mas efetivamente pouco se foi implantado. Esse nível irá ganhar notório apoio para ser instituído, avançando inclusive em tipos e modalidades nas décadas de 1960/70, junto com a expansão do ensino secundário e o avanço de modelos educacionais tecnocráticos no país.

É significativo chamar a atenção da instituição de cursos noturnos em 1913. Cursos dessa natureza, conforme diz a legislação, é destinado àqueles que necessitam de entrada no mercado de trabalho, principalmente nas áreas comerciais, uma vez que a Bahia tem atividade econômica centralizada no comércio.

Mas, a estrutura física e intelectual necessária a contemplar a natureza dessa modalidade de ensino revelam-se verdadeiros entraves, num momento em

que as literaturas sobre o tema apontam 90% da população adulta composta de analfabetos.

QUADRO 3: Organização do Ensino na Bahia durante a Primeira República – Reformas do Ensino Secundário

REFORMAS NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA BAHIA 1895-1930					
Legislações	LEI N. 579 DE 3 DE OUTUBRO DE 1904	LEI N. 1006 DE 6 DE SETEMBRO DE 1913	LEI N. 1.293 DE 9 DE NOVEMBRO DE 1918	LEI N.º 1.846, DE 14 DE AGOSTO DE 1925	LEI N. 2.232, DE 20 DE SETEMBRO DE 1929
Gymnasio da Bahia	O curso será de seis anos.	---	O ensino será ministrado em 2 cursos: a) curso de Bacharelado em sciencias e Letras; b) curso propedêutico; O curso do Bacharelado será feito em 6 anos; O curso propedeutico será feito em 5 anos; O ensino gymnasial será assim distribuido: 1.ª SERIE; 2.ª SERIE; 3.ª SERIE; 4.ª SERIE; 5.ª SERIE; 6.ª SERIE.	O ensino secundario, enquanto fôr unico o estabelecimento official especializado ao seu curso, será ministrado no Gymnasio da Bahia, subordinado em sua organização, plano e programmas de ensino ao instituto congengere federal, a que se acha equiparado.	O ensino ministrado no Gymnasio da Bahia constará: a) do curso de materias organizado para o Collegio Pedro II, instituto federal a que se acha equiparado; b) de aulas de Trabalhos Manuaes, adaptaveis a cada um dos sexos, inclusive de Economia Domestica, para os discentes do sexo feminino, destinados a educar os alumnos na disciplina e amor ao trabalho, e concorrer para coordenação e aperfeiçoamento de todas as suas aptidões e actividades e para aquisição de conhecimentos uteis à vida pratica; c) de um curso de educação physica, precedido e acompanhado do necessario exame medico, e que constará de gymnastica e jogos esportivos apropriados ao sexo e idade dos educandos e às condições locaes.
Escola Normal	O ensino neste Instituto será ministrado a ambos os sexos.	---	O curso será de quatro annos, e os estudos seriados de modo que as respectivas materias se vão ensinando, de anno a anno com as ampliações necessarias, salvo as que devam ser dadas em um só anno.	---	---
Escola Technica	Destinada á cultura daquelles que se queiram, preparar para a profissão do commercio. A organização, planos e programmas de estudos serão estabelecidos nos regulamentos complementares.	Fica autorizado o Governo a crear nos districtos da capital e no interior, onde melhor convenha: a) escolas nocturnas para adultos; b) escolas profissionaes; c) escolas ruraes e agricolas, com organização especial a cada typo; d) escolas de pleno ar, nos moldes da escola desse typo Suissa.	Para pratica do ensino profissional serão organizados: a) um gabinete de Physica; b) um laboratorio de Chimica; c) um museu de Historia Natural; d) um portico Gymnastico; e) uma officina para os trabalhos de prendas domesticas; f) um gabinete de Desenho; g) uma officina para os trabalhos de economia domestica; h) uma officina de trabalhos manuaes; i) um campo de experiencia para os trabalhos de agricultura e jardinagem.	Nos institutos profissionaes mantidos pelo Estado; Ensino technico e profissional generalizado, este de accordo com as necessidades do trabalho agricola, industrial e commercial da região onde fôr installada a escola (ensino elementar superior).	---

FONTE: A autora

Talvez, por isso, e como fomos apresentando até aqui, tantas preocupações nas décadas seguintes, nos anos entre 1960 e 1971, com cursos de aperfeiçoamento para as/os professoras/es em diferentes segmentos e áreas do conhecimento educacional, bem como, os movimentos populares de alfabetização como foi possível observar em tantas reportagens do jornal A Tarde.

Mudanças e alterações que confirmam a tese dos Comarrof (2010), de como as relações sociais e culturais locais podem e são atravessadas por dinâmicas e experiências sociais e culturais globais.

Em se tratando do chamado “enigma baiano”, como veremos no próximo capítulo, é preciso sinalizar que após 1930, do ponto de vista das legislações educacionais na Bahia, as novas formulações ou reformulações só vão alcançar outro grau como este, dos primeiros anos de república, após a Era Vargas (1930-1945). Em 1946, são alteradas as legislações orgânicas do Estado da Bahia, em função da elaboração de uma nova Constituição Nacional no chamado período democrático⁵².

Porém, é preciso destacar que no período varguista as muitas movimentações dos defensores da educação escolar pública, assim como seus opositores, irão reverberar nas propostas legislativas que culminaram na primeira legislação de diretrizes e bases em 1961, pois,

[...] ainda em 1930 [...], é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começa a ser reconhecida, [...], como uma questão nacional.

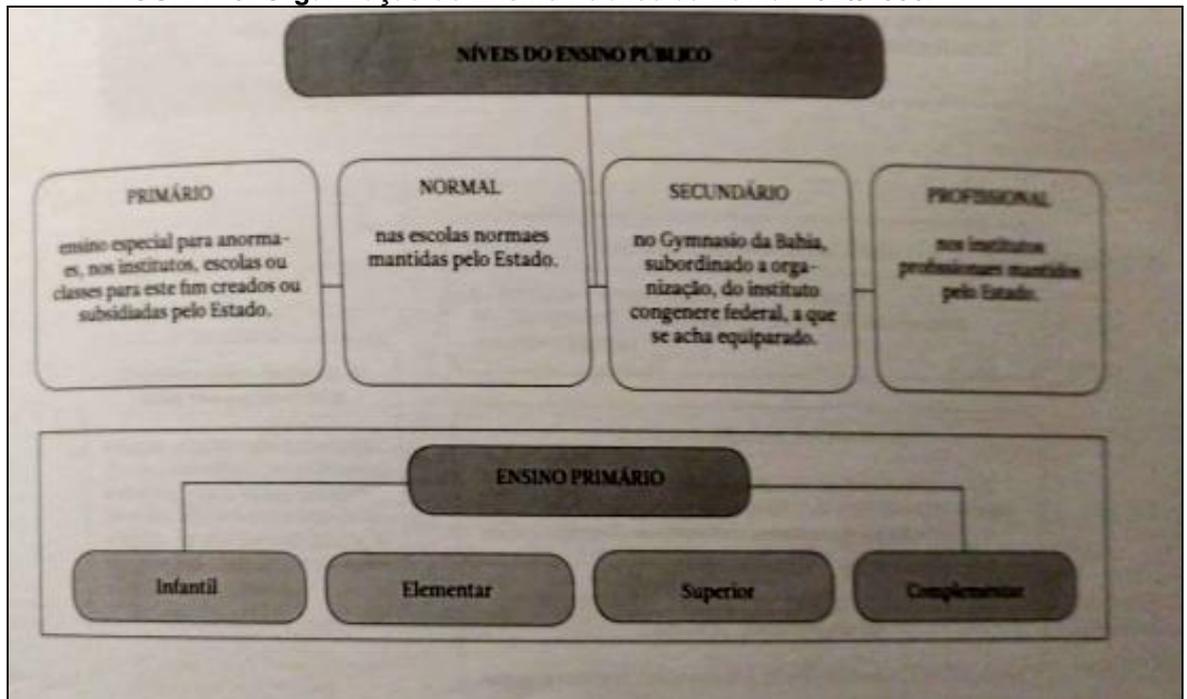
Na sequência tivemos uma série de medidas relativas a educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional da educação; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, [...]. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário (SAVIANI, 1999. p.6).

Para entender a segunda metade do século XX com a chegada da LDBEN nº 4.024/61 e da ditadura civil militar (1964-1985), a Bahia se prepara não apenas para reorganizar seu sistema de ensino, mas, também, dar conta de criar e construir uma estrutura física, intelectual e em certa medida ideológica dos espaços reais e

⁵² Compreende os anos de 1946-1964, período assim denominado pela historiografia, é o momento em que os brasileiros após 15 anos de ditadura civil militar, experimentam as liberdades civis e políticas próprias de regimes democráticos.

imaginários onde a instrução escolar irá acontecer, sob a tutela, de preferência, das elites do estado baiano, o qual se pretende moderno, técnico e conservador em seu *status quo*, conforme nos apresenta o jornal A Tarde analisado entre os anos de 1960 a 1971.

FIGURA 10: Organização do Ensino Público da Bahia. 1929/1930.



FONTE: SANTANA [et. al], 2011. p. 75

Diante dessa problemática saltei a análise das legislações nacionais de educação para a Constituição Federal de 1946, precisamente em seu capítulo II. A qual confirma, a educação “é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946. Art. 166).

A lei em questão define também que o ensino será ministrado por escolas públicas e privadas, adotando os seguintes princípios:

- I - O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II - O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III - As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
- IV - As empresas industrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus

trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - Para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - É garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946).

Tais princípios como observaremos serão continuados, aperfeiçoados, adaptados e ou melhorados ao longo da história das legislações educacionais brasileira. Documentos que agora podemos, nessa temporalidade, ousar escrever, organizam e sistematizam a educação escolar e escolarizada.

O termo *instrução* desaparece e dá lugar ao termo ensino, com esta legislação se “abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica” (SAVIANI, 1999, p. 6). Universalização, que mesmo não sendo concreta, necessitava, inclusive, de uma regra de financiamento, a qual, devido as mudanças de modernização por que passa o país entrará na carta legislativa.

Sendo definido percentuais de União, estados e municípios, da seguinte forma:

Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

[...]

Art 171 [...]

Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional (BRASIL, 1946).

A criação de um fundo dessa natureza, financiamento, é um grande passo da nossa história educacional republicana em tempos de experiência democrática, pois abre caminho para a gratuidade da escola pública, além de uma necessidade, tendo em vista que colocar em prática um projeto de organização e sistematização de educação nacional universalizada como o que estamos demonstrando que ocorreu, demandará dos cofres das unidades da federação e do povo brasileiro um alto custo.

Situação que nas leis anteriores foi muito negligenciada, afinal não é possível organizar a educação escolarizada sem recursos financeiros bem definidos. Principalmente se pensarmos que neste momento histórico todas essas novidades estão sendo criadas e implementadas.

Além disso, como podemos ver, são mudanças e alterações propostas num espaço curto de tempo e atravessado por convulsões políticas, econômicas e sociais que vai do autoritarismo ao exercício pleno democrático e retorna ao autoritarismo, o que demanda de todos os envolvidos vários esforços para colocar projetos que ainda nem foram elaborados em prática e são substituídos com a mesma rapidez que se alteram as culturas de governo.

Ao meu ver, preciso ressaltar, não se trata apenas de projetos que sistematizam e organizam a educação escolar brasileira, mas que também, a coloca em ação, em exercício pleno do que hoje chamamos de políticas públicas.

Diógenes e Resende (2007); Hölfing (2001); Souza (2006) apontam que existe uma relação entre Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas, leituras, que permitem afirmar, serem as políticas públicas vontades/decisões e interferências da sociedade civil e dos governos na formulação de uma agenda na ação do Estado.

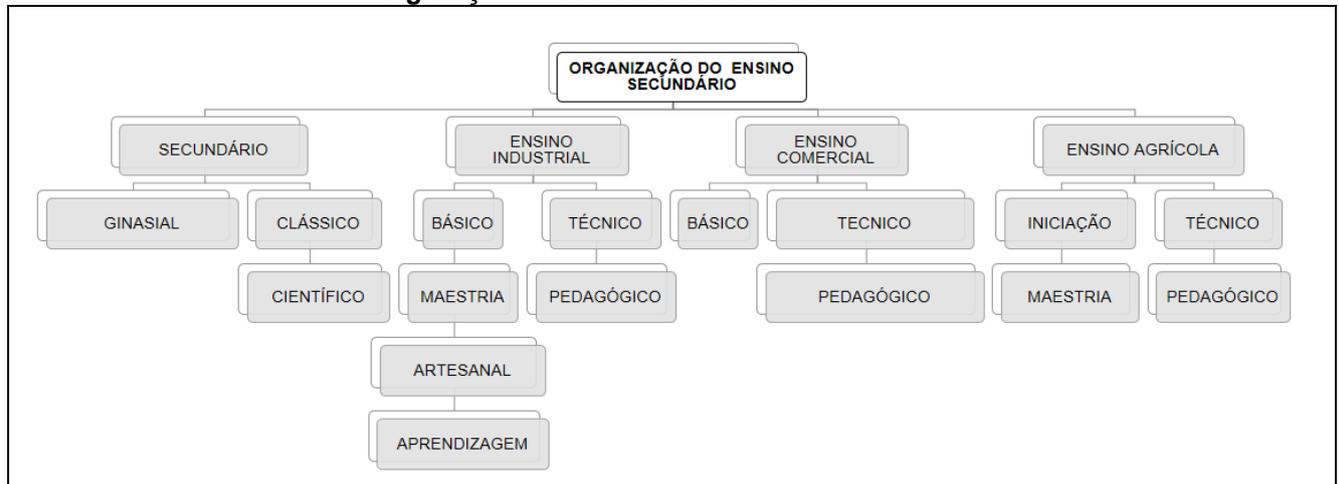
Ambas/os as/os autoras/es definem política pública como o Estado em ação. “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (Souza, 2006. p. 26). Inclua-se este conceito, também, para os regimes não democráticos, pois, ambos regimes no caso brasileiro fomentaram mudanças, que foram e são até hoje perceptíveis ao analisarmos a trajetória que envolve a criação da LDBEN.

Ao longo da história da educação os diversos debates empreendidos em torno da criação da legislação que regula a educação nacional, permitem perceber a amplitude dessa política, que transcende a governos e a cada período histórico sofre as interferências, intencionalidades e os objetivos dos atores sociais de seu tempo. “Parte-se, portanto, de que a tomada de decisão que resulta numa política pública envolve alguns condicionamentos básicos dependendo do momento histórico” (BONETI, 2007. p. 14).

Portanto, “política pública [...] aqui entendidas como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖLFING,

2001. p. 31) e que reflete o modelo de sociedade intentado a cada época de sua criação, por isso, tantas alterações nos documentos estudados.

FIGURA 11: Organização do Ensino Público Secundário Brasileiro de 1940-1961 – síntese das legislações e decretos educacionais



FONTE: A autora

É importante destacar que, a CF de 1946, “é um instrumento [...], que nos garantiu uma curta viagem liberal de 1946 a 1964” (FAVERO, 2005. p. 194). Por isso, afirma-se que o documento traz as bases e diretrizes para criação daquela que será nossa primeira LDBEN em 1961.

QUADRO 4: Leis orgânicas do ensino nacional (1940-1961)

Leis orgânicas do ensino 1940-1961									
Decreto-lei nº 4.244/1942 Ensino Secundário.	Decreto-lei nº 4.073/1942 Ensino Industrial	Decreto-lei nº 4048/1942 Cria o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, colocado sob controle da Confederação Nacional das Indústrias – CNI	Decreto-lei nº 6.141/1943 Ensino Comercial	Decreto-lei nº 9.613/1946 Ensino Agrícola	Decreto-lei nº 8.529/1946 Ensino Primário	Decreto-lei nº 8.530/1946 Ensino Normal	Decreto-lei nº 8.621/1946 Cria o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial colocado sob controle do empresariado correspondente.	Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1948	Lei nº 4.024/1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Fonte: SAVIANI, 1999.

Princípios e finalidades de uma educação nacional orgânica e sistêmica, que na Constituição Baiana de 1947, no artigo 119, atenta-nos para seguir e observar as definições de tais diretrizes nacionais.

Art. 119. O Estado promulgará a lei orgânica do ensino e cultura, instituindo, observadas as diretrizes e bases de educação nacional, o sistema do ensino público e as condições do particular, incluindo naquele, além das escolas de todos os graus e ramos, instituições extra-escolares destinadas à promoção e difusão da cultura física, científica, artística e de informação em geral, bem como de proteção ao patrimônio natural, artístico e histórico (BAHIA, 1947).

Nesse sentido a lei orgânica do ensino baiano agora só será alterada ou reformada “quando se verificarem alterações nas diretrizes nacionais, que importem na necessidade de fazer adaptações no seu texto” (BAHIA, 1947, Art. 119, § 1º, inciso I). E assim cabe a lei orgânica estadual nesse momento regular e providenciar: a) A obrigatoriedade do ensino primário; b) A criação, manutenção ou subvenção do ensino secundário; c) Prover os concursos e a formação de professoras/es das escolas primárias e secundárias; d) E, garantir a gratuidade de todos os graus e modalidades do ensino, ainda que com concessão de bolsas.

Acredito que as alterações na forma de pensar dos envolvidos na criação e concepção das leis de educação, promoveu indiretamente, de alguma forma, a expansão do ensino secundário no estado da Bahia, entre os anos de 1942 a 1961.

Com a determinação da Lei, as instituições de ensino já existentes, na maioria escolas particulares, para atender ao dispositivo legal, solicitaram ao governo alteração de suas denominações em conformidade com o tipo de ensino secundário que ofereciam. No ano de 1945, a Bahia contava com dez colégios – em sua maioria absoluta confessionais, além do Colégio Estadual da Bahia e 17 Ginásios, todos particulares. Poucos municípios tinham a presença de ginásios, perfazendo um total de oito, [...] (DICK, 2020. p. 317).

Além da determinação legal que permitiu tal expansão, Dick (2020) sinaliza que na referida década o quantitativo de matrículas e a alta procura por esse grau do ensino, recorrendo-se inclusive aos jornais para acessar tal escolarização, aumentaram muito. E, o *Gymnasio* da Bahia, até então única instituição de ensino secundário do Estado, não comportava mais o quantitativo das famílias interessadas em aumentar o grau de ensino dos seus filhos que terminavam o ginásio e necessitavam ingressar ao secundário, favorecendo o processo de expansão.

Com o processo de expansão do ensino secundário⁵³ na Bahia, entre os anos de 1945 a 1960, Dick (2020) identifica as instituições públicas e privadas destinadas

⁵³ São algumas das instituições de ensino secundário identificadas pela autora no período descrito: Ginásio Conquista, em Vitória da Conquista; Colégio Santananópolis, em Feira de Santana; Ginásio Municipal de Ilhéus, em Ilhéus; Ginásio N. S. da Piedade, em Ilhéus; Ginásio Taylor Egídio, em Jaguaquara; Ginásio de Jequié, em Jequié; Ginásio Clemente Caldas, em Nazaré; Ginásio Santamarense, em Santo Amaro; e Ginásio Sagrado Coração, em Senhor do Bonfim; Colégio

a este fim, na capital e interior do Estado, ressaltando, que nesse período “a educação aflorou como um elemento importante no processo de democratização da sociedade” (DICK, 2020. p. 319).

Mas, as políticas públicas pensadas para o ensino secundário e sua expansão, podemos dizer, fracassaram, no sentido de que ficou muito restrita a capital e o acesso das classes populares sempre dificultado, fosse pelos exames admissionais ou pelas altas taxas de matrícula cobradas. Assim, e de acordo com levantamento feito por Dick (2020) as bases e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Bahia,

Em 1960, em 194 municípios existentes, somente 76 possuíam estabelecimentos de ensino médio. Destas instituições de ensino médio, 62 eram somente ginasiais e 08 eram ginasiais e colegiais; em nenhum município era somente colegial. Nos estabelecimentos de ensino secundário os cursos eram diversificados: 10 somente básico comercial, 07 comerciais básico e técnico, 05 somente técnico, 01 industrial, 01 agrícola e 40 ensinos normal (DICK, 2020. p. 325).

É interessante observar que a autora defende ter sido essa expansão fruto da esfera democrática em que se encontrava o país nos anos de 1950/60, o que permitiu a organização dos estudantes enquanto classe, assim, como de famílias e sociedade civil através de agremiações e campanhas de escolarização. Fatos, que o jornal *A tarde* estudado apresenta em suas páginas com muita força, ainda que fosse apenas como informativo nos primeiros anos da década de 1960. Incluindo nessas categorias sociais professoras e professores na reivindicação por uma profissionalização, que potencializa a expansão em curso.

Como aponta Faria Filho (1998) o uso da legislação educacional como *corpus* documental não é mecânica e/ou atende apenas as expressões e imposições de um grupo/classe dominante, mas que tal apreensão reflete uma dinamicidade, de como essa sociedade se apresenta/representa e de suas intencionalidades e, por isso, “abriria mais uma possibilidade de interrelacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, as quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula” (FARIA FILHO, 1998. p. 99).

Por isso, é tão importante, a meu ver, compreender a especificidade dos usos e das intencionalidades que os legisladores atribuíram a tais documentos, uma vez

Estadual da Bahia, o atual Instituto Central de Educação Isaías Alves, e duas Escolas Normais Rurais, uma em Caetité, zona da Serra Geral, e outra em Feira de Santana (Vide: Dick, 2020. p. 318-325).

que a movimentação social dos atores envolvidos nos processos decisórios que culminam nas políticas públicas, como vimos até aqui, com a chegada da ditadura modificará as lutas por educação escolar promovendo um silenciamento a base da censura, da tortura e do exílio de boa parte dos atores sociais presentes nas décadas de 40/50 e que resultaram nos avanços legais apresentados até aqui.

Com a mudança institucional e constitucional na organização do Estado Civil Militar será colocado com mais fervor a prática da moralização e da disciplina militar nos sistemas educacionais, afinal, a escola será importante instrumento de consolidação do regime, bem como, para afastar o fantasma do comunismo⁵⁴ que por ventura tenha sido aplicada no movimento mais liberal de escolarização em progresso no período democrático (1946-1964).

Quando da emergência da ditadura civil militar, uma nova Constituição Federal foi outorgada, escrita em 1967, manteve os princípios e as finalidades educacionais da constituição de 1946. Mas, com o endurecimento do regime e a publicação do Ato Institucional nº 5 (1968) duas mudanças significativas chegam ao documento constitucional em 1969.

O inciso quanto a liberdade de cátedra é substituído pela redação: “a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154” (BRASIL, 1969. Art. 176, § 3º, inciso VII). Uma ressalva assustadora e reproduzida no Art. 179, que diz: “as ciências, as letras e as artes são livres, ressalvado o disposto no parágrafo 8º do artigo 153” (BRASIL, 1969).

É assustador, por que, se nas legislações anteriores, mesmo eu não tendo (d)escrito, havia todo um procedimento de conduta do professorado, dos estudantes e dos agentes da educação, com esses dispositivos e a prerrogativa da segurança nacional, política adotada desde o primeiro momento do golpe de Estado, a perseguição política e civil, bem como, a tutela dos direitos sociais estavam agora legitimados e os discursos e atitudes que não seriam tolerados também⁵⁵.

Os respectivos artigos dizem:

⁵⁴ Ver reportagens e matérias nos meses de abril a maio do ano de 1964, destaco as do dia 7 de abril, quanto a denúncia de verbas destinadas a “comunização” numa referência ao uso do método Paulo Freire para alfabetização e a reportagem intitulada “os livros do MEC”, a qual denuncia a elaboração de livros “à maneira comunizante pelos esquerdistas” que ocupavam os cargos no referido ministério exigindo a recolha deste material. E, também, reportagem de 16 de janeiro de 1965 sobre atividades subversivas atentatórias a segurança nacional.

⁵⁵ Ver reportagem do jornal A tarde, no rodapé da capa, do dia 11 de abril de 1964, título: Erradicação do comunismo no Brasil através de 7 intens.

Art. 153, § 8º É livre a manifestação de pensamento, de convicção política ou filosófica, bem como a prestação de informação independentemente de censura, salvo quanto a diversões e espetáculos públicos, **respondendo cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer.** É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. **Não serão, porém, toleradas a propaganda de guerra, de subversão da ordem** ou de preconceitos de religião, de raça ou de classe, **e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes.**

Art. 154. **O abuso de direito individual ou político, com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção, importará a suspensão daqueles direitos de dois a dez anos,** a qual será declarada pelo Supremo Tribunal Federal, mediante representação do Procurador Geral da República, sem prejuízo da ação cível ou penal que couber, assegurada ao paciente ampla defesa (BRASIL, 1969. **Grifo nosso**).

Os trechos destacados no documento legal citado é preciso ler na entrelinha do que ele apresenta. Os abusos, as propagandas de guerra e de subversão contrárias a moral e aos bons costumes, bem como, a concepção de democracia, sinalizada, é preciso entender que é tudo aquilo, seja comunista ou não, que por qualquer motivo critique ou ameace a institucionalização do regime autoritário em curso.

Com a instituição do A. I. nº 5 fica autorizado a suspensão dos direitos civis e políticos, é proibida a liberdade de reunião e associação, fica estabelecida a censura e como diz no texto da lei, *as diversões públicas*, toda a movimentação da sociedade que nos anos anteriores foi abrindo caminho para a sistematização e organização do ensino e da escolarização de base liberal democrática vai sendo suplantado.

Diante dessa nova realidade a LDBEN nº 4.024 de 1961, que havia passado treze anos em debate nas arenas decisórias, vai sendo modificada e alterada até se desdobrar em duas leis, chamadas até hoje por muitos estudiosos de reforma.

Com as mudanças da LDBEN nacional e tendo em vista a prerrogativa da Constituição Baiana, de 1947, uma nova organicidade ao ensino público será ensejada pelo legislativo baiano, que agora também sofre as imputações da censura, da cassação e das torturas previstas como elemento garantidor “da moral, dos bons costumes e da ordem”.

Uma nova constituição baiana é escrita, em 1967, alinhada a lei diretrizes e bases da educação nacional. Como ainda não havia sido estabelecido o A. I. nº 5, muitos dos princípios e finalidades da educação escolar de caráter liberal, laico e

democrática estão presentes, mas, os lembretes, quanto aos artigos 153 e 154 da CF (1967/69), serão editados na legislação baiana quando de sua instituição.

A lei orgânica do ensino baiano, Lei nº 2.463/67, traz algumas mudanças/novidades, tais como a divisão do ensino em educação pré-primária, primária (fundamental e em grau complementar), grau médio (ginásial e colegial e os cursos secundários técnicos e normais) e superior. Também, a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica em todos os níveis e estabelecimentos de ensino, a educação de excepcionais e uma orientação educativa com vistas a eliminar os desajustamentos escolares, diagnosticar deficiência de aprendizagens e a autodisciplina.

Diante do quadro da censura, os desajustamentos escolares, é preciso ser lido em duas frentes, uma passando pela ideia das necessidades especiais de aprendizagens, que naquele período, era chamado de “educação dos excepcionais”, mas, no contexto da moralização autoritária ser desajustado, é, também, para aquele que rompe com as normas de um silêncio disfarçado de “ordem e progresso”.

Ao que foi exposto até o momento, acredito ser possível, a partir das leis analisadas, conceituar sistema de ensino como sendo um movimento de estruturação, nivelamento e homogeneização do que será ofertado pelas instituições, tal qual são assim chamadas as escolas no documento legal sejam elas públicas ou privadas.

O sistema de ensino delimita a atuação das esferas do poder executivo na oferta, distribuição, organização e ação desse referido sistema, que é nacional, mas que admite a autonomia e projeção das particularidades de estados e municípios em sua estruturação orgânica.

As palavras *instrução* e ensino, me arrisco a afirmar, diante da conjuntura política e social que descrevo, a intencionalidade, é uma vontade de trazer à tona uma unicidade, através das legislações de educação, fosse nacional ou estadual. Através dessas instituições de instrução e ensino um novo *habitus*, moderno, era construído, bem como, a apropriação de novos signos e símbolos sociais de representações de práticas culturais de escolarização.

QUADRO 5: Organização do Ensino na Bahia (1967) – Lei nº 2.463/1967

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO ESTADO DA BAHIA LEI Nº 2.463 DE 13 DE SETEMBRO DE 1967			
DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA E PRIMÁRIO		DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO E SEUNDÁRIO	
		Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento sobre a sua organização, constituição dos seus cursos e seu regime administrativo disciplinar e didático, aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.	
PRÉ-PRIMÁRIO	Será ministrada em classes maternas e infantis anexas às escolas primárias ou em escolas independentes; As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter [...].	GINASIAL	Ingresso por meio de exame de admissão; Estudante da idade de 11 anos e educação primária completa; Duração de quatro (04) séries anuais; ministradas 09 (nove) disciplinas.
PRIMÁRIO	A educação primária será ministrada em dois (2) graus, um fundamental de cinco (5) anos e outro complementar de dois (2) anos; Esses cursos deverão articular-se com os cursos de habilitação e treinamento profissionais, para a integração desse tipo de aluno inclusive nos demais níveis de ensino.	COLEGIAL	Para matrícula da primeira (1ª) série do ciclo colegial será exigida a conclusão do ciclo ginasial ou equivalente; com duração de três (03) séries anuais; Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas serão ensinadas oito (08) disciplinas, das quais uma ou duas optativas de livre escolha do estabelecimento, sendo no mínimo cinco (05) e no máximo sete (07) em cada série: a terceira (3ª) série compreenderá no mínimo quatro (04) e no máximo seis (06) disciplinas.
FUNDAMENTAL	Duração de cinco (5) anos, e acesso por meio de exame de admissão. Realizado em escola primária.	TÉCNICO	Cursos: Industrial, agrícola, comercial, e de aux. de enfermagem; Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos; o ginasial com a duração de quatro (04) anos e o colegial no mínimo de três (03) anos; Podem ministrar cursos de especialização e de aperfeiçoamento. Duração de uma a três séries anuais.
GRAU COMPLEMENTAR	Será ministrado em dois anos; Articulado ao 1º ciclo do ensino médio; Realizado em escola complementar.	NORMAL	Destina-se à formação de professores, de orientadores, de supervisores e de administradores escolares para o ensino primário; Ensino ministrado em: escola normal ginasial; colegial, ou instituto de educação; Exigido estágio de 125 horas para diplomação.

FONTE: A autora

Talvez por isso, a preocupação dos editores do jornal A Tarde, entre os anos de 1960 a 1971, em colocar a população baiana à par do que é moderno e de como esses indivíduos devem se comportar e educar-se assim como educar seus filhos

para essa nova vida como veremos mais adiante, elegendo inclusive um modelo político, social, cultural e moral para essa *instrução*.

Com isso, quero dizer, que ao dividir a organização dos sistemas de ensino, em primário e secundário, profissional e superior os legisladores republicanos, assim como os diferentes grupos sociais, que como vimos, estão envolvidos no fazer dessas leis, estão conflitando os dilemas e as necessidades de seu tempo, que naquela conjuntura refletem as ideologias do desenvolvimentismo em âmbito nacional e o estabelecimento das influencias do imperialismo pelas potencias capitalista e socialista no campo internacional.

E, por isso, uma *instrução* ou ensino que pudessem introduzir a experiência da escolarização as crianças e aos excepcionais, aos adultos analfabetos e aqueles que se silenciaram para sobreviver ou foram silenciados por não concordar era necessário, através de conhecimentos científicos racionalizados tecnicamente e intelectualmente na organização e sistematização do ensino primário e de grau médio (ensino secundário, técnico e normal) a partir de agora.

3. 2 LDBEN Nº 4.024/61: AVANÇOS E POSSIBILIDADES NO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA

Antes de iniciar a análise proposta pelo subtítulo que abre a subseção e estabelecer um diálogo entre as seções do texto, preciso trazer algumas linhas, de maneira breve, do que entendo por lei com base nos estudos que empreendi até aqui. Para tal, volto a leitura de Thompson (1998), o qual afirma, que na interface da lei encontramos o costume.

Sempre ouvi das minhas professoras e professores de Ciência Política ou Organização da Educação Brasileira ou ainda de Políticas Públicas de Educação, que “toda lei é oriunda da vontade, seja ela individual ou coletiva”. Como se pode notar ao longo da pesquisa muito dessa concepção se torna pertinente, quando voltamos o olhar para identificar os diferentes atores sociais e suas agendas nos processos decisórios, sejam dos regimes democráticos ou autoritários, consolidados ou em curso.

Thompson (1988), empreende interessante análise sobre a forma como o direito consuetudinário (com base nas tradições e no costume) foi aos poucos sendo substituído pelo direito burocrático (escrito) na Inglaterra dos séculos XVII ao XVIII.

No primeiro caso, o costume adquiria força de lei quando delimitados por quatro pilares: antiguidade, constância, certeza e razão se praticados sem interrupção por longos períodos. Nesse sentido, o autor sugere que “o costume vigorava num contexto de normas e tolerâncias sociológicas” (THOMPSON, 1998. p. 89).

Não quer dizer que tais normas ou tolerâncias fossem justas, que não sobrepujassem as vontades das classes sociais dominantes em detrimento dos direitos das classes subalternas, ou sem conflitos das partes envolvidas nas representações das normas e tolerâncias sociais da vida em comum.

Para compreender a emergência das leis modernas capitalistas, ou seja, o direito burocrático, primeiro é preciso entender o costume (direito consuetudinário). O qual “[...], incluía práticas, expectativas herdadas, regras que não só impunham limites aos usos como revelam possibilidades, normas e sanções tanto da lei como das pressões da vizinhança. (THOMPSON, 1998. p. 90).

Assim, as leis são adaptadas ao desenvolvimento social, cultural, político, econômico e educacional, considerando, como afirma Thompson (1998), as mazelas e as reivindicações de direitos de uso coincidentes, comuns, a todas as classes e grupos sociais envolvidos na constituição dessas práticas que vão sendo construídas e exercidas como as vontades individuais e coletivas, traduzidas em leis.

Por isso e diante da temática que venho discutindo, sobre o fato da LDBEN nº 4.024/61 está sendo implementada nos três anos que antecederam ao golpe civil militar se fez necessário, para abordar como esses conflitos costumeiros do social na formulação dos direitos, interferiram na implementação da legislação educacional no Estado da Bahia.

O direito à educação escolar pública no Brasil republicano é uma luta de vários setores da sociedade, por vezes, liderada pelos conservadores, os quais em diversos momentos, trouxeram a pauta da questão “projetos de civilização”, “projetos de moralização” e “desenvolvimento” perpassados por ideias, como, instrução e ensino em diferentes momentos da nossa história.

Com o advento da República e as mudanças sociais das primeiras décadas, as aproximações com a ideologia liberal e o contraponto ao comunismo, mesmo que imaginário, nos possibilita dizer, que há uma disputa ideológica no cenário nacional, as quais, para entender, a formação social e política brasileira é preciso

compreender que naquele contexto foram disseminados novos padrões sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais.

As leituras teóricas e documentais indicam a manifestada necessidade de criar uma sociedade através de um determinado tipo, fosse de instrução, ensino ou escola em que a emancipação dos sujeitos a cidadania, não é uma prioridade. Mas, a criação de um indivíduo passivo as normas sociais e morais postuladas para cada momento de formação da sociedade republicana, com contornos modernizadores e distanciados do passado colonial escravista, os quais eram e ainda são tidos como símbolos do atraso nacional.

Assim, ganha força a crença de que a educação escolar pública será instrumento potencializado na criação desse “novo” homem, civilizado e amante do progresso. O objetivo, “formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações do Século” XX (NAGLE, 1976. p. 100).

Diante dessa empreitada, justifica-se a atuação do Estado criando sistemas escolares, principiando uma organização da educação nacional, profissionalizando e capacitando tecnicamente os profissionais dessa área e criando-se marcos regulatórios, os quais vão dirigir a empreitada educacional em curso.

O que nos leva a pensar a educação escolar no Brasil enquanto uma política pública de Estado, como já explicado na seção anterior, as quais por ter caráter de direito social, tendo em vista que “o alvo da escola pública foi essencialmente a população pobre, negra e mestiça, portadora de “hábitos e valores rudes”, não afeita às normas sociais nem ao cumprimento dos deveres e, por isso, passível de ser civilizada” (VEIGA, 2007. p.149) sempre logrou disputas e conflitos por parte de diferentes grupos sociais, conservadores, principalmente, ansiosos por legalizar suas práticas costumeiras de mando, obediência e benevolência.

Para essa análise, sobre os avanços e as possibilidades de acesso à educação como direito de todos e dever do poder público, na figura do Estado, e da família imputados pela LDBEN nº 4.024/61 trago algumas interpretações que pude elaborar sobre a implementação desta legislação, tendo como, fonte as publicações do jornal A Tarde no período e a própria legislação, a qual diante do contexto histórico em que foi sancionada, impacta na vida material dos envolvidos nos processos escolares e de escolarização no país, assim como, nas políticas públicas criadas para pôr o documento em ação.

Os anos entre 1960 a 1971 é bem conturbado em nossa história política. Temos um período marcado por disputas extremadas entre direita e esquerdas, uma ebulição cultural no campo das artes e da intelectualidade, movimentações sociais de caráter trabalhistas no campo e na cidade e na reivindicação por reformas de base (direitos sociais). Dentre elas, a educação aparece como ponto central, o que nos ajuda entender os processos de expansão do ensino secundário no período.

É interessante ressaltar, que quando a historiografia tenciona esse ponto das reformas de base, a educação, sobretudo no governo de Goulart (1961-1964), aparece somente a necessidade de uma reforma universitária, ou ainda, quanto a questão do analfabetismo, pontuado, o direito ou não destes indivíduos participar das eleições como votantes.

Mas, no meu entendimento, quanto a necessidade das reformas de base naquele momento, que como já vimos na seção anterior, foi a experiência mais democrática e democratizante da nossa história política, a LDBEN nº 4.024/61, parecia ser mais um passo para consolidar o Estado liberal e democrático de direito e de fato no Brasil.

Trago esta reflexão analítica com base nos seguintes pontos da lei: “dos fins da educação” e “da liberdade de ensino”. São os títulos de abertura da lei, em que estão bem definidos e estipulados os princípios do liberalismo, de uma educação que como já apresentamos em seu artigo primeiro é “inspirada nos princípios da liberdade e nas ideias da solidariedade humana” (BRASIL, 1961. Lei nº 4.024), garantindo-se o princípio da liberdade de cátedra ou como está escrito no documento “assegurando a todos [...] o direito de transmitir seus conhecimentos”.

E, por mais que houvesse a polarização entre conservadores e esquerdas neste momento histórico a ideia de uma lei para educação pautada em princípios de liberdade, igualdade e humanismo, é, ponto significativo, até mesmo, para entendermos, o que, durante as vésperas do golpe de 1964 foi chamado pelo jornal *A Tarde* de *comunização* do Brasil ou pelas forças militares golpistas de *subversão*.

Mais uma vez, destaco, que são elementos, na minha leitura do documento, de caráter liberal democrático, mesmo, os defensores desta ideologia não sendo de esquerda. No contexto histórico em questão, eles foram perseguidos, censurados e torturados nos muitos porões do DOPS⁵⁶. Para mim, é importante frisar esta

⁵⁶ Delegacia de Ordem Política e Social.

questão, por que vários momentos do texto me refiro sempre a ideologia comunista ou ao que foi assim chamado no Brasil, daquele tempo, ou, ainda em tempos mais recentes, de inimigo imaginário ou fantasma.

Schwarcz e Starling (2015) nos apontam que entre os anos de 1960 a 1964,

O campo das esquerdas era largo, ativo e plural. Nele cabiam comunistas, socialistas, nacionalistas, católicos, trabalhistas, e se acomodavam partidos, associações de sargentos, marinheiros, fuzileiros navais ou de estudantes, sindicatos e federações operárias ou camponesas, organizações e grupos revolucionários. A despeito da própria heterogeneidade [...] o improvável aconteceu: no final de 1961, as esquerdas formaram uma coalizão sem precedentes, voltada para aprovação e execução imediata do projeto das reformas de base - [...] (SCHWARCZ; STARLING, 2015. p. 439).

Por isso, venho a cada dia afastando, até da minha prática como professora de história da educação básica, que havia a emergência ou um “perigo” comunista a solta e prestes a tomar o poder de assalto no Brasil daquela época. O que havia era uma movimentação de várias categorias/classes/grupos sociais com suas pautas de lutas, que se uniram em torno de um direito comum e de uma insatisfação com os rumos do país.

Caminhos, impactados pela articulação de uma política externa, que a todo momento interferia nas decisões do desejo de Brasil pelos brasileiros, que conflitava entre a conservação de um *status quo* hierarquizado pelo viés de classe e um país que avança rumo ao desenvolvimento social. Para isso, necessita melhorar os níveis de renda. E aumentar a renda, significa, nesse contexto, reformas de base.

Nesse ponto a educação e a escolarização da sociedade, de acordo com Carvalho (2018), associado ao aumento da renda eleva as expectativas e a consciência cidadã, permitindo uma percepção mais clara do povo sobre o que é direito. A educação escolar popular como direito social,

[...] permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizar para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2018. p. 17).

Me arrisco a dizer, com base na leitura dos documentos legislativos e de todo um quadro historiográfico sobre o período que esta consciência é presente nos atores sociais envolvidos nos diferentes debates acerca da escolarização, da organização e sistematização do ensino no Brasil.

Pode não haver uma consciência revolucionária como sonham alguns teóricos marxistas mais ortodoxos. É uma consciência social coletiva, em que cada

uma dessas categorias sociais apresenta suas pautas de luta, encontra o ponto comum e levanta bandeira que converge para uma forma de unicidade, no caso brasileiro em questão, as reformas de base.

É possível ver que a reivindicação por escolarização e reformas de base, que atendesse os anseios daquelas esquerdas, estão presentes, assim, como os anseios de uma direita acostumada a estar nas arenas de comando e seus projetos de controle social. “Era um aprendizado democrático que exigia algum tempo para se consolidar, mas que caminhava com firmeza” (CARVALHO, 2018. p. 152). Porém, “o liberalismo brasileiro não conseguiu assimilar a entrada do povo na política” (*Ibidem*. p. 155) e, com isso, amargamos 21 anos de ditadura.

Para se ter noção mais aprofundada da emergência dessa experiência democrática na composição da LDBEN nº 4.024/61, no campo da organização e sistematização do ensino que refletissem as necessidades apresentada nesse embate político entre direita (setores conservadores da sociedade) e esquerda (classes populares), em 1962, é sancionado Decreto nº 51.552, aprovando o Programa de Emergência do Ministério da Educação.

Decreto que é apresentado aos brasileiros como uma preocupação básica do governo Goulart “para que realize sua marcha pelo desenvolvimento tendo em vista rumos previamente determinados, sempre presentes as reais possibilidades do País” (GOULART, 1962. p. 167).

O plano programado para este decreto consistia, de acordo com o discurso proferido por João Goulart, quando do lançamento do mesmo no dia 01 de outubro de 1962, em:

Quase seis bilhões de cruzeiros já estão destinados, em cuidadoso planejamento, à construção de novas salas de aula, ao seu equipamento, à melhoria das condições materiais dos colégios, à regularização das bolsas de estudo, à extensão da escolaridade, à preparação do professorado, à difusão, enfim, de bom material didático entre todos os escolares.

Somente na produção e difusão de material didático, mais de um bilhão de cruzeiros já estão sendo aplicados. Para isto, foram feitas à indústria editorial brasileira as maiores encomendas que ela jamais recebeu e que permitirão levar às escolas primárias:

— quatro milhões de cartilhas e 150 mil manuais de alfabetização;

— milhões de cadernos e lápis escolares, a serem distribuídos às escolas do País.

Cada professora primária receberá uma pequena enciclopédia de orientação didática, integrada de seis volumes, de cerca de mil páginas, e, ainda, um dicionário

escolar do professor, com 250 páginas, e um atlas histórico e geográfico.

Para os estudantes das escolas médias, que tantas dificuldades encontram na aquisição de material escolar, estão sendo editados, inicialmente, 400 mil exemplares de livros de estudos, para venda a preço de custo.

O dobro da importância destinada a material didático será entregue, neste momento, aos Secretários de Educação de todos os Estados, para que sejam atendidas imediatamente as necessidades mínimas mais urgentes da rede escolar primária e média, e visando, acima de tudo, a:

- conduzir às escolas o maior número possível de crianças de 7 a 12 anos que atualmente não as podem frequentar;
- identificar em cada casa, em cada rua, em cada fazenda, em cada sítio, cada um dos jovens brasileiros que deverão alcançar, no próximo ano, ainda analfabetos, a idade de 14 anos — idade legal do trabalho — e a idade de 18 anos — idade da responsabilidade civil —, para proporcionar-lhes classes noturnas de alfabetização e de recuperação cívica.

No campo do ensino médio, o programa de emergência proporcionará recursos que permitirão, entre outras medidas:

- utilizar centenas de escolas normais de todo o País para cursos intensivos de aperfeiçoamento de professoras, nas próximas férias escolares;
- oferecer à juventude brasileira mais de 100 mil matrículas gratuitas em ginásios públicos;
- instalar nos educandários de nível médio centenas de unidades de ensino técnico, que permitirão orientar a educação, até agora marcadamente acadêmica, no sentido da educação do povo para o trabalho (GOULART, 1962. p. 169-170).

O discurso do presidente Goulart e as propostas do programa de emergência da educação, deixa claro, a intenção em resolver sem medir esforços financeiros, materiais e humanos a questão da educação escolar no país. Reconhece a falta de salas de aulas e o despreparo técnico dos muitos envolvidos na execução dessa agenda.

Tal preocupação, entre os anos de 1963 até janeiro/fevereiro de 1964, no jornal *A Tarde* são sempre retratados em matérias que informam as muitas visitas do Ministro da Educação, Júlio Sambaqui, para inaugurar ou apresentar alguma etapa da implementação desse programa. Associa-se a isso, a consolidação no texto da LDBEN de 1961 a regulamentação de um fundo da educação e a que ele se destinava, sendo uma das despesas, destacadas em primeiro plano, a expansão e o acesso ao ensino.

O que justifica o alto investimento na construção de salas de aula, equipadas com os materiais humanos e físicos destacados no discurso de Goulart. A construção dessas salas de aula, no texto da lei, não é de responsabilidade direta do poder público. Talvez, por isso, tenha encontrado no jornal *A Tarde*, algumas

reportagens, sinalizando a doação de terrenos por parte do empresariado baiano e do próprio Estado para construção ou ampliação dessas salas, além dos vários recursos advindos de outras instituições e ou organismos internacionais, como: SUDENE, Aliança Para o Progresso, A.I.D., Banco Mundial, FMI, dentre outros, sempre em regime de parcerias: estado, municípios e Ministério da Educação.

Há no documento legal de 1961 (LDBEN) aquela animosidade de incentivo, estímulo e da criação e oferta do ensino primário e secundário que apareceu no texto constitucional de 1895. No texto da lei nº 4.024 serão destinados à expansão do ensino “[...] nove décimos dos recursos federais destinados à educação, [...] constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio [...]” (BRASIL, 1961. Lei nº 4.024, Art. 92, § 1º), e, caberá, ao Conselho Federal de Educação elaborar “para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo” (BRASIL, 1961. Lei nº 4.024, Art. 92, § 2º).

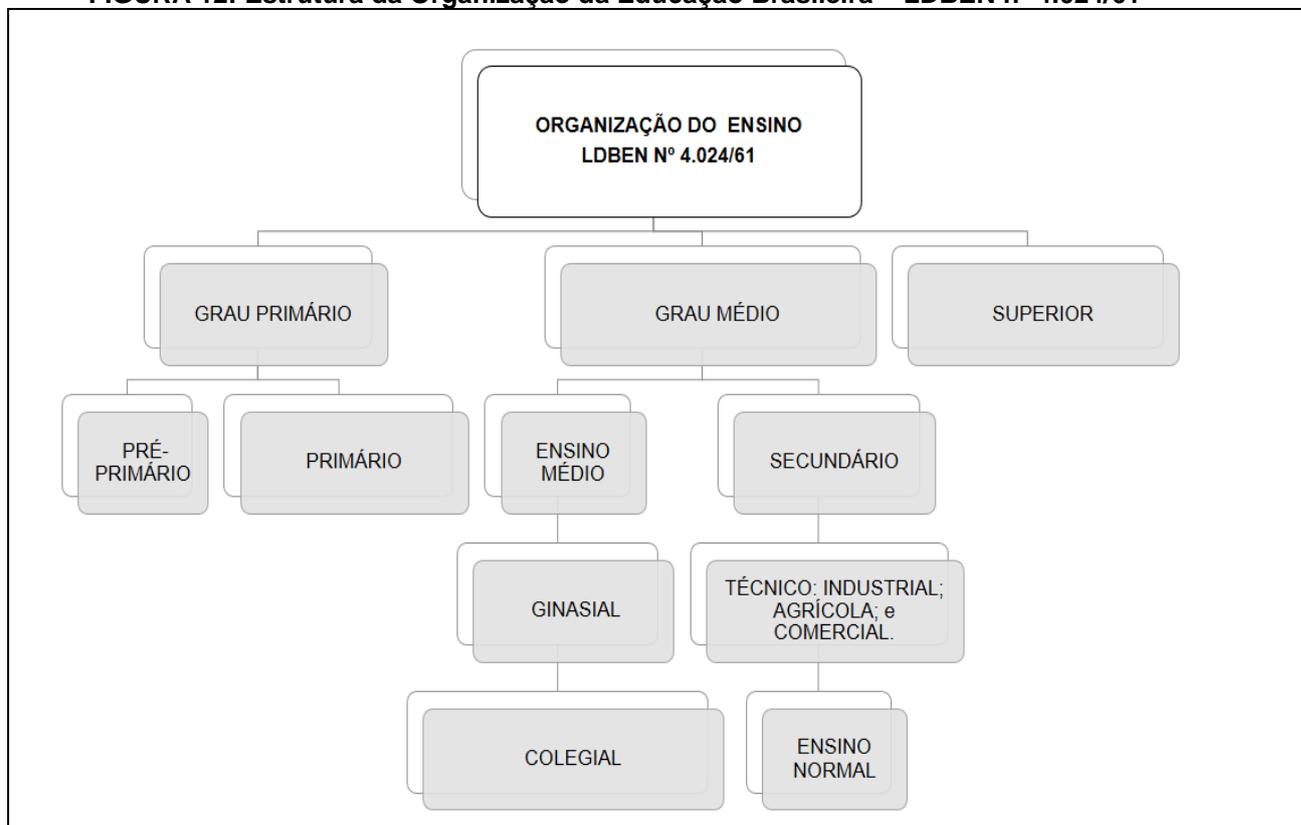
Antes de escrever sobre o Plano de Educação sinalizado no texto da lei citado, cabe apresentar uma parte importante nesse processo de organização educacional, o qual não mencionei na seção anterior, mas que modelam as características democráticas da LDBEN e dos sistemas educacionais do país até a atualidade, são os Conselhos de Educação, previstos desde a constituição de 1934.

São atribuições do Conselho Federal de Educação (CFE), a partir da lei nº 4.024/61 quanto a oferta e expansão do ensino primário e secundário: deliberar sobre os assuntos pertinentes a educação em grau primário e médio, opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, indicar disciplinas obrigatórias, promover sindicâncias nos estabelecimentos escolares para cumprimento da lei, promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais e municipais de ensino, estimular assistência social escolar e emitir pareceres quanto a natureza (tipo de escola) e pedagógicos.

É importante, também, destacar a interferência dos militares após o golpe de Estado nesses conselhos, os quais passaram a ser de certa forma aparelhados. Principalmente, na função de órgão que delibera sobre a criação de disciplinas. Em 1968, com a promulgação do decreto nº 869 que institui a prática e o ensino da Educação Moral e Cívica, o CFE, estará subordinado “colaborativamente” a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Competindo a este órgão inclusive

“adotar as medidas necessárias à formação” (BRASIL, 1968. Decreto nº 869, Art. 7, § 1) de docentes para pôr em prática a execução da lei.

FIGURA 12: Estrutura da Organização da Educação Brasileira – LDBEN nº 4.024/61



FONTE: A autora

Quanto ao Plano Nacional de Educação ficou determinado como metas quantitativas e qualitativas para educação Brasileira, entre 1962 a 1970, o disposto no quadro 6. No caso do ensino primário manter, expandir e melhorar o ensino, aperfeiçoar o magistério, mobilizar contra o analfabetismo e conceder bolsas de estudos. Quanto ao ensino de grau médio o plano previa que os recursos financeiros fossem aplicados/distribuídos para manutenção e expansão, atualização e melhoria do salário e da qualificação de professores, além da concessão de bolsas e financiamento para construção de escolas de nível médio pelos estados e municípios.

QUADRO 6: Plano Nacional de Educação (1962)

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 1962	
METAS QUANTITAVAS	METAS QUALITAVAS
<p>1. ENSINO PRIMÁRIO, matrícula até a quarta série de 100 % da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos.</p> <p>2. ENSINO MÉDIO, matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial.</p>	<p>4. Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial.</p> <p>5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5ª e 6ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais.</p> <p>6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas.</p>

FONTE: TEIXEIRA, 1962.

Por isso, me arrisco a afirmar que a estrutura organizacional e sistêmica de ensino legalizada é parte das movimentações por expansão, acesso e garantia do direito por parte das diferentes classes sociais, sobretudo as populares. Com isso, podemos ver no texto da lei os anseios e as vontades das lutas sociais destes atores no afã pelo direito social de estudar ao mesmo tempo que o estudar é condição *sine qua non* para garantir direitos civis e políticos, de participação social e decisão nas esferas de poder.

Como vimos até aqui as leis de educação refletem as expressões ou como diria Chartier (1988) as lutas de e por representações das práticas culturais sociais na garantia do acesso e do direito de estudar, pois, aqueles que não tem voz nas casas legislativas se valem de outros meios, como os jornais, as ruas e/ou a burla da lei para ganhar espaço e tentar influenciar e alterar esse jogo decisório.

3. 3 A LDBEN Nº 5.692/71: ESCOLARIZAR PARA CONTROLAR

Diante do que apresentei nas subseções anteriores e de como passei a entender o conceito lei, compreendo a Lei nº 5.692/71 como uma lei de diretrizes e bases, pois, ela redefine a educação primária e secundária, durante o auge, daquilo que a historiografia convencionou chamar de “anos de chumbo” no período da ditadura civil militar (1964-1985).

Havia uma movimentação política e social a qual está descrita e analisada no capítulo anterior e em parte deste, que nos permite perceber a LDBEN nº 4.024/61 aos poucos sendo desmontada e substituída, para dar lugar a um novo projeto educacional, que corroborasse ideologicamente com a intenção de nossos ditadores.

Projeto, que após o golpe de 1964 e as mudanças legislativas advindas da instituição da ditadura criou uma nova constituição, permitiu espaço para a assinatura de acordos internacionais⁵⁷ e, principalmente, do A. I. nº 5, vai inserir o sistema educacional brasileiro nas chamadas teorias do capital humano e a movimentos pedagógicos tecnicistas, com o intuito, talvez, de criar um cidadão passivo e participe da nova ordem política estabelecida de maneira colaborativa, sem muitos questionamentos.

Ideologias e tendências pedagógicas propostas por tecnocratas de Estado, oriundos da ESG, IBAD, ISEB, USAID, etc. e que passaram a atuar mais fortemente na gerencia do país, após o fatídico 31 de março de 1964.

Trago estes fatos, para pensar as ideias de Celso Furtado (1962), superintende da SUDENE, sobre o papel dos técnicos profissionais da administração pública na organização e gerencia do país. Para ele, tais profissionais eram considerados ilibados, tendo em vista que diante da técnica estariam despidos de qualquer intenção pessoal ou ideológica, para dar funcionamento a burocracia do Estado.

Fazer a reflexão analítica dos fatos apresentados e de documentos como o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos (Lei nº 5.379/67), o Decreto 869/69 e os relatórios Atcon e Meira Mattos são

⁵⁷ Alguns desses foram assinados mesmo antes do golpe de 1964, tal como A Aliança para o Progresso, que deu base para os chamados acordos MEC-USAID. E, uma conjuntura internacional e nacional beligerante devido à Guerra-Fria suscitaram à mudança legislativa em nossa educação escolar.

importantes para confirmarmos que a LDBEN nº 5.692/71 é uma alteração legislativa de substituição, que corrobora e consolida a ideologia da “segurança nacional”, bem como, da formulação de uma sociedade, a meu ver, passiva, no que diz respeito a movimentos discordantes da ditadura em questão.

E, nesse caso, a escola, enquanto sistema educativo, é, sim, um espaço em que tanto pode haver produções de práticas culturais e/ou representações conflituosas e questionadoras da ordem instituída, mas, também, pode ser, o local onde a recepção de representações de uma dada realidade intencionada ou falseada por meio de uma ideologia pode ser difundida e aprendida, tal como vimos em Barros (2013).

Vale destacar, mais uma vez, que não avançarei a escrita em observância a implementação da lei nº 5.692/71 no Estado da Bahia, esse é um estudo que deve ser realizado em outro momento, assim, também, como pode ser observado, não trago a implementação da lei nº 4.024/61 nas escolas baianas.

Como já sinalizado, a pertinência desse estudo é (d)escrever a conjuntura histórica do panorama político, social e educacional em que tais legislações foram sendo elaboradas e implementadas. No percurso de trabalho é impossível não contextualizar com a implantação do regime ditatorial civil militar em curso nas décadas de 60 e 70 em suas múltiplas frentes, inclusive a educacional.

Assim, venho buscando compreender mudanças que em sua maioria foram de nomenclatura e sentido, as quais, podemos dizer, ideológicas. Tal compreensão, muito me auxiliou no entendimento de teses como a de Fazenda (1988) sobre o “pacto do silêncio”, em que os envolvidos na educação escolar brasileira dos diferentes níveis e modalidades foram sendo silenciados por esses mecanismos de controle, por conta de uma legitimação legislativa verticalizada e impositiva.

Acredito que a substituição da LDBEN nº 4.024/61 pela LDBEN nº 5.692/71, permitiu colocar em pauta um projeto mais do que de governo, um projeto de sociedade e nação através da educação escolar, o qual teve como objetivo central,

Art. 1º “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e **preparo para o exercício consciente da cidadania**” (BRASIL, 1971. LDBEN nº 5.692. **Grifo nosso**).

E, é preciso, considerar num contexto de censuras e torturas que auto realização e consciência é essa, a qual em todo momento nos é apresentada como sendo voltada para a tecnicidade do como estudar, do trabalhar e do viver.

Assim como, essa tecnicidade vai ser aplicada a organização do sistema educacional e do gerenciamento das finalidades educacionais que perdem a dimensão da formação humanista e liberal da primeira legislação de educação nacional e assume, na segunda legislação, a dimensão técnica da formação para a vida produtiva no 2º grau profissionalizante e no chamado ensino supletivo.

Pode-se apreender do quadro 7, por exemplo, que a forma simplória com que a organização escolar passou a ser gerenciada são definidoras dessa “consciência”, que a lei atesta ser seu objetivo central. Uma consciência que aparentemente e na forma como os dispositivos legais são postos, parece, alcançará mais indivíduos afastados dos processos de escolarização, democratizando-o.

Mas, na medida que a educação escolar, como vimos em Romanelli (1988), vai sendo objeto de interesse de diversas classes sociais no país como mecanismo inclusive de melhoria de vida, ou como em Frigotto (2006) usada para formar uma mão de obra voltada para o desenvolvimento do capital, será preciso meios de controle, para que práticas culturais de contestação da ordem ou sublevação não sejam fomentadas, tendo em vista que elas podiam ameaçar a legitimação da ditadura em curso.

QUADRO 7: Organização do ensino (1971) – LDBEN 5.692/71

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO - LDBEN Nº 5.692/71			
	1º GRAU	2º GRAU	SUPLETIVO
Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.	Destina-se à formação da criança e do pré-adolescente.	Destina-se à formação integral do adolescente; Ingresso mediante conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.	Abrangerá, [...], desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar* e a formação profissional * Lei nº 5.379/67 - instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)
	Duração de oito anos letivos – (1ª a 8ª série)	Terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação - (1ª a 3ª/4ª série)	Serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.
	Obrigatório dos 7 aos 14 anos	A conclusão do ensino de 2º grau habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior.	Ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; Ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos

FONTE: A autora

Nesse sentido e para de uma certa forma apresentar como passei a partir das leituras dos documentos/fontes e da teoria ver uma ideologia sendo implementada para consolidar o golpe civil militar, também, nos sistemas educativos de base, a saber, ensino primário e secundário, através da substituição de uma lei de caráter humanista e liberal para uma lei de controle, foi que elaborei esta subseção.

Destaco em primeiro, na análise empreendida até aqui, a Lei nº 5.379/67 que instituiu o MOBRAL no país, uma legislação que permitiu a supressão, ao meu ver, dos movimentos populares de alfabetização em curso no nordeste do Brasil. Cabe salientar, que de acordo com dados do censo de 1970⁵⁸, 33% da população adulta de quinze anos ou mais era analfabeta, situação que estava longe de uma resolução, mesmo com a promulgação da lei acima mencionada.

O que a leitura dos documentos legais permite inferir é que o MOBRAL foi uma forma de silenciar grupos populares, métodos revolucionários de alfabetização, e políticas de expansão do ensino/escolarização públicos, os quais mais do que a simples codificação de signos e símbolos auxiliava os sujeitos aprendentes na apropriação de uma consciência sobre a realidade social excludente a qual estavam submetidos e que eram participantes de uma mudança dessa realidade, tendo em vista os movimentos sociais por reformas de base nos primeiros anos da década de 1960.

De acordo com o dicionário *on line* de verbetes da Fundação Getúlio Vargas (FGV), nos anos que sucederam ao golpe de 1964 no tocante aos movimentos populares de alfabetização “o Ministério da Educação passou a apoiar movimentos similares, mas de orientação ideológica compatível com o novo regime” com “o apoio financeiro da *United States Agency for International Development (USAID)*”.

Era proposta dos militares e de seus apoiadores, no tocante a resolução da questão alfabetização, tida, como já vimos, como uma das variáveis explicativas do subdesenvolvimento do país, alfabetizar mais de 11 milhões de adultos de 15 a 35 anos até 1971⁵⁹ através do MOBRAL.

A pauta ideológica, que passou está contida em projetos como o da fundação do MOBRAL, é possível observar nos pontos nove e doze do Plano de Alfabetização

⁵⁸ Vide: Mobral sua origem e evolução. 1973. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf> > Acesso em 07.06.2021

⁵⁹ Fonte: Dicionário *on line* de Verbetes FGV, disponível em < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral> >

Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos (Lei nº 5.379/67), através de um currículo que promovesse a,

9. Integração, em tôdas as promoções de alfabetização e educação, de noções de conhecimentos gerais, técnicas básicas, práticas educativas e profissionais, em atendimento aos problemas fundamentais da saúde, do trabalho, do lar, da religião, de civismo e da recreação.

[...]

12. Instalação de centros de educação social e cívica, para sociabilidade de adolescentes e adultos e fixação de hábitos e técnicas adquiridos, mediante a utilização dos meios de comunicação coletivos - livro, música, rádio, cinema, televisão, teatro e publicações periódicas (BRASIL, 1967. Lei nº 5.379).

A introdução de tecnologias de audiovisual e meios de comunicação de massa, nesse movimento de alfabetização, como apresento no próximo capítulo, é criticado pelo jornal *A Tarde* antes do golpe, devido a precariedade na relação ensino e aprendizagem feita por esses meios, porém, o jornal aponta na direção de concordância do uso de tais meios como algo necessário devido a emergência da alfabetização e escolarização dos baianos e dos brasileiros na tentativa de solucionar a questão.

Chama atenção na forma como o MOBREAL foi instituído o fato de que me pareceu ser esperado, de alguma forma, que o mesmo fracassaria, a exemplo do Art. 12 com a seguinte redação: “Extinguindo-se, por qualquer motivo, o MOBREAL, seus bens serão incorporados ao patrimônio da União” (BRASIL, 1967. Lei nº 5.379). A locução “por qualquer motivo” ao meu ver é este indicativo, além de demonstrar, mais uma vez, que a instituição de tal política pública tinha mesmo caráter ideológico de colocar em execução uma nova prática cultural de escolarização, em que o acesso à escola era falado e propagado como universal, mas não executado na prática.

O tom moralizante e ideológico de tais alterações normativas que o documento apresenta, através de palavras e expressões como: civismo, família, religião, educação social e cívica, me parecem estar a serviço de formar um tipo de cidadania, que talvez, por falta de uma significação melhor, só consigo pensar que é tutelada.

Tal caráter de ideologização, como sendo um sistema cultural dessa nova ordem social proposta pós golpe civil militar, também, vai aparecer no Decreto-lei nº 869/69 que incluem a disciplina e a prática da Educação Moral e Cívica em todos os níveis e modalidades da educação escolar brasileira daquele período. Importante

notar que tal decreto entra em vigor por meio dos ministros da marinha de guerra, do exército e da aeronáutica quase um ano após o A. I. nº 5⁶⁰.

E, ao observar a luz da teoria as finalidades da institucionalização da disciplina, lembrei de Geertz (1989) ao conceituar ideologia enquanto um sistema cultural nas ciências sociais. Neste conceito ele nos apresenta o termo “postura ideológica” sob o qual podemos entender e compreender os movimentos que (d)escrevemos na pesquisa, de como os civis e militares do Brasil legitimaram a ditadura (1964-1985).

A ideologia como sistema cultural,

[...] Consiste, em seu ponto mais central, no “pressuposto de que a política deve ser conduzida do ponto de vista de um conjunto de crenças, coerentes, abrangentes, que deve superar qualquer outra consideração”. Como a política que apóia, ela é dualista, opondo o puro “nós” ao perverso “eles” e proclamando que aquele que não está comigo, está contra mim. Ela é alienante pelo fato de desconfiar, atacar e trabalhar para destruir as instituições estabelecidas. É doutrinária pelo fato de reclamar a posse completa e exclusiva da verdade e da política e abominar o diálogo. É totalista em seu objetivo de ordenar toda a vida social e cultural a imagem dos seus ideais, futurista pelo fato de trabalhar por um fim utópico da história, no qual se realizará tal ordenação (GEERTZ, 1989. p. 110).

No Decreto 869/69 trago alguns elementos de dispositivos que permite-nos perceber esse projeto de ideologia como sistema cultural sendo implementado aos poucos, em discordância e oposição aos elementos humanistas e liberais da primeira lei de educação do país e do princípio democrático, sempre ventilado e falseado pelos executores da ditadura civil militar.

Observemos a redação, dos pontos d, f, g, h, quanto as finalidades da Educação Moral e Cívica.

- d) a **culto** à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua historia;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-ecônômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas** com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

⁶⁰ O Decreto que destaquei é de 12 de setembro de 69, enquanto o A. I. 5 é de 13 de dezembro de 1968. O primeiro é publicado com a seguinte redação de abertura “Os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar”, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1º do Ato Institucional nº 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968” Dispõe o artigo 1 do Ato 12 “enquanto durar o impedimento do presidente da república, [...], as suas funções serão exercidas pelos ministros da Marinha, do Exército da Aeronáutica Militar [...]”.

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969. Decreto 869, Art. 2º. **Grifo nosso**).

Ao usar as expressões culto e preparo, nas expressões grifadas, fiquei muito tempo diante do documento, dos Jornais A tarde e dos teóricos da historiografia aqui estudados quanto a ditadura civil militar brasileira para tentar entender qual seria a intenção e alcance sociocultural da proposta. Por isso, o subtítulo da subseção, uma lei de controle, que como vemos na citação de Geertz (1989) é doutrinária e reclama a posse de uma verdade. Temos aí elementos concretos dos objetivos intentados por essa forma de escolarização, tais como ordenar a vida social e cultural dos sujeitos submetidos a este tipo de escola.

Refletem a imposição das práticas culturais e representações de uma sociedade, intentada por aqueles que estão no poder e assim desejam permanecer. Aos outros grupos subordinados a essas práticas, “o exercício das atividades cívicas” é lhes apresentado como sinônimo de patriotismo e compatível com a prática da moral e dos bons costumes, por isso, os discordantes dessa lógica social foram tidos como inimigos da pátria, subversivos e “comunistas”.

Dispositivos, que nos dão a dimensão do como esse sistema cultural ideológico foi difundido de fora para dentro da escola. E mesmo fora dos muros da escola podem e devem ser considerados como sistemas educacionais e práticas de escolarização. Os jornais como o A Tarde serão muito uteis nessa jornada, uma vez que podem:

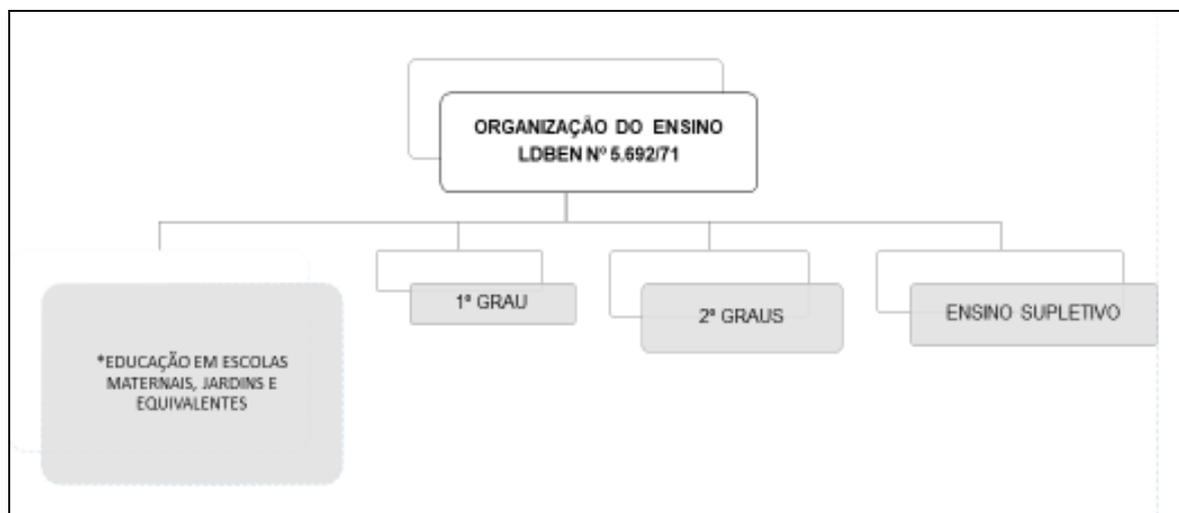
Influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editôras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de casses e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade (BRASIL, 1969. Decreto 869, Art.º 6, alínea: d).

Conforme nos apresenta o texto legislativo, LDBEN nº 5.692/71 no artigo 72, “a implantação do regime instituído na presente Lei far-se-á progressivamente”. Uma progressão que começou, a meu ver, muito antes da formulação de uma “reforma de 1º e 2º graus” sob a qual nos foi apresentada a referida legislação.

Tal progressão é aparente nos documentos da lei analisados, também, na urgência, como apresenta, por exemplo, o jornal A Tarde (1964/1968), “de expurgar das mentes da juventude qualquer processo de “comunização”” que por ventura, tenha sido colocado em prática durante a execução das políticas de implementação

da LDBEN de 1961, e que estavam presentes no Programa de Emergência do Ministério da Educação de 1962.

FIGURA 13: Estrutura da Organização da Educação Brasileira – LDBEN nº 5.692/71



FONTE: A autora

Cito Geertz (1989) ao alertar o cientista social sobre como proceder os estudos e análises interpretativas quanto aos significados simbólicos intrínsecos e extrínsecos à cultura, no tocante a representações da realidade por parte dos agentes envolvidos em tais processos de significação das “dimensões simbólicas da ação social”, pois,

[...]. É justamente quando nem as orientações culturais mais gerais da sociedade, nem orientações mais terra-a-terra, “pragmáticas”, são mais suficientes para fornecer uma imagem adequada do processo político que as ideologias começam a tornar-se cruciais como fontes de significados e atitudes sócio-políticas (GEERTZ, 1989. p. 125).

Diante deste quadro defendo a pertinência, com base no estudo, de que quando da implementação da lei nº 5.692/71 havia mesmo era um projeto de formação de sociedade, que se diferenciava daquela movimentação sócio-política das classes populares nos anos finais da década de 1950 e início da de 1960.

Germano (1990) afirma que quando da votação da referida legislação, as forças políticas opositoras estavam em outros momentos da luta contra a ditadura em curso, tinham como pauta a derrubada do regime. Com isso, as pautas das lutas sociais, tal como o direito a educação escolar pública em nível primário e secundário passaram ao segundo plano.

E sem enfrentar uma oposição mais sistemática a legislação educacional nº 4.024/61, que ainda nem havia de tudo sido implementada foi substituída por um

texto legal tão técnico quanto a proposta pedagógica que defendia. Sendo confirmado por meio da colaboração dos setores militares, religiosos, empresariado conservador e acordos internacionais, Aliança para o Progresso e *USAID*, uma vez que o poder legislativo já não possuía mais autonomia de poder republicano.

A legislação nº 5.692/71 ao não tratar dos fins do direito a educação e da liberdade do ensino, deixa claro o tom autoritário e controlador da vida social e material dos despossuídos, tendo em vista que os estudos da área⁶¹ apontam a entrada das camadas populares à escola pública, ainda que não conseguissem completar seus estudos, por ser um sistema, como já discutimos, excludente.

FIGURA 14: Reportagem Jornal A Tarde – Matrículas nas escolas municipais aumentam

Matrículas nas escolas municipais aumentaram

— O número de matrículas nas diversas escolas municipais aumentou, de janeiro para cá, de 13 mil para 30 mil — declarou à nossa reportagem o Secretário de Educação da Prefeitura, Prof. Jair de Brito, que asseverou: “Isto somente foi possível devido à construção de novas salas de aula e aos convênios assinados pela Secretaria com as diversas entidades de bairros”.

Por outro lado, revelou o Secretário Jair de Brito, que esta semana vai convocar o Conselho do Fundo de Expansão da Rede Escolar no Município para propor a assinatura de aditamento de contrato atual, visando a construção imediata de mais 40 a 50 salas de aula.

100 SALAS

Concluindo, o Secretário de Educação da Prefeitura após dizer que irá, também, propor ao F.E.R.E.M. a abertura de concorrência pública para a construção de mais cem salas de aula em 100 dias, adiantou que nos primeiros dias do próximo mês serão inauguradas novas escolas na Caixa D'Água, Fazenda Grande e em outros bairros.

Também está prevista para a mesma ocasião, a inauguração das Escolas Prazeres Calmon, Organização do Auxílio Fraternal, bem como da Escola Tiradentes, que tiveram ampliadas as suas instalações.

Convidado para assembléia de médicos

O Prof. Adeodato Filho, diretor da Maternidade Clímério de Oliveira, seguirá para o Estado da Guanabara, na próxima segunda-feira, convidado que foi para

FONTE: Jornal A Tarde. pág. ?. 1965

⁶¹ Ver Germano (1990), Fazenda (1988), Romanelli (1988), Frigotto (2006).

Segundo Germano (1990) e outras/os autoras/es que estudam a ditadura cívico-militar, o discurso, ou melhor, o simulacro discursivo quanto a democracia e a manutenção do Estado democrático de direito sempre estiveram presentes na fala desses atores sociais, mais muito distante de suas práticas culturais e costumeiras.

E, com a LDBEN nº 5.692/71 não foi diferente, criada e colocada em prática sem qualquer consulta pública ou participação social, tinha como promessa legislativa a inclusão, o acesso, a universalização e a democratização da escolarização a partir de dispositivos como o fim do exame de admissão⁶² e a ampliação das vagas no ensino secundário, agora denominado de 2º grau, como etapa final da educação escolar, através de ensino profissionalizante e, essencialmente, técnico.

O documento elaborado por um dos idealizadores do A.I. nº 5, o coronel Jarbas Passarinho, ministro da educação ao período, apresenta os significados simbólicos de uma vontade elitista. Para as classes subalternas a formação intelectual será desprezada, dando lugar a uma formação de reserva de mão de obra que avança na construção de uma escola fabril, proposta pela legislação em curso, tendo em vista a internacionalização do capitalismo e o desenvolvimento tecnológico empreendido nos anos de 1970/80.

⁶² Nos jornais A Tarde tais exames são denominados de Exames de Madureza, os quais são convocados e aplicados sempre entre os meses de Janeiro a Março, em instituições privadas e públicas. Algumas das reportagens quanto ao tema, entre 1963-1965, destacavam os exames nos seguintes Ginásios: Ginásio da Bahia, Severino Vieira, Manuel Devoto, Antonio Vieira, Salesiano, Sacramentinas, Medalha Milagrosa, etc. Muitos desses exames, em algumas das reportagens, eram associados a concessão de bolsas de estudos. Havia inclusive um Fundo de Amparo ao Estudante Pobre na cidade do Salvador - BA, que no ano de 1965, segundo reportagem do A Tarde, do dia 17 de Agosto, havia distribuído mais 303 bolsas de estudos para cursos secundários, básico, técnicos e superior.

FIGURA 15: Reportagem Jornal A Tarde – Ginásios orientados para o trabalho: instalação na Bahia

Ginásios orientados para o trabalho: instalação na Bahia

Encontra-se em Salvador, em missão oficial da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério de Educação e Cultura, o Prof. Abelardo de Oliveira Cardoso, Diretor do Programa do Ginásio Orientado para o Trabalho, que veio a nossa capital para tomar contacto com a Secretaria de Educação e com a Inspeção Seccional de Salvador, a fim de estudar a possibilidade da instalação, aqui, de Ginásios orientados para o Trabalho.

A Diretoria do Ensino Secundário, através do seu titular Prof. Gildásio Amado, também está empenhada em desenvolver a rede de ginásios orientados para o trabalho. Já estão instalados nas cidades de Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo, cursos de formação de professores de técnicas agrícolas e técnicas comerciais.

Iniciando as atividades, haverá um curso de formação de professores de artes industriais, a ser instalado a 18 deste mês, em Curitiba, para professores em regime de bolsas,

CARACTERÍSTICA

O Ginásio Orientado para o Trabalho terá como característica, no seu currículo, além das cinco matérias obrigatórias nas 1as e 2as séries, o estudo das artes industriais e técnicas agrícolas. Nas 3as e 4as séries, os alunos poderão escolher as que eles denominam de cinco avenidas: Artes Industriais; Técnicas Agrícolas; Técnicas Comerciais; Educação Doméstica e o mesmo currículo ginásial que chamamos de acadêmica.

- Não há alteração da estrutura do ginásio - diz o Prof. Abelardo de Oliveira Cardoso - mas, apenas, em nossa opinião, o enriquecimento do currículo

pela introdução das técnicas recomendadas pelo Conselho Federal de Educação, tendo em vista a era tecnológica em que vivemos.

Acrescenta, ainda, o diretor geral do G. O. T.:
 "Para implantação do Programa, ou seja para integração do ginásio, são necessárias as seguintes condições: a) ter local apropriado para a instalação do equipamento; b) disponibilidade de professor treinado ou capacitado pela Diretoria do Ensino Secundário do M. E. C e, finalmente, prova curricular com obrigações de oferecer aos educandos pelo menos duas técnicas, nas 3as e 4as séries.

Finalizando suas declarações disse o Prof. Abelardo de Oliveira Cardoso:
 "Não tem sentido profissionalizante o Ginásio Orientado para o Trabalho, pelo contrário tem sentido exploratório de vocação".

FONTE: Jornal A Tarde. Pág. 7. 17/08/1965

Dessa forma, considere importante voltar o olhar para a forma como o ensino de primeiro e segundo graus foi sistematizado pela nova lei (figura 13) e sua simplificação, as quais não podem ser tidas como uma mera reformulação desses níveis do ensino que vinha em franca expansão antes da promulgação do substituto legal aqui apresentado.

Ela é uma lei de controle e apropriação de uma prática cultural de escolarização "que inculca naqueles que a ele se submetem determinadas representações", como nos afirma Barros (2013, p. 81). Que reflete as intenções das classes e grupos dominantes na formação moral, social e produtiva dos brasileiros. Mas, não esqueçamos de Thompson (1998) ao alertar sobre o fato de que nem sempre as classes populares seguem as leis da forma como os agentes do Estado as formulam.

4. O GOLPE CIVIL MILITAR, O JORNAL A TARDE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA BAHIA

Iniciei e reelaborei a escrita deste capítulo tantas vezes – devido a necessidade de retomar as/os teóricas/os aqui trabalhadas/os – pois, na metade da escrita da dissertação, pensei: estou aplicando a conceptualização teórica erroneamente e preciso rever.

Revisitei os livros e as fontes/objetos. Qual foi minha surpresa? Além de perceber está no caminho que tracejei desde o início vi a necessidade de visitar os subtítulos para deixar em evidencia os caminhos de pesquisa que estruturei na escrita sobre a LDBEN, o jornal A Tarde e a ditadura civil militar. E, acredito, agora se fazem notar.

Apresento no capítulo três discussões (subseção) para compreender enraizamentos de uma proposta de escolarização do Estado da Bahia, que advém do caminho historiográfico apresentado nos capítulos anteriores. Trago abordagens conceituais como: desenvolvimento, escolarização, práticas culturais e representações sociais em/de uma dada realidade para entender a organização educacional do Estado⁶³, que no dizer de historiadoras/es baianos retiram-no do atraso de um apagão histórico o qual a Bahia se encontrava desde meados do século XIX.

Neste capítulo proponho compreender no contexto do pré e do pós golpe civil militar (1964) alinhamentos, interesses e motivações dos envolvidos no processo de implementação da legislação nacional de educação (LDBEN nº 4.024/61) na Bahia a partir da noção conceitual “representações” na História Cultural.

Pois, acredito que

Um sistema educativo inscreve-se em uma prática cultural, e ao mesmo tempo inculca naqueles que a ele se submetem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter e a viabilizar um determinado repertório linguístico e comunicativo que será vital para a vida social, pelo menos tal como a concebem os poderes dominantes. [...], as práticas e representações são sempre resultado de determinadas motivações e necessidades sociais (BARROS, 2013. p. 81).

⁶³ Tema desenvolvido no capítulo anterior.

Diante desta conceptualização teórica, o capítulo, é um convite a conhecer a história da Bahia recente por meio da história da educação e de como um projeto de escolarização foi implementado. Redefinindo características culturais de um povo, de como ele se apropriou de signos e símbolos de modernidade para se constituir no imaginário coletivo enquanto lugar moderno, desenvolvido, em certa medida à frente do tempo, mas, conservador em sua essência e organização social.

Nas subseções a seguir, apresento, o que ajuda a entender, a conjuntura local na emergência do golpe de 1964 frente as primeiras notícias de implementação da LDBEN nº 4.024/61, no momento histórico em que a intelectualidade baiana promoveu o seu *Avant Garde*⁶⁴.

Também, busquei no capítulo identificar na linha editorial do jornal A Tarde as representações de práticas culturais escolares e escolarizadoras que foram elaboradas e executadas no período estudado. Em seguida, trago alguns elementos para pensar o jornal A Tarde como fonte e objeto na história da educação baiana e como ele (o jornal) representa uma determinada realidade, a qual ainda não existe, de uma Bahia que tem tudo para “ser” e “acontecer” nesse cenário de modernização.

Encerro o capítulo elaborando e tecendo análises sobre as continuidades e descontinuidades das representações de práticas culturais escolarizadas e que são apresentadas na fonte/objeto como marcos potenciais de um avanço social, político e econômico que colocam a Bahia em lugar de destaque frente aos rumos progressistas e autoritários sob os quais está sendo conduzida a nação.

4. 1 A CONJUNTURA DO GOLPE CIVIL MILITAR E A LDBEN Nº 4.024/61: ELEMENTOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO

Compor esta subseção foi uma tarefa bastante complexa em vista dos rumos conceituais e teóricos que as fontes aqui trabalhadas me permitiram elaborar com base nas questões norteadoras da dissertação, as quais me levaram a pensar o sistema educacional brasileiro e sua centralização em torno de uma política pública

⁶⁴ Movimento de vanguarda modernista e estético-intelectual no setor cultural baiano dos anos de 1950 a 1960, teve como liderança política Edgar Santos, ao trazer, quando de sua gestão como reitor da Universidade da Bahia nomes da intelectualidade internacional e nacional para superar “o atraso” em que se encontrava a Bahia, projetando-a culturalmente no país. Vide Risério: *Uma História da Cidade da Bahia* (2004. p. 524-531).

nacional como a lei de diretrizes e bases, atendendo as demandas de uma localidade chamada Bahia, que mesmo estando conectada ao todo, Brasil, possui especificidades, as quais não podem ser desconsideradas.

Práticas culturais que estão representadas no jornal A Tarde, quando este nos apresenta um modelo de organização educacional pensado para a Bahia a partir da sanção da LDBEN. Determinações e motivações de uma elite política, econômica, cultural e social confrontada com as classes populares e/ou trabalhadoras, está última, sobretudo, de professoras e professores lutando por suas agendas no momento em que uma ideologia conservadora e autoritária começa a ser configurada nas páginas de nossa fonte e no cotidiano aqui historiado.

Talvez, por isso, me ocorra nesse momento trazer alguns parágrafos sobre a vida material e cultural dos baianos nos anos entre 1960 a 1971, de maneira que o diálogo com a historiografia e com as fontes estudadas nos permita entender que organização educacional é essa proposta pelo Estado. E, como os baianos passaram a se relacionar com ela na modulação dos padrões educacionais que compusera a vida social naquele momento e suas tensões cotidianas representadas em nossa fonte.

Momentos de grande efervescência na cultura e no desenvolvimento econômico é importante destacar, como alerta Ludwig (1982), que

A adoção de novos hábitos não significou que tivesse havido paralelamente o desenvolvimento da sociedade, por isso mesmo a sua atuação restringiu-se a um público limitado, ou seja, as camadas mais favorecidas financeiramente e culturalmente da população (LUDWIG, 1982. p. 105).

Deixando claro que nesse momento “a cidade da Bahia explode para todos os lados, experimentando problemas e tensões até então inéditos” (RISÉRIO, 2004. p. 455). A Bahia estava segundo autores como Risério (2004) estagnada economicamente até meados do século XX, vivendo da parca economia açucareira e de outros gêneros agrícolas. Além de resquícios de uma mentalidade representada por signos e símbolos da colonização portuguesa.

Antonio Risério (2004) afirma que “[...] a partir da década de 1950, a Bahia irá ingressando – progressiva, mas decisivamente – na dança do capitalismo moderno. Na expansão nordestina do movimento industrial Brasileiro” (RISÉRIO, 2004. p. 513). É o momento de criação da Petrobrás e da exploração da bacia petrolífera do Lobato, região do subúrbio ferroviário de Salvador onde o óleo é descoberto nos idos dos anos de 1930.

Com a criação da pequena refinaria de Mataripe, Landulfo Alves, o recôncavo baiano será o único produtor de petróleo do país. Indústria que marcará profundas mudanças sociais, políticas, econômicas, urbanísticas e educacionais. Em se tratando da capital Salvador Ludwig (1982) afirma que,

Entre 1940 e 1970, a cidade cresceu cinco vezes em população, transformou-se em metrópole. Viveu-se uma das fases mais significativas da história cultural da Bahia, como atestam o surgimento da Universidade Federal, da Universidade Católica, de associações culturais (Brasil, Estados Unidos, Aliança Francesa, Instituto Cultural Brasil Alemanha), de movimentos artísticos com preocupações renovadoras, do movimento cinematográfico e de novas escolas de artes (LUDWING, 1982. p. 6-7).

Rompendo com um passado agroexportador e colonial que interferia nas dinâmicas de vida dos baianos e na maneira como estes se relacionavam, inclusive, com a escola e a escolarização dos seus cidadãos. Com a adoção no país de uma ideologia econômica voltada para o desenvolvimento, os tecnocratas⁶⁵, instituídos pelo Estado para pensar resoluções e resolver o “problema do atraso” da região nordestina criaram algumas instituições/órgãos que serão de grande valia na empreitada.

É o momento do surgimento da Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), do Banco do Nordeste do Brasil (BNB) e da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), instituições que tem como mote político reduzir as desigualdades e promover o crescimento socioeconômico do país.

A historiografia baiana aponta, sobre a década em questão, uma retomada do crescimento econômico-social através de uma política de isenção fiscal e captação de recursos, a qual colocará a Bahia novamente como local atrativo e privilegiado para investir. Como ocorria nos tempos colonial e imperial de expansão da indústria açucareira, modificando inclusive algumas relações culturais.

[...] Reflexos de um permanente “*estado de festa*”, e oculta-se ou pelo menos desvia-se atenção de problemas mais graves

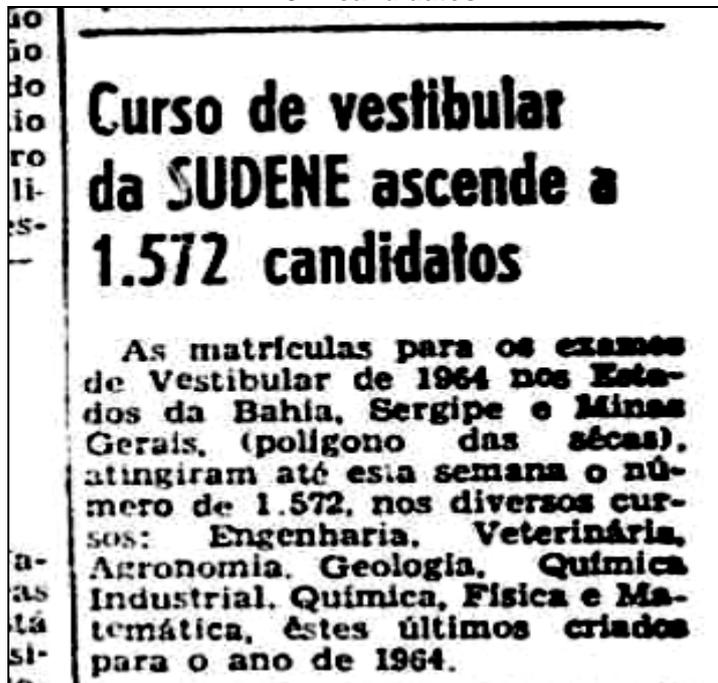
⁶⁵ A expressão tecnocratas é uma referência há algumas instituições e profissionais de diversas áreas que serviram a implantação e legitimação da ditadura civil militar, ou como afirma Risério do “regime tecnocrático-militar, que procurou sua legitimação na esfera da racionalidade e da eficácia econômica” (2004. p. 522). Mesmo antes do golpe de 1964, eles foram seus propagandistas e elaboradores de políticas públicas nos mais diversos setores, principalmente no econômico e social. Entre as instituições que cumpriram esse papel de acordo com Fazenda (1988), Ferreira e Gomes (2014), Risério (2004), Romanelli (1988), Shwarcz e Starling (2015) são: A Escola Superior de Guerra (ESG), o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Dessas instituições saíram os “gestores” do “regime tecnocrático-militar” para ocupar pontos estratégicos do novo governo. No campo da educação tais intelectuais, principalmente do IPES, são responsáveis por formular os acordos MEC-USAID, a Reforma Universitária, a Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a LDB nº 5.692/1971, etc.

que atingem o povo quase cronicamente, com baixo poder aquisitivo, carência de educação e de muitos outros benefícios de ordem econômica e social (LUDWIG, 1982. p. 51).

Cabe sempre ressaltar que o desenvolvimento educacional, não deveria, mas, nas sociedades urbano-industriais é *pari passu* ao desenvolvimento econômico, tanto no quesito mão de obra qualificada para a indústria como para formar os consumidores de uma nova ordem cultural.

Quanto à atuação da SUDENE no setor educacional da Bahia e pensando o desenvolvimento socioeconômico em voga no período, encontro nas páginas do jornal A Tarde notícias de quais tipos de trabalhadores necessitava o desenvolvimento nordestino e de como seria a formação desses sujeitos. Também há notícias quanto aos níveis e modalidades dessa formação, sendo elas, superior, técnico-administrativa e escolar (primária e secundária). Potencialmente a atuação da SUDENE, no periódico, é, ainda, descrita na construção de prédios escolares, os quais são escasseados na Bahia.

FIGURA 16: Reportagem Jornal A Tarde – Curso de vestibular da SUDENE ascende a 1.572 candidatos



FONTE: Jornal A Tarde pág. 7. 20/12/1963

São ofertas de vagas em cursos de nível superior com grande procura nas chamadas áreas das ciências duras/exatas e que podemos ver está direcionada a esse fenômeno da industrialização, urbanização e desenvolvimento técnico da

sociedade nordestina. Na atuação da superintendência, para constituição e formação de uma classe trabalhadora especializada, encontrei, também, oferta de formações técnico-administrativas, para compor o quadro profissional do serviço público, como podemos ver na reportagem apresentada na figura 17⁶⁶.

FIGURA 17: Reportagem Jornal A Tarde – Curso para topógrafo e contabilistas

Curso para topógrafo e contabilistas

Estão abertas inscrições para o curso de topógrafo e auxiliar de contabilidade organizado pelo Departamento das Municipalidades da Secretaria do Interior e Justiça e patrocinado pela SUDENE.

O curso é destinado à formação do pessoal para o preenchimento das vagas existentes e a serem criadas de topógrafo e auxiliar de contabilidade. Os candidatos aprovados serão indicados por ordem de classificação, para as vagas existentes.

Os cursos terão a duração de 90 dias e constarão de aulas teóricas e práticas, das seguintes disciplinas: topografia teórica e prática para o curso de topógrafo e de técnica de contabilidade pública, orçamento, direito municipal e técnica de legislação para o curso de auxiliar de contabilidade.

A frequência será obrigatória importando em eliminação do candidato quatro faltas sucessivas ou alternadas, não justificadas doze faltas mesmo justificadas.

A inscrição será limitada a 20 candidatos para cada curso, respeitada rigorosamente a ordem de inscrição. Os pedidos deverão ser dirigidos ao diretor geral do Departamento das Municipalidades com a indicação do curso pretendido, acompanhado de: prova de ser o candidato funcionário público estadual; certificado de conclusão do curso ginásial ou equivalente; atestado de aptidão fornecido pelo titular da repartição em que servir; declaração, com firma reconhecida, de que o candidato se submete às exigências do curso.

A relação dos candidatos admitidos será publicada até cinco dias após o encerramento das inscrições que estão abertas, pelo prazo de 20 dias.

NOTICIA PARA OS QUE CONSTROEM

GRANITOS E POS CALCICOS

FONTE: jornal A Tarde pág. 2. 16/01/1964

⁶⁶ É possível identificar no jornal A Tarde alguns editais de cursos pré-vestibulares para ingresso nos cursos de Engenharia, Química e Química Industrial, Geologia, Física, etc. em cidades polos como Salvador, Cruz das Almas, Jequié, Itabuna, Juazeiro, Barra, Caetité e Montes Claros. De concursos públicos para Petrobrás, Banco do Brasil, etc, também. Nos editais é possível identificar os tipos de testes e seus conteúdos, que nos fez ver uma cultura de realização de exames e concursos públicos presentes até a atualidade tais como horário (com chegada antecipada), materiais e documentos que os candidatos devem levar para realizar os exames. Vide Jornal A tarde pág. 2. 16/01/1964, A Tarde pág. 2. 23/01/1964, A tarde pág. 7. 1º/02/1964, dentre outros.

Para Celso Furtado (1962) a atuação dos técnicos da SUDENE no Nordeste, foi uma experiência que revelou uma lição sobre como ser um técnico a serviço da reconstrução do país, algo que me fez elaborar a expressão, técnico-cidadão. Uma vez que os agentes desse órgão se proclamavam livres das articulações político-partidárias, muitas vezes inculcada na atuação de servidores públicos em cargos estratégicos.

O autor defende que homens de formação científica contribuam para o desenvolvimento econômico, e, portanto, para aquilo que ele define como racionalidade política que supera “mitos ideológicos” e evita-se o domínio do povo por demagogos e aventureiros.

Ainda de acordo com Celso Furtado (1962) a SUDENE é o desdobramento de ações políticas que desde os tempos imperiais é constituída para socorrer a região nordestina, sempre afetada pelas secas e estiagens. Fenômeno, que segundo o ex-superintendente do órgão, mobilizou “preocupação constante para os homens de governo deste país” (FURTADO, 1962. p.5).

Nesse sentido, destaco algumas questões sobre o órgão e de como este tecnocrata da burocracia de Estado, Celso Furtado (1962), pensava a promoção do desenvolvimento social. Segundo ele as mazelas da pobreza na região nordeste aumentavam na mesma proporção em que crescia a população, não preparada profissional e tecnicamente para a inserção numa dinâmica industrial de desenvolvimento e muito menos adaptada ao ambiente em que vivem.

Assim, a SUDENE, juntamente “com o apoio de toda opinião esclarecida do Sul” (FURTADO, 1962. p. 7) fomentaria a “grande luta” a qual estavam empenhados, a saber, desenvolver o Nordeste. Diante da escrita deste tecnocrata de Estado, passei a interpretar as matérias dispostas no jornal como a tentativa de apropriação das representações de práticas culturais e sociais voltadas para o desenvolvimento industrial e um novo estilo de vida.

Elementos que ao interpretar a fonte nos permite perceber que além de formar e compor a mão de obra qualificada para a industrialização nordestina, é, também, de construção de uma nova mentalidade, para compor a elite político-econômica e construir uma classe média baiana, agora, acostumada a lidar com o ordenamento legal burocrático das instituições públicas de caráter liberal-burguês.

FIGURA 18: Reportagem Jornal A Tarde – Ampliando o Plano Trienal: Educação

Ampliado o Plano Trienal: Educação

Com a assinatura do Convênio de Educação entre SUDENE, MEC-USAID e o Governo do Estado da Bahia, através a Secretaria de Educação e Cultura, para ampliação do Plano Trienal de Educação, neste Estado, a Comissão Executiva do Convênio iniciou os

seus trabalhos de planejamento, fixando critérios para construções, reconstruções, ampliações e equipamento de escolas na capital e interior, este dividido em 16 zonas fisiográficas, que integrarão a primeira etapa de trabalho do primeiro ano de execução.

OBJETIVOS ATINGIDOS

Com a previsão estabelecida pela Comissão, no primeiro trimestre compreendido entre outubro, novembro e dezembro, atingiu-se a meta com a pesquisa das condições atuais da rede escolar, o preparo de projetos arquitetônicos do Centro Regional de Supervisão, em Ondina, nesta Capital; do Centro de Treinamento de Magistério em Jequié e Itabuna, a compra de carteiras, para 74 salas de aula, a instalação e o equipamento de 300 cantinas para atender 60.000 crianças, a instalação do escritório da Comissão, no Edifício da Caixa Econômica, já tendo sido aplicados cinquenta milhões de cruzeiros.

INÍCIO DO SEGUNDO TRIMESTRE

No segundo trimestre a se iniciar no próximo mês de fevereiro, serão contempladas 56 municípios, das zonas fisiográficas do Estado ora pesquisadas pelas equipes de técnicos da Comissão Executiva que prosseguirá durante todo o ano nos seus trabalhos de levantamento da rede

escolar. Os municípios presentemente pesquisados, deverão os seus prefeitos, apresentar imediatamente à coordenação da Comissão Executiva do Convênio, para que apresente os seguintes documentos: planta da situação do terreno onde será construído o prédio escolar e a doação do terreno ao Estado, através escritura pública.

Reconhecimento de vários cursos

O Presidente da República assinou decreto na pasta da Educação reconhecendo os cursos de piano, violino, viola, violoncelo, órgão, harpa, trompa, clarineta, flauta, fagote, oboé, acordeão, canto, composição e regência, e o de professor de Educação Musical, do Conservatório de Música de Niterói.

Assumiu a Superintendência

O prof. Ivo Braga comunicou que assumiu as funções de Superintendente do Instituto de Economia e Finanças da Bahia.

O IEFB, é um órgão de pesquisas econômicas e sociais e de complementação didática para os alunos da Faculdade de Ciências Econômicas, de acordo com o convênio mantido com a Universidade da Bahia.

FONTE: Jornal A Tarde pág. 8. 18/01/1964

Quanto aos investimentos financeiros da SUDENE para a educação primária e secundária eles são baseados em parcerias com o governo do Estado e as agências internacionais já atuantes no país, mesmo antes do estabelecimento da

ditadura civil militar, a exemplo, da *Agency for International Development (A.I.D.)*⁶⁷ e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que mais tarde, em 26 de Junho de 1964, vai dar origem aos chamados “acordos MEC/USAID”.

Vale a pena chamar atenção, ao seguinte ponto da reportagem na figura 18, quanto ao fato da atuação da SUDENE está direcionada a organização da educação de base, ou, pelo menos demonstra a intencionalidade de desenvolvê-la. Nesse caminho de análise, mas uma vez, e, de maneira sutil, é possível interpretar a fonte e pensar a intenção de formação dessa “elite” instruída e técnica⁶⁸, para servir ou a serviço do desenvolvimento do país.

Para isso é preciso um aparato legal burocrático que conta com setores de pesquisa, supervisão e fiscalização, possíveis, apenas, mediante critérios de organização política sistêmica, as quais vão sendo apresentadas pela fonte perpassando desde setores de desenvolvimento econômico, social, geográfico e político até chegar na prestação de contas por parte dos executivos (estadual e municipais) aos baianos.

No intuito de consolidar a política pública projetada de desenvolvimento econômico social proposta pela SUDENE foi preciso criar a infraestrutura necessária para o funcionamento dessa sociedade, legal burocrática ou tecnocrática. A escolarização tem papel fundamental, como vimos em Barros (2013), de incutir nos sujeitos ocupantes do espaço chamado escola as representações dessa prática cultural que modela padrões sociais de modernidade liberal.

Diante do que exponho, cumprir as normativas propostas pela Lei nº 4.024/61 vão desde a construção da estrutura física escolar apresentada na reportagem (figura 18) perpassando pela nutrição e alimentação escolar das crianças, futuras trabalhadoras, até a formação da mão de obra docente. Condição

⁶⁷ De acordo com Fazenda (1988. p. 56) a *Agency for International Development (A.I.D.)* era “voltada para assistência técnica e cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro”. Porém, é possível identificar através do jornal A Tarde que a agência atuava em diversas frentes ligadas ao modelo de desenvolvimento capitalista vigente alinhado ao bloco estadunidense, além do setor educacional. Como, por exemplo, atuação operacional no sistema de abastecimento de água (A Tarde pág. 2. 16/01/1964); fornecimento de gêneros alimentícios as vítimas de uma enchente no interior da Bahia, a partir de acordos com o secretário de desenvolvimento do estado o sr. José Medrado (A Tarde pág. 2. 23/01/1964), dentre outros.

⁶⁸ Se trata de criar uma elite técnico-profissional, mas não política, pelo menos não nesse momento. Até por que a historiografia baiana deixa claro que sua elite política é hereditária dos senhores de escravo do Brasil colônia e império, com uma postura agrário-exportadora e colonializada, o que justifica em muitos casos a alcunha de “coronéis”.

sine qua non para representar o que Risério (2004) denominou de “atualização histórica” ao contextualizar a Bahia dos anos entre 1950 a 1970.

É importante ressaltar que no campo da educação e do seu desenvolvimento político social

[...] A Bahia assistiu, na primeira metade do século XX, a dois gestos fundamentais – revolucionários até. De uma parte com o desempenho de Anísio Teixeira; de outra com o de Edgar Santos. Anísio liderou nacionalmente o movimento por uma escola nova. Espírito aceso, veemente e apaixonado, bateu-se vigorosamente em defesa de uma política e de um sistema educacionais abertos, de natureza popular e democrática. [...], mantendo sempre viva a chama da luta por uma escola primária popular e séria – e por uma educação ao mesmo tempo crítica e criativa, voltada para o desenvolvimento econômico e social (RISÉRIO, 2004. p. 524-525).

Nesse movimento o papel revolucionário de Edgar Santos na educação baiana, consiste na criação da Universidade da Bahia (federalizada em 1946) uma “geratriz do progresso social”. Nela podem se desenhar tanto uma nova fisionomia estética quanto uma nova mentalidade econômica” (RISÉRIO, 2003. p. 527).

A ação do Reitor antecipou a liberdade de método, Criando os Seminários Livres de Música e a Reforma Universitária, através da criação dos Institutos Básicos de Física, Matemática, etc. Na sua gestão (1946-1960), foram integradas à Universidade várias unidades e criadas novas Escolas de Arte (área até então negligenciada), ampliada a antiga escola de Belas Artes, e instalaram-se vários institutos de extensão cultural. Havia um manifesto desejo de transformar a Bahia num dos centros dinâmicos da cultura brasileira (LUDWIG, 1982. p. 75).

Vale destacar que no campo das práticas e das representações culturais em que essa universidade é gestada, nas décadas de 1940 a 1960, bem como, as políticas educacionais de escolarização, que já entendo, nesse momento da história baiana, como de universalização, ainda que embrionárias, a Bahia é um produtor e exportador de cultura.

É o momento do Cinema Novo, da criação e da construção dos teatros – Castro Alves e Vila Velha – é o tempo da Tropicália e dos Novos Baianos. Também, da influência do pensamento da arquiteta Lina Bo Bardi, das fotografias de Pierre Verger dentre outros intelectuais, locais e internacionais, os quais propuseram uma modernidade criativa e estético-intelectual conhecida como *avant-garde*.

Esta, que, infelizmente, mas não sem deixar suas marcas, caiu diante de signos e símbolos de um provincianismo conservador e ao muito espaço por ele ocupado na mentalidade baiana e brasileira, sobretudo dos meados dos anos de 1960 e que culminaram numa ditadura civil militar por vinte e um anos.

4. 2 O JORNAL A TARDE COMO FONTE NA ESCRITA DA HISTÓRIA EDUCACIONAL BAIANA

Para clarear melhor as ideias da pesquisa e das informações que apresento na dissertação, chegou o momento de escrever mais adequadamente sobre o jornal A Tarde. Esclarecer por que ele se tornou fonte ao mesmo tempo que objeto, e diante de todos os argumentos que trouxe até esse momento da escrita, refletir, a partir da leitura desse documento que tipo de forças a implementação da LDBEN nº 4.024/61 produziu na/durante a implantação do Regime Civil Militar na Bahia, bem como, continuar a identificar na linha editorial do jornal A Tarde as propostas de educação escolar primária e secundária propostas pela fonte/objeto.

Cabe trazer um pouco da história do jornal, de seu fundador e de como ele (o jornal) se tornou, a meu ver, um dos maiores registros da história baiana republicana, por isso, me arrisco a afirmar sujeito de nossa história. Sei que tais informações deveriam constar na primeira parte do texto, mas o processo de construção e criação da pesquisa segue uma estrutura mental⁶⁹ que até para minha interpretação me leva a apresenta-lo somente agora.

Com isso, acredito, que nesse momento, analisar as representações identificadas na fonte/objeto a partir do recorte temporal que estudo, me faz concordar com Ferreira (2002) ao afirmar que a trajetória desse jornal na história da Bahia traz em seu percurso o ponto de vista de uma elite político-econômica, jurídica, médica, literária, jornalística e educacional. Perceptíveis em muitas das reportagens e matérias analisadas e que deixa explícita apropriação de práticas culturais alinhadas a um modelo de sociedade, a estadunidense.

As representações das práticas culturais, sociais e políticas do Estado e sociedade estadunidense como modelos a serem copiados e ou transplantados a nossa realidade aparecem em muitas das reportagens, aqui representada pela figura

⁶⁹ A tarefa tornou-se bem complicada em função da pandemia Covid-19 (2020/21) que provocou o fechamento das bibliotecas e os acervos de pesquisa por um tempo e restringiu seu acesso após a abertura, e, por isso, me debrucei sobre as bases de dados *on line* dos repositórios de programas de pós-graduação da UFBA, uma vez que o objeto/fonte está alocado no território Bahia. Com esse levantamento, identifiquei apenas uma dissertação que tem como tema *A Tarde e a construção dos sentidos* (vide referências). Trabalho que tem como objeto a história do jornal e sua atuação como meio de comunicação quando da “revolução” de 1930. Por ser um período que entendo, também, como golpe de Estado e ruptura política como em 1964, tomei de empréstimo algumas conclusões da autora por perceber continuidades na construção que esses sentidos dão ao golpe de 1964 e por perceber similaridades com as análises da autora. Ressalto que há outras literaturas sobre o tema, mas a dificuldade em acessá-las no contexto pandêmico impacta um pouco na interpretação da fonte.

6. Além de momentos em que as notícias deste país são retratadas como parte integrante da nossa sociedade, por vezes passíveis de confundir o leitor do vespertino sobre de qual lugar aquela informação está sendo noticiada.

Quando tenciono essa discussão com o momento histórico internacional da guerra-fria, as sociedades não capitalistas Cuba, em se tratando de América, União Soviética (URSS) e China figuram naquele imaginário como o seu oposto, além de um que de “demonização”, tendo em vista a influência do pensamento cristão católico conservador nordestino e brasileiro.

FIGURA 19: Editorial Jornal A Tarde – Sexta-Feira, Treze

SEXTA-FEIRA, TREZE

A Guanabara assistiu, no fatídico dia 13, sexta-feira, a um espetáculo demagógico, que é desnecessário ser profeta para prever as funestas consequências que advirão, em futuro próximo.

Sucederam-se, no comício presidencial da praça Cristiano Ottoni, diversos oradores, uns medíocres, recitando chavões batidos e repetindo-se nas alocações e palavras, outros melhores, discursando com fluência e imagens novas, porém a tônica das perorações foi sempre a mesma: insuflar o povo contra as instituições.

...

Dois proveitos podem se tirar da lição que foi ministrada gratuita e publicamente, a todos que não conjugarem o verbo da subversão com os grupos da desordem que se estão implantando no país.

Em primeiro lugar existe um velado porém agudo descontentamento entre as chamadas forças de esquerda; observou-se uma derivação de propósitos na área esquerdista que se depreende dos pronunciamentos públicos feitos pelos seus líderes.

Partindo de alguns, como o governador de Pernambuco, o sentido foi de aplauso ao povo que o escutava ao qual transferiu os louros da vitória alcançada, porém objetivando o tom legalista que deverá revestir todas as conquistas futuras. Justifica-se, evidentemente, esse raciocínio do sr. Miguel Arrais, porquanto lhe parece desnecessário fazer correr sangue para a obtenção dos itens seguintes de sua pauta política, desde que os dois primeiros — reforma agrária e encampação das refinarias particulares — com a omissão de alguns e covardia de outros, foram atendidos pacificamente.

Contrariamente, o trêfego deputado Brizola, em longo discurso que precedeu o do Presidente da República e para quem tinha endereço certo — daí um mal disfarçado constrangimento na sua fisionomia — pregou abertamente que, apesar dos decretos ora firmados, seus textos não atenderiam completamente aos anseios populares. O da reforma agrária, por exemplo, a seu vêr, só pôde surtir os efeitos desejados e a reforma Constitucional, porquanto, não mantida

pelas exigências de indenização prévia impostas no texto da Carta Magna.

Declarou, ainda, que o presente Congresso não representa a verdade eleitoral brasileira, pois está vedado o acesso às urnas a grandes contingentes e eleitorais, como os analfabetos, praças, etc. Adiantou, mesmo, ter ouvido do cunhado o propósito de, se necessário for, sacrificar o restante de seu mandato presidencial, para corrigir as lacunas constitucionais. Evidentemente, no caso particular, uma das lacunas é julgar que "cunhado é parente"...

...

O outro proveito que se colhe é do exame da pauta de reivindicações impostas pelo Partido Comunista (no palanque, o sr. Oswaldo Pacheco, Presidente da PUA, seguidamente "soprava" no ouvido do sr. João Goulart); verifica-se que, paulatinamente, com os dois itens atendidos pelos decretos firmados na fatídica sexta-feira, treze, inicia-se o começo do fim da iniciativa privada no país.

A nenhum democrata é lícito mais enganar-se, ou querer se enganar, pois a menos que haja uma pronta e eficaz tomada de posição contra esse estado de coisas, o destino é o do "paredão".

A engrenagem subversiva manipulada pelos oradores, as exigências do Partido Comunista que começam a ser atendidas, o silêncio e aquiescência das Forças Armadas, que deram cobertura a uma manifestação cujo objetivo é, unicamente, a provocação na Guanabara como se esse pequeno Estado fosse a sede do Governo para justificar a assinatura pública de um ato presidencial, com reflexos para todo o país, são indícios indiciáveis do que nos espera.

O Congresso, as Forças Armadas — a linguagem revolucionária distribuída pelos oradores é o melhor incentivo para a insubordinação militar — os democratas, no sentido correto da palavra, os homens de bem que não querem submeter-se ao jugo de uma ditadura falida e obsoleta estrangeira, devem congregar seus esforços no sentido de salvar, enquanto é tempo, a liberdade, a felicidade e o futuro do Brasil.

RENATO SIMÕES

O editorial da figura 19 assinado pelo Renato Simões, herdeiro de Ernesto Simões Filho, nos permite perceber e afirmar que a ideologia defendida pelo jornal é fruto do liberalismo em que o progresso social da nação depende da garantia das liberdades democráticas. Porém, é preciso estar atenta ao modelo expresso nas linhas do editorial, o qual possui algumas especificidades que o diferencia da concepção ideológica do liberalismo clássico.

No A Tarde podemos dizer:

Defendia-se o princípio da igualdade civil. Porém, os meios para se atingir o preconizado “bem-estar social” supunham a desigualdade social e a dominação das camadas populares por uma elite letrada, considerada o único segmento social capaz de encontrar solução para os graves problemas do país. Assim, as ideias liberais não impediam a manifestação do acentuado conservadorismo das elites dirigentes. Ao contrário, esta ambiguidade é um dos traços do liberalismo brasileiro (FERREIRA, 2002. p.54-55).

Compreender a dinâmica ideológica do jornal A Tarde e de como seu editorial é montado, desde o momento de sua criação em 1912 até o ano de 1971, permite entender que havia nesse veículo de comunicação uma intenção pedagógica, alinhada a interesses nacionais e internacionais como descrito nos capítulos anteriores.

Ao assumir uma função social de prestador de serviços e educador político do povo baiano, mesmo que de maneira velada quanto aos princípios do liberalismo, o periódico passou a ser “espaço privilegiado de atuação política dos letrados, egressos das instituições acadêmicas, literatos, professores, médicos, engenheiros, advogados e jornalistas que, em geral, usavam a imprensa como meio para inserção na vida política” (FERREIRA, 2002. p. 77).

Partidário de um grupo político local, o fundador do jornal A Tarde Ernesto Simões Filho (1886-1957) fixou no seu periódico uma responsabilidade personalista, apregoado no imaginário como “jornal independente, político e noticioso”⁷⁰. Ao educar os baianos para entrar na modernidade capitalista em todas as esferas desta sociedade, era preciso, também, transformar a mentalidade do povo, na mesma proporção que as mudanças físicas urbanísticas e industriais eram trazidas a nova realidade.

Seu fundador, Ernesto Simões Filho, oriundo de uma família de comerciantes do recôncavo, formou-se pela Faculdade de Direito da Bahia e cedo, aos vinte e seis

⁷⁰ Nota de cabeçalho do jornal, margem superior esquerda, folha de capa.

anos, fundou o jornal A Tarde. Ingressou na vida política baiana através do jornalismo, sua entrada no mundo das comunicações ocorreu ainda no Ginásio da Bahia, local que fundou jornais e revistas estudantis sem muito sucesso. A “experiência mais consistente e fecunda teria mesmo no jornalismo político, através da militância a favor de J. J. Seabra no jornal *Gazeta do Povo*, do qual chegou a ser diretor e proprietário” (FERREIRA, 2002, p. 26).

Ao se aliar ao grupo de J. J. Seabra⁷¹ fez parte do Partido Republicano da Bahia (PRB), mas sua desaprovação pessoal ao modelo político-partidário do grupo seabrista, que classificava como “vergonhoso e desastroso”, o fez romper com este para fundar o Partido Democrata (PD) em 1910. Virada partidária que dois anos depois levaria a criação do jornal A Tarde, veículo de comunicação usado para dirigir críticas e ataques pessoais ao seu mentor político e seguidores.

Essa característica da atuação política personalista de Ernesto Simões Filho à frente do jornal A Tarde não se restringiu apenas ao grupo seabrista, avançou ao longo da história do jornal, o mesmo foi sendo dessa forma conduzido para desqualificar os adversários políticos e os não adeptos da ideologia defendida pelo redator chefe.

Personalismo que se estendeu aos herdeiros do jornal, nas décadas posterior a morte de seu fundador, e, que me fez entender melhor por que as questões educacionais de 1960 a 1963, por exemplo, aparecem como denúncia do não cumprimento da lei educacional por parte de Juracy Magalhães, então governador da Bahia.

Ora, ele pertencia ao grupo político opositor dos herdeiros do fundador do jornal, os quais mesmo com a morte de Ernesto Simões Filho mantiveram a característica personalista e partidária do jornalista.

⁷¹ Político baiano, bacharel em Direito pela faculdade do Recife (1877), foi promotor público de Salvador, participou da campanha abolicionista e elegeu-se deputado da Bahia em 1889. Porém, devido a proclamação da república não assumiu o cargo. Foi eleito mais uma vez deputado para constituinte republicana em 1890. Exilado em função de sua oposição ao governo de Floriano Peixoto (1891-1894) retorna o Brasil em 1895 e mais uma vez é eleito deputado entre os anos de 1897-1899. apoiou a “política dos governadores”, durante a presidência de Campos Sales, realizando diversas obras públicas em seu mandato. Em janeiro de 1912, candidatou-se ao governo do Estado, enfrentando forte oposição, um bombardeio à cidade do Salvador pelas tropas federais. Logrando êxito em sua campanha saiu vitorioso das eleições e colocou em prática um audacioso plano de urbanização e modernização da cidade. Foi fundador do Partido Republicano Democrático (PRD), tendo por esse partido sido mais uma vez eleito governador da Bahia. “Nesse segundo governo, construiu vias férreas e estabelecimentos de ensino primário, secundário e superior, tendo ainda desenvolvido obras no porto da capital” (Fonte: Dicionário *on line* de verbetes – CPDOC/FGV, disponível em < <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SEABRA,%20J.%20J..pdf> > Acesso em 06/07/2021).

Algo que vai ser modificado quando da vitória de Lomanto Junior (1964) para governador, assim como, quando do estabelecimento da ditadura civil militar em 1964. Logo nos primeiros meses do Estado marcial haverá reportagens em apoio – de diretoras, vice-diretoras, inspetoras e superintendentes de educação – ao governador e ao exército, para garantir a harmonia e a ordem no Estado em apoio a ditadura.

É importante destacar que após o golpe os governadores, nomeados no período, Luis Vianna Filho e Antonio Carlos Magalhães, são partidários do grupo político e intelectual dos agora herdeiros do redator fundador do jornal. Aliados, que ganhavam a proteção e defesa nas páginas do periódico.

Retomando as análises sobre a educação, a preocupação do jornal com a questão é significada nas entrelinhas do editorial, como sendo de sua responsabilidade à educação política e moral da população baiana. De maneira que pudesse retirá-la do atraso em que se encontrava. Para esse fim, o liberalismo conservador dirigido pelas elites locais está impresso nas páginas do jornal.

O tom da moralidade travestido de educação aparece com marcas de cientificidade seja nas áreas médicas ou sociais, de como os pais devem educar os filhos para a vida nessa nova sociedade urbano industrializada ou ainda de como devem se comportar os estudantes⁷². Define, também, o tipo de educação que será ofertada as mulheres, enaltecendo a criação de escolas preparatórias de economia doméstica (figura 20) e cursos de puericultura.

⁷² A tarde 7 de abril de 1964.

FIGURA 20: Reportagem Jornal A Tarde – Uma Universidade para donas de casa

Uma Universidade para donas de casa

Berlim, dezembro

A Universidade de Giessen, na Alemanha Ocidental, inaugurou há pouco, uma nova cátedra na vida acadêmica alemã. Ensina ela, para cerca de vinte estudantes (do sexo feminino) economia doméstica e alimentar. Três línguas sustentam que esse curso ensina a cozinhar, lavar e limpar à base de princípios acadêmicos.

As estudantes, todavia, contestam. Insistem elas que em outros países, como nos Estados Unidos, no Canadá e na Finlândia existem há muito tempo cursos universitários de economia doméstica, que aprovaram a sua utilidade na teoria e na prática.

A instalação dessa cátedra na Alemanha, foi precedida de acalorados debates entre especialistas e leigos, que chegaram a adiar o projeto durante alguns anos. Foi, finalmente, o recém-formado Conselho Científico Alemão que deu o seu parecer positivo e que escolheu a Universidade de Giessen como lugar da primeira experiência.

17,3 MILHÕES DE ECONOMIAS DOMÉSTICAS

Falando-se de economia doméstica surge de fato a associação de idéias cozinhar, lavar e limpar. A significação dessa atividade rotineira de uma dona de casa se torna mais clara, quando lembramos que na Alemanha, por exemplo, as economias do lar consomem cerca de 20% da renda nacional. Na República Federal existem 17,3 milhões de economias domésticas, das quais 14,3 milhões com três a mais membros.

A estrutura das economias domésticas passou, nos países industriais, por uma mudança profunda. As grandes famílias patriarcais do passado deram lu-

gar às famílias pequenas, sem alterar todavia as suas funções básicas. A falta de mão de obra para casas de família, de um lado, e o crescente nível de vida de outro, colocam novos problemas sociais e econômicos. Quando a renda da família se revela insuficiente, é mais fácil hoje, nos países industriais, a mulher encontrar um emprego, do que tentar fazer economias — o que frequentemente seria possível. O crescente aumento da oferta dos bens de consumo causa muitas vezes um desbaratamento de recursos. Finalmente, a racionalização e a mecanização das economias domésticas exigem das donas de casa um mínimo de planificação.

FUNÇÃO DE ASSISTENTE

Essas mudanças no modo de vida têm consequências muito concretas para toda dona de casa. Cursos e uma assistência permanente devem ajudá-la a vencer as dificuldades.

Atualmente, a Universidade procura despertar o interesse de estudantes masculinos para esta matéria, que queiram seguir a carreira de "senhorio diplomado". Sua função será não só de professor e de assistente, mas igualmente o de perito em numerosas indústrias que produzem diretamente para o lar. Eles têm um campo aberto em quase

tódas as indústrias grandes ligadas ao consumo diário, do alimento propriamente dito, aos aparelhos que ajudam a dona de casa a preparar os alimentos até as instalações de cozinha.

As moças que hoje já frequentam a nova matéria têm ambições maiores do que se tornarem simplesmente "donas de casa com um diploma". Para isso o estudo de sete anos seria custoso demais. Elas têm um ano de prática doméstica, quatro anos de curso universitário e mais dois de aplicação. Com tanto conhecimento na matéria, elas não se contentarão em aplicá-lo na sua economia caseira. Elas visam funções sociais nas organizações de consumidores, que hoje já desempenham igualmente importante papel na vida pública alemã.

Cursos para profs. primários

A Superintendência de Ensino Elementar, através sua titular, profa. Rosa Levita, está convidando os professores primários interessados em fazer cursos:

I — De especialistas em Recursos Audio-Visuais em São Paulo;

II — De especialistas em educação para a América Latina; e participarem do

III Seminário para treinamento de pessoal em Pesquisas Educacionais, a se apresentarem, até o dia 30 deste, no seu Gabinete onde deverão tomar conhecimento da data da prova de seleção.

Somente nos meses de dezembro de 1963 a fevereiro de 1964, encontrei ao menos cinco reportagens que conduziam a essa discussão, uma das que me chamou bastante atenção é intitulada *A Mesada* (figura 21). Das poucas reportagens com autoria, o texto apresenta uma série de motivações do perigo que é os pais darem dinheiro aos filhos sem atribuir quaisquer relações com o trabalho. Bem como, da responsabilidade que os pais têm no acompanhamento da vida dos filhos. E, dá dinheiro, seria uma forma de se isentar da condução da vida deles, é como se a prática da mesada fosse uma ação compensatória.

FIGURA 21: Editorial Jornal A Tarde – A Mesada

A MESADA

Henry de Souza

— Devo-se dar mesada às crianças?

Tal pergunta não é despropositada numa época em que essa prática vigora na maioria dos lares. Vamos, portanto, examiná-la.

O dinheiro é sabidamente um bom servo e um mau senhor. Para quem o sabe usar, é precioso. Para quem se deixa governar por ele, é um tirano.

No que toca à educação, é indispensável que os filhos adquiram a autoridade dos pais, incluindo nesse detalhe de fornecimento do dinheiro para as despesas normais da vida. Se eles se habituarem a retirar do caixa as quantias de que julgam precisar, acabarão por nunca respeitar o suor dos pais, não a merecer fortuna. A subordinação econômica da fato deve corresponder à de direito: expondo o que pretende fazer com o dinheiro que pede, a criança terá excelente oportunidade de ouvir lições sobre o bom emprego da fortuna.

Por outro lado, o adolescente que tem dinheiro fácil no bolso não está por isso feito preparado para gastá-lo. Só combate o lado bom do dinheiro, que é esbanjá-lo, ignorando o seu lado duro, que é obtê-lo com esforço próprio e honesto. Portanto, é nocivo para os moços disporem discretionalmente do dinheiro dos pais, mesmo parcelado.

A verdade é que a mesada constitui um meio de se livrarem estes da responsabilidade de fiscalizarem os filhos. Dando-lhes uma quantia certa por mês ou por semana, julgam-se dispensados de indagar que filmes eles vão ver, que companhias frequentam, que gulodices comem, quando isso é que, sem ou com mesada, mais deviam controlar para evitar más companhias, más exemplos, doenças e perversões.

E não se diga que a mesada cria sentimentos de segurança e responsabilidade. Tais traços de maturidade só se adquirem

pelo trabalho. Dar um serviço competitivo com a idade e o sexo da criança é que desenvolve aquelas qualidades e não o bolso recheado.

O jovem deve pedir aos pais o dinheiro necessário para cada mister e prestar contas dele em seguida, mesmo quando isso seja tremendamente chato para os atarefados pais modernos.

Só se admitirá o uso discrecional do dinheiro ao jovem que o ganhar com o próprio trabalho, porque aí já saberá lhe dar o justo valor, perguntando sempre antes de gastá-lo: meu suor vale tal prazer? Ele terá então, e só então, alcançado a maturidade.

Nem outra era a concepção do velho e sábio direito romano que, abrindo exceção à incompetência do pátrio poder, admitia a autonomia da fortuna que o filho houvesse ganhado na guerra, por exemplo. Era o pecúlio castrense.

Voto de louvor ao gov. L. Júnior

De autoria do vereador Cosme de Farias, foi aprovado por unanimidade, o requerimento abaixo transcrito:

"Requiro que, depois de ouvido o Fisco, seja inserido na via dos trabalhos da sessão de hoje, desta Câmara, um voto de sincero louvor ao Exmo. Sr. Dr. Lomanto Júnior, pelo fato de, diante de ter oferecido os seus subsídios como governador deste Estado, à digna Associação dos Funcionários Públicos da Bahia, a qual certamente lhe conferirá, como prova de gratidão, o título de seu grande sócio benemérito.

Requiro, ainda, que dêe de decisão em lide, conhecimento à S. Excia e à referida instituição Sala das Sessões, em 23 de dezembro de 1963, — Cosme de Farias".

FONTE: Jornal A Tarde pág. 8. 02/01/64

Outro elemento importante de representação que aparece no jornal, diz respeito aos momentos históricos que antecederam ao golpe de 1964, aparecem como uma espécie de contagem regressiva para sua instituição uma vez que o

jornal defende a validade das instituições republicanas, mas condena a prática corrupta e as “imoralidades” daqueles que as gerenciavam, como vinha sendo divulgado na imprensa sobre as ações de Goulart e seus partidários no âmbito nacional.

Para esse grupo da imprensa baiana

A República precisava ser moralizada, mas não seria necessária nenhuma reforma radical, pois as instituições que vigoravam, então, eram consideradas boas. As leis que regulavam a vida civil da nação não precisavam senão de uma “*execução perfeita e constante*”. Esta moralização da República dependia da existência de “*homens de boa vontade, honestos e íntegros*”, que inspirassem “*confiança ao povo e a nação, com demonstrações públicas de exemplo*”. Mais do que isto, porém, ressaltava o articulista, precisava-se de “*disciplina social e de um pouco mais de patriotismo*”, que seriam adquiridos através de uma **educação política** (FERREIRA, 2002. p. 68, **grifo nosso**).

O caráter pedagógico assumido pelo jornal de educar civil, política e moralmente a sociedade baiana é um processo que deve ser conduzido por esta elite intelectualizada, e de preferência por aqueles que coadunassem com as ideias do fundador do jornal.

Importante destacar que essa condução da vida política e social por parte da elite, ensejada e defendida nas matérias e reportagens analisadas, não prever alterações na estrutura das hierarquias sociais, principalmente, nos quesitos classe, raça e gênero, só pretendia o progresso técnico sem alterar o *status quo*.

A meu ver, tal condição, não é uma ambiguidade do jornal como afirma Ferreira (2002). Na minha interpretação histórica da fonte jornalística é um projeto de mentalidade e sociedade sendo constituído em que o jornal se coloca como um arauto do progresso técnico-científico e do conservadorismo, sempre em alerta, para orientar “educativamente” o povo baiano.

Destaco que a LDBEN nº 4.024/61 tinha acabado de ser promulgada e estava sendo implementada no país, e, portanto, em atendimento a lei era preciso dar conta de criar uma logística para a tarefa, a qual consistia desde: a oferta de vagas, construção de prédios escolares a formação de professoras/es, etc.

A partir do momento, que entendi a base ideológico pedagógica que o jornal defende – na figura de seu fundador, colaboradores e herdeiros – pude estabelecer alguns padrões de representações da educação escolar primária e secundária, tomando os diferentes sujeitos atendidos por essa política pública nos anos entre 1960 a 1971.

Uma das primeiras observações foi perceber que as notícias sobre o tema educação, no jornal A Tarde, aparecem sempre nas mesmas páginas nº 7, 8, 9 e 10 do caderno um.

Elas giram em torno de temas como: defesa do ensino técnico, de segundo grau e superior; leis, planos e programas de acesso à educação escolar nacional; editais para concessão de bolsas de estudos; movimentos populares de educação escolar e alfabetização; movimento de professoras/es por valorização da profissão; ofertas de cursos de capacitação para professoras/es, habilitadas/os e leigas/os⁷³, e, para, formação de professoras/es pesquisadoras/es de políticas públicas de educação; a concessão de alvarás e a inauguração da construção de salas de aulas com recursos públicos (figura 27); e muitas notícias de formaturas e condecoração de estudantes.

O fato dessas notícias estarem sempre no primeiro caderno e nessas páginas me dizem que a educação escolar tem papel central como formadora, ou talvez, posso falar de reprodutora de um tipo de sociedade, idealizada pelo fundador do jornal, colaboradores e seus herdeiros. Sempre alinhada ao modelo de progresso técnico advindo dos EUA, que como vimos na seção (capítulo) número 2, tem base na teoria do capital humano.

Ela (a educação escolar) é uma ferramenta, em que as elites pretendem usar para submeter as classes populares os signos e símbolos de apropriação de uma cultura letrada e civilizada aos moldes da tecno-burocracia em curso na sociedade brasileira, sobretudo, após os pactos celebrados com a Aliança Para o Progresso e os acordos com A.I.D.

Tal alinhamento atende à demanda do progresso técnico que venho descrevendo no capítulo, mas, sem alterar a hierarquia social. Situação passível de apreender, também, a partir da análise das fotografias do jornal.

Por exemplo, quando da condecoração dos feitos dos professores homens, ganham destaque sempre, principalmente nas áreas da política educacional e dos intercâmbios por eles realizados no aperfeiçoamento profissional, feito, que só considera as mulheres na mesma condição, quando tais práticas estão ligadas ao

⁷³ No capítulo anterior apresento uma discussão para entender o conceito “professor leigo”, a partir do cruzamento da informação contida na fonte/objeto e as legislações educacionais baiana e brasileira da primeira metade do século XX.

cuidado doméstico. Dificilmente elas, as professoras, ganham fotografias, apenas tem seus nomes citados no corpo das reportagens.

A reportagem sobre o “movimento pela valorização do professorado primário” (figura 22) diz respeito a um grupo de professoras, o qual se inicia na região do recôncavo, ainda no ano de 1963 e se estende por quase todo ano de 1964, em que elas saem marchando em direção a capital por melhores condições de trabalho. Mas, o jornal só vai dar destaque, também, com fotografias, quando elas chegam a Salvador. Não há entrevista, apenas o relato do que elas reivindicam, com uma foto identificando seus nomes na legenda e informando que as mesmas visitaram os bastidores do jornal.

O movimento de professoras pela valorização do professorado primário, continua sua marcha até o sul da Bahia, mas as reportagens não deixam claro como elas estão realizando esse movimento, são sempre notícias curtas de onde elas passaram e o motivo da sua marcha, pela valorização principalmente financeira da profissão.

Ainda no quesito reivindicação por melhores condições de trabalho e direitos dos docentes baianos, o ano de 1964, é marcado pelas lutas sindicais da categoria, por um “salário aula” mínimo, estabilidade funcional e o cumprimento da LDBEN em vigor desde dezembro de 1961.

Lutas sociais que após o golpe de 31 de março de 1964, levará alguns desses trabalhadores da educação a prestar esclarecimentos nas delegacias de suas ações políticas sindicais e pelo ajuntamento na frente do palácio do governo na cobrança de seus proventos não pagos pelo executivo estadual.

Confesso, que os movimentos trabalhistas, sobretudo das professoras, despertaram a minha curiosidade e aguçou a vontade de entendê-los melhor. Mas, admito que para essa dissertação não daria conta de abarcar tantas questões. Quanto a atuação política do professorado primário e secundário da Bahia, que estão destacadas no jornal, na temporalidade aqui estudada, deixaram claro a evidência de um campo de pesquisa potente, sobre a atuação sindical do professorado baiano e a notoriedade de tal atuação destacada pelo periódico, em algumas medidas, até, tomando partido deles, agindo como negociador/mediador entre sindicato de donos de escolas e de professores.

FIGURA 22: Reportagem Jornal A Tarde – Professores primários defenderão união e valorização da classe

Professores primários defenderão união e valorização da classe

Esteve em nossa redação uma comissão composta das professoras Wilma Santana, Clemente Muniz, Maria José Santos Silva, Elza dos Prazeres e Euza Rodrigues, as quais vieram comunicar os motivos da Campanha que iniciaram pela Unificação e Valorização dos Professores Primários da Bahia.

Esclareceram que o movimento não é contra o governo, mas, destinado a promover a união da classe, que só assim poderá obter melhores vencimentos e vantagens.

Acrescentaram, a seguir, que a campanha de "União e Valorização do Professorado Primário" vem obtendo ampla receptividade, sendo que os professores de Nazaré já visitaram, com o objetivo

de congregar todos os elementos do magistério primário da Bahia, as seguintes cidades: Santo Antônio de Jesus, Amargosa, Conceição do Almeida, Muritiba, São Félix, Cachoeira, Santo Amaro, Valença, Maragogipe, Alagoinhas, Dias D'Ávila, Catu, Mata de São João e Feira de Santana.

Concluíram as visitantes declarando que pretendem realizar uma grande concentração de professores do interior e da capital, para entrega ao governador do Estado e a Assembleia Legislativa de um memorial contendo as reivindicações da classe.



A comissão de professoras quando prestava declarações sobre a Unificação e Valorização da classe, à nossa reportagem

Retornou Inspetor Seccional

Retornou de sua viagem à cidade de Aratuípe, o prof. Julival Pires Rebouças inspetor seccional de Salvador, que participou da solenidade de instalação do ginásio local.

Durante o ato, que contou com a presença de delegações de vários municípios do sudoeste baiano, falaram o prefeito local sr Carlos Muniz Puche e os profs. José Leone, Cleonice Pereira da Silva José Peixoto Pedro Correia Damasceno, o deputado Carlos Linhares, sr. Willon Rabelo de Almeida e Adalardo Nogueira prefeito do município de Nazaré.

O Ginásio de Aratuípe, primeiro estabelecimento de ensino médio que se instala naquela região do Estado, constitui o marco de uma era de renascimento regional.

Outros temas ligados a implementação da LDBEN no jornal A Tarde é o intenso debate nos anos de 1963 e 1964 sobre a cobrança das taxas de anuidades pelas escolas particulares, tema que ganhou matéria/nota de capa sobre o posicionamento do presidente Goulart e a sanção de um decreto proibindo o aumento da cobrança.

A cobrança da taxa, era pelo fato de que nesse momento não havia escolas públicas para atendimento da população pobre, as mesmas eram atendidas em sua maioria por meio da concessão de bolsas nas instituições privadas, medida prevista na LDBEN nº 4.024/61 e que sucinta várias críticas dos defensores da escola pública no período.

Em algumas matérias, a cobrança era justificada como sendo um recurso para manutenção material das escolas e salas de aula. Tendo em vista que no caso do governo baiano o mesmo não contribuía financeiramente, de acordo as reportagens do vespertino.

Também ganham espaço as reportagens sobre a elaboração dos currículos e da organização escolar para atender a nova normativa legal. Algumas instituições vão se destacando servindo de inspiração a outras, com posição de vanguarda, servindo de modelo para inspirar outras instituições no país (figura 23).

Há notícias diversas sobre os planos, metas e programas de educação, seus estágios de desenvolvimento, propostas de financiamento e que tem como meta prioritária implementar a LDBEN nº 4.024/61 no Estado da Bahia. Na estética jornalística, apresentada pelo A Tarde, em alguns momentos deixa transparecer que o estado baiano está sempre à frente das demais unidades da federação nessa corrida tecnocrática para desenvolver a educação escolarizada.

E, por isso, muitas notícias de inauguração de ginásios na capital e interior ganham as páginas do jornal, com direito a discurso de autoridades, além de movimentos de estudantes para estatização de prédios e instituições escolares como forma de garantir o direito ao estudo e o acesso à escola.

FIGURA 23: Reportagem Jornal A Tarde – Instituto Valença dá exemplos outros Estados

Instituto Valença dá exemplo: outros Estados

A fim de verificarmos os resultados das experiências pedagógicas elaboradas pelos diversos estabelecimentos de ensino, a nossa reportagem procurou ouvir alguns diretores de estabelecimentos de ensino médio particulares. Inicialmente, estivemos no Instituto Valença, onde funcionam cursos (diurno e noturno) primário, ginasial e colegial Pedagógico e Comercial, sob a direção do prof. Gutemberg Valença.

CURRÍCULO

Sobre os currículos do seu estabelecimento disse-nos o prof. Valença:

— Para atender a flexibilidade curricular permitida pela Lei de Diretrizes e Bases o estabelecimento deixa a critério do aluno a escolha das disciplinas complementares e Optativas adotando, em consequência disso, 3 currículos: A—B—C. Quanto as complementares, que o colégio deixa a critério do aluno, as cadeiras são: Organização Política e Social Brasileira e Língua Moderna Inglês — Francês — Espanhol — Italiano e Alemão).

As cadeiras Optativas também à escolha do aluno, são as seguintes: Desenho, Técnicas ou Habilidades Comerciais (Dactilografia — Estenografia — Noções de Contabilidade — Correspondência Comercial).

Quanto as Práticas Educativas elas são feitas através dos Clubes Estudantis a escolha também do aluno.

São elas: Clube de Arte-Técnica Comercial — Domésticas — Comerciais e Língua. Os trabalhos dos Clubes são feitos através de projetos mensais ou bimensais, ficando o prof. da disciplina apenas como orientador.

REGIME DIDÁTICO

Quanto ao regime didático o professor, no início de cada ano letivo, apresenta um programa mínimo, dividido em 4 unidades didáticas havendo período certo de cada uma delas. Para cada Unidade será atribuída um conceito (ótimo — Bom — Regular — Deficiente). Conceito este resultante de trabalhos, exercícios, testes feitos por semana, obrigatoriamente, e de uma prova escrita (exame total) de caráter obrigatório que se aplica no final de cada Unidade como etapa conclusiva.

O aluno aprovado nas Unidades durante o ano letivo está aprovado, automaticamente, e aquele que não conseguir o mínimo de 50% de aprendizagem, isto é se não obtiver conceito (Regular)

fará recuperação das unidades deficientes nos meses de julho, dezembro e fevereiro.

ADMISSÃO

A respeito do tradicional exame de admissão — prosseguiu o prof. Valença — modificamos, por completo, aquele velho sistema que era mais de reprovação do que de seleção ou de verificação da maturidade do aluno primário para o seu ingresso ao ginsio.

A inscrição no nosso Instituto é feita sem prazo certo, bastando apenas, completar as turmas. Preocupamo-nos, apenas em conhecer a satisfatória educação primária dos candidatos, através de uma entrevista em que observamos a vida escolar do aluno, seu grau de maturidade através de testes de Português e Matemática. Também sobre a apresentação dos documentos fizemos algumas alterações, apenas exigimos do aluno a Certidão de nascimento e o certificado da conclusão do curso Primário. Atestado médico e de vacina, o Instituto, fará em cada início de ano letivo.

BONS RESULTADOS

É interessante notar que os resultados colhidos são realmente de entusiasmar, pois verificamos a maior responsabilidade do aluno, maior interesse em aprender e, finalmente, um índice excelente de aprovação. Concluindo, disse o prof. Valença, que o aluno reprovado é aquele que necessita de cuidados especiais, ocorrendo em seu auxílio o Serviço de Orientação Educacional.

No recente congresso de diretores de estabelecimentos de ensino médio, em Poços de Caldas o prof. Gutemberg Valença deu conhecimento aos seus colegas de outros Estados, as reuniões das experiências pedagógicas que vem realizando, no seu Instituto Valença. Não só recebeu aplausos como vários diretores procuraram se inteirar da técnica aplicada, em obediência à Lei de Diretrizes e Bases, para instituírem também em seus colégios.

O que podemos apreender do material analisado é que havia um esforço para implementar a legislação educacional em vigor no Estado em todas as frentes. Por isso, tantas páginas dedicadas a noticiar os avanços conquistados no campo da educação escolarizada, bem como levantar e denunciar aquilo que não era cumprido.

Por mais que o jornal, na figura de seus editores, tendesse a uma intencionalidade pedagógica há muitos atores sociais envolvidos no processo, de uma escolarização que se pretende pública e, penso, em alguma medida republicana.

Como vimos até aqui, a educação escolar, então, é condição primaz neste projeto de desenvolvimento social e econômico em voga no país naquele momento.

4. 3 REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS CULTURAIS ESCOLARES E ESCOLARIZADAS NO JORNAL A TARDE

A ideia de escrever esta subseção surgiu por que retomei as leituras teóricas, em Barros (2013), Burke (2010), Chartier (1988) e Dosse (2004) a respeito da noção conceitual de representações das práticas culturais na História Cultural. Precisava realmente ter a certeza de que aplicava e discorria corretamente sobre a conceptualização teórica que fundamenta a escrita da dissertação.

Movimento que se fez necessário após dois anos de idas e vindas em estudos no intercurso de uma pandemia, que paralisou a educação do país e do mundo em muitos aspectos. Na minha dimensão individualizada de professora pesquisadora foram dúvidas quanto a retomada de acervos, as disciplinas ainda por cumprir e a manutenção da vida material, que se tornou de um malabarismo circense para conciliar estudo, trabalho e sobrevivência frente a crise política, social e sanitária que o país ainda enfrenta enquanto finalizo a escrita.

Por tais motivos, sempre trago ao longo da dissertação, a forma afetiva e afetuosa como ensinou Duby (1993) sobre a atuação da orientadora no processo. A qual me faz retomar o caminho da pesquisa tracejada, quando me coloca à falar para ouvir o que o texto dissertativo ainda não concluído comunicava⁷⁴.

⁷⁴ O texto em construção foi submetido ao Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação Brasileira (HIMEB/UFRB), coordenado pela Prof^a Dr^a Solyane Silveira Lima (orientadora do trabalho) e do qual faço parte. Para uma leitura coletiva dos graduandos, mestres, futuros mestres e doutores

Diante de tal exercício teórico e metodológico, das observações que colegas pesquisadores da história da educação baiana, orientadora e da leitura das teorias e fontes é que vi a necessidade de esclarecer as questões sobre as representações das práticas culturais escolares e escolarizadas que aparecem no jornal A Tarde, e, que identifiquei algumas.

Na subseção, trarei a análise de algumas reportagens de como tais práticas são significadas no jornal A Tarde em diálogo com o estabelecimento dos marcos legais apresentados no capítulo anterior. São aprofundamentos de uma interpretação objetivada de uma realidade que ainda nos escapa a memória, de como a ditadura civil militar brasileira modelou novos padrões sociais de escola e escolarização.

Tento deixar em evidencia qual “voz” ou “vozes” o jornal representa no período estudado e o que podemos ler nas entrelinhas do documento sobre a organização da educação baiana primária e secundária após a sanção da LDBEN nº 4.024/61, bem como sua substituição paulatina ante a construção simbólica de uma ideologia como sistema cultural tal qual apresentei na seção (capítulo) anterior.

Cabe uma breve retomada sobre a noção conceitual representações de práticas culturais na História Cultural. De acordo com Chartier (1988) o objeto principal quando se usa essa noção conceitual é identificar o modo como a realidade social é construída no campo das subjetividades até a sua materialidade. E para isso é preciso compreender classificações, divisões e delimitação de como os sujeitos inseridos em seus grupos sociais organizam e apreendem o mundo (realidade).

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1988. p. 17).

Discursos, que como vimos até aqui produziram uma realidade sobre os processos de escolarização, representados simbólica e materialmente pelos sujeitos envolvidos no processo de escolarizar, os quais podem ser apreendidos através do jornal A tarde quando seus editores assumiram, indiretamente, o papel de educar politicamente a população baiana.

A noção de representação auxilia “[...] compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o

que examinaram o texto trazendo impressões, sugestões e possibilidades de continuidades para o estudo e a pesquisa.

mundo [...]” (CHARTIER, 1988. p. 23) e com isso, nós historiadoras/es, as/os quais trabalhamos e orientamos nossas pesquisas com base nessa noção conceitual, podemos,

[...] articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação, e de delimitação que produz configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns “representantes” (instancias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1988. p. 23).

Diante de tal noção conceitual é que podemos trazer à tona alguns símbolos e seus significados de como o jornal A Tarde representa a realidade, a partir dos discursos contrários, das experiências na vida social de múltiplos atores, como, professoras/es, estudantes e agentes do Estado, editores e redatores das muitas notícias sobre, inclusive, o que vem a ser educação escolar e quais suas finalidades e objetivos.

Elementos simbólicos que me fez ver e reconhecer uma identidade social dos envolvidos na produção do jornal, que é moderna e conservadora ao mesmo tempo. Trata-se de uma elite intelectual, política, social e econômica que se apropriou de modelos e padrões sociais de conduta e desenvolvimento para seguir e orientar os baianos na construção daquela realidade conflituosa e contraditória em interesses de grupos que formavam a Bahia e o Brasil dos anos entre 1960-1971.

Analisei, com base na articulação sugerida por Chartier (1988), os jornais diários de janeiro a dezembro dos anos de 1963, 1964, 1965, 1968, 1970 e alguns outros meses dos anos não referenciados na década⁷⁵. A leitura que empreendi de tais documentos, a primeiro momento tentava buscar aquilo que as referências bibliográficas sobre a ditadura civil militar e a educação primária e secundária apontavam quanto a implementação da LDBEN nº 4.024/61.

Tendo em vista o volume de informações que fui descobrindo a iniciar este exercício, desenvolvi uma ficha de análise⁷⁶ para realizar a leitura e cruzar as notícias que pudessem ser e que de alguma forma eram complemento umas das outras.

⁷⁵ Me refiro a periodização do trabalho que inicia em 1960 e vai até 1971.

⁷⁶ Consultar anexos.

Na ficha de análise destaquei os seguintes pontos: o título da reportagem e o assunto ou resumo do que a mesma tratava; se possuía autoria e fotografias (quando possuía fazia uma descrição da disposição das imagens); e em qual página a mesma se encontrava; também acrescentei um campo de observações, no qual ia tecendo análises e hipóteses na medida que o exercício empírico de ler os jornais *A Tarde* me fazia descobrir um fato novo, como a participação da SUDENE no processo de expansão do ensino primário e secundário, ou reavaliar aprendizados sobre o período estudado.

Como tive acesso aos jornais de forma digitalizada, acrescentei nas fichas de análise o código com que a mesma estava salva no *drive*, suporte no qual armazenei os documentos. Movimento que facilitava a retomada dos jornais de maneira objetiva quando da escrita da dissertação e do desenvolvimento dos objetivos que venho apresentando até aqui.

Partindo do fazer técnico descrito, continuei a identificar as diferentes representações das práticas culturais, sociais e de escolarização que aparecem na fonte/objeto. Com esta leitura metodológica também é possível trazer à tona quais são as práticas escolares e escolarizadoras propostas pelo jornal para os baianos.

Diante disso, as reportagens que destaco e que fui trazendo ao diálogo da dissertação juntamente aos teóricos consultados, não figuram apenas como ilustração da atividade de pesquisa, elas são parte do texto, das conclusões e considerações que venho apresentado desde a introdução.

Na leitura das reportagens ao significá-las como fonte e objeto é que pude estabelecer como orienta Chartier (1988) classificações, identidades culturais e formas institucionalizadas e objetivadas de como as representações (subjetividades materializadas) dos envolvidos em processos tal qual as implementações de uma lei tentam impor ao afirmar suas vontades nas arenas decisórias da vida social, que está além das vontades políticas dominantes, e, que, apresento a partir de agora.

Primeiro, a superação do analfabetismo representado pelo jornal antes de 1964 como uma responsabilidade de toda sociedade. Os grupos de alfabetização popular eram bem vistos e até referenciados pelo jornal, mas, depois, foram considerados “comunizantes”, subversivos, uma ameaça ao civismo e a segurança “democrática” garantida com a “revolução”.

Movimentos populares que deram origem a experiências como a de Paulo Freire em Angicos – RN, por exemplo, passaram a ser retratadas pelo jornal como

sendo doutrinárias e que promoviam a difusão do comunismo no Brasil, por isso, passíveis de judicialização.

FIGURA 24: Reportagem Jornal A Tarde: Acentuada subversão no Ensino

Revelam os IPMs:

Acentuada subversão no Ensino

Remetidos à Auditoria de Guerra para apreciação dos Conselhos Permanentes de Justiça 33 IPMS, totalizando 75 volumes, mandados instaurar pelo Comando da 6.ª Região Militar, a fim de apurar atividades subversivas atentatórias à Segurança Nacional, capituláveis nas leis que definem os crimes militares nos Estados da Bahia e Sergipe, abrangendo diversos municípios, associações, sindicatos, institutos e faculdades.

Foram os IPMS recebidos pelo Juiz Auditor, sr. Mário Gomes Filho, e encaminhados ao Promotor Militar, sr. Antonio Andrade, para o devido exame e pronunciamento.

A RELAÇÃO DOS INQUÉRITOS

A reportagem em contato mantido com o dr. Antonio Brandão Andrade Promotor Militar, apurou que a relação completa dos inqueritos é a seguinte: área do Ensino da Bahia (16 volumes); Sindipetro - Petrobras (5 volumes); Campanha de Alfabetização Popular (7 volumes); Feira de Santana, Alagoinhas e adjacências (2 volumes); Juazeiro e adjacências (6 volumes); Ilhéus (5 volumes); Itabuna (1 volume). Ita-

pé e Ipiau (2 volumes); Ubalta-
ba (3 volumes); Centro Popu-
lar de Cultura (4 volumes);
Aracaju (3 volumes); Barra,
Boquira, Paratinga, Bom Jesus
da Lapa Riacho de Santana
(4 volumes); M.E.B. e Supra
Sergipe (2 volumes); D.C.T.,
Campanha Nacional de Alfabe-
tização, Sergipe (2 volumes),
Grupo dos Onze (Bahia e Ser-
gipe 3 volumes); Paulo Afonso
(1 volume); I.A.P.C. (2 volu-
mes); Petrobras (1 volume) Je-
remoabo (1 volume) Aracaju
(2 volumes) Cristópolis (1 vo-
lume) Pirambu-Sergipe (1 volu-
me).

MAIS DESTACADOS

Ao analisar os seus esclareci-
mentos o Promotor Militar dis-
se que "destacam-se destes
IPMS, o da área do Ensino Se-
cundário e Universitário desta
Capital, o do Sindipetro-Petro-
bras o da Campanha de Alfabe-
tização Popular e dos municí-
pios de Juazeiro e Ilhéus pelo
grande numero de indiciados,
volumes e anexos (documen-
tos), sendo encarregados, respec-
tivamente, ten. Cel. Jardro Ave-
lar; major Aloysio Cirne; ma-
jor Philinto Coelho, major Car-
los Brígida, major Coutinho Lo-
pes e 1.º ten. Henrique Masiero.

**Pão de farinha
nura a 428 o quilo**

As panificações desta Capital
iniciaram hoje o fabrico de um
pão especial em pásas de 45 e
350 grammas, vendidas a 20 e 150
cruzeiros respectivamente, o que
dá o preço de 428 cruzeiros por
quilo.

Segundo informou o presidente
da Associação de Padarias, o de-
legado da SUNAB autorizou a fa-
bricação desse pão especial que

Entrará em

FONTE: Jornal A Tarde. Pág. 2. 16/08/1965

As práticas de alfabetização que passaram a ser difundidas e noticiadas como "boas" a moral, aos costumes e a segurança "democrática" do país, era aquela que enaltecia o civismo e o patriotismo.

Em edição do dia 18 de agosto de 1965, Cosme de Farias, presidente da Liga Baiana Contra o Analfabetismo é noticiado tendo mandado confeccionar mais de 10 mil "cartas de ABC", com 40 páginas, contendo: hino nacional, da independência, da bandeira, ao dois de julho, etc. a ser distribuído entre as crianças pobres da capital e do interior.

Destaco a notícia, pois até a institucionalização da ditadura, em 31 de março de 1964, o Cosme de Farias não era noticiado com sua patente militar revelada, com o fato histórico consumado, o Major, então, ganhará várias reportagens pequenas, de seis linhas no máximo quanto as “cartas de ABC”. Estas que eram confeccionadas em alguns casos, pelo que pude notar, com verbas advindas da Aliança para o Progresso e quando da assinatura dos acordos MEC/USAID.

Em 1968, o jornal A tarde notícia a vinda de uma missão da ONU/UNESCO à Bahia para introduzir um Plano Piloto de Alfabetização de Adultos, “através de um método funcional de promoção da capacidade técnica dos trabalhadores analfabetos” (A Tarde, 25 de janeiro de 1968). Com o advento do MOBRAL (1967), a iniciativa de uma alfabetização articulada a funcionalidade do trabalho são representações simbólicas de práticas culturais escolares ideologizadas, que, como está na reportagem é um “chamado a mudar de atitude na sociedade através de uma ajuda para a sua melhor integração na comunidade” (A Tarde, 25 de janeiro de 1968).

Nesse sentido, cabe aprofundar uma discussão quanto as expressões “segurança democrática” e “revolução de 31 de março”, expressões que aparecem ao longo de todo ano de 1964 nas reportagens analisadas. Por exemplo, no dia 13 de março de 1964⁷⁷ a matéria intitulada “comício faz parte da guerra revolucionária” possui vários discursos de deputados da assembleia legislativa da Bahia se posicionando contra o presidente João Goulart e as reformas de base. Culpando-o, por tudo que viesse a acontecer no país a partir daquela ação.

Uma das frases de deputados baianos desfavoráveis ao comício da central do Brasil é que aquele dia “assinalava o luto oficial da democracia”. Em outras reportagens, ao longo do mês de março de 1964, dão o tom de como essas duas palavras, “democracia” e “revolução”, terão seus significados simbólicos alterados, para legitimar a violência da ditadura em curso e do *establishment* do autoritarismo no país.

É um simulacro, a representação de uma realidade falseada, que “ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não é” (CHARTIER, 1988. p. 22). Quando o jornal A tarde, apresenta, através do discurso do deputado Osmar Cunha, o Brasil “amadurecido politicamente”, note que a reportagem (figura 25) finaliza na

⁷⁷ Um dia depois do comício de João Goulart na Central do Brasil (RJ) favorável as reformas de base, principalmente a Agrária.

certeza de que o Brasil não decepcionará o mundo, encontrando, a solução para a questão, mantendo-se uma “democracia humana e cristã”. Mesmo diante de um contexto de polarização política e de múltiplas formas de convulsões sociais, que vão desde simples passeatas a greves e aquartelamentos.

FIGURA 25: Reportagem Jornal A Tarde – Como no exterior se acompanha as reformas de base no Brasil



CONFIANÇA NO BRASIL

— Na França, na Itália e mesmo nos países da Cortina de Ferro — acrescentou — reina grande expectativa com relação a situação política, econômica e social do nosso país e, de modo geral, há fundadas esperanças de que o Brasil realize as reformas de que necessita e prossiga, como uma Nação das mais promissoras, em plena fase de desenvolvimento e prosperidade e, sobretudo, destinada a desempenhar importante papel na preservação da paz e em favor de um mundo melhor.

BOM SENSO

— Em face dessas observações — disse ainda o deputado Osmar Cunha — aproveito a oportunidade para, em nome da Associação Brasileira de Municípios, isto é, de cerca de quatro mil unidades administrativas da União, fazer um apêlo a todos os brasileiros de boa vontade, notadamente os que têm alguma parcela de responsabilidade política ou administrativa na vida do país, no sentido de que sejam desarmados os espíritos e se voltem todos para a realização das reformas previstas pelo governo, sob o império do bom senso e da compreensão, como homens civilizados que somos. A competição estéril, a paixão política e a intransigência diante do fenômeno social e econômico, só poderão agravar, ainda mais, a situação e lançar o Brasil numa luta fratricida e inglória, da qual ninguém tirará proveito.

POLITICA EXTERNA

O sr. Osmar Cunha afirmou, em seguida, acreditar que seja encontrada uma fórmula de pacificação nacional, porque seria desservir demais o Brasil lançá-lo numa guerra civil ou num regime de excessão, justamente quando, no exterior, nosso país se firma no conceito universal pela sua política independente e pela força moral de seus pronunciamentos nas organizações internacionais, em favor da paz e do desarmamento.

E concluiu:

— Tenho certeza de que o

Brasil não decepcionará as demais nações civilizadas, mostrando que já está amadurecido politicamente e decidido a trilhar o caminho de uma democracia cada vez mais forte, humana e cristã em que todos tenham a mesma oportunidade e ninguém mais conheça o que é privação e miséria.

A expressão “revolução” usada neste período e pelo jornal, no sentido em que é utilizada esta,

“pervertido pelas formas de teatralização da vida social [...]. Todas elas têm em vista fazer com que a identidade do ser, não seja outra coisa senão a aparência da representação, isto é, que a coisa não exista a não ser no signo que a exhibe.” (CHARTIER, 1988. p. 21).

Entender esta ordenação, as hierarquias e as estruturas sociais por trás dessas expressões, na década estudada, nos permite descortinar as estratégias, as posições e as relações de cada classe ou grupo social na constituição de suas identidades, assim como, a forma como atuam, se representam e se relacionam com/no mundo social. No caso do jornal *A Tarde*, identifiquei, um alinhamento de seus discursos, ou ao menos, da forma como eles nos são apresentados com a direita conservadora e extremada.

Mas, as páginas do jornal revelam, também, uma realidade social na contramão da proposta de uma sociedade dirigida por uma única orientação de práticas culturais conservadoras e dominantes. É possível apreender outros signos, símbolos, significados e significantes de práticas culturais escolares e escolarizadas de outros sujeitos sociais, que não apenas a elite intelectual que escreve ao e para o jornal. Como as notícias de construções das salas de aula⁷⁸ e da expansão do ensino primário e secundário na Bahia.

Estou falando da atuação de professoras e professores (do primário e do secundário) e dos estudantes (secundaristas e universitários), os quais saem a busca da garantia de seus direitos políticos e sociais, seja através de manifestações, caminhadas, caravanas culturais, encontros, simpósios, da negociação com a classe patronal ou na tentativa de estabelecer diálogo com o poder público, mesmo após o golpe de 1964.

Encontrei diversas notícias que permitem observar a atuação desses sujeitos no movimento de garantir o acesso à escola, fosse por meio de bolsas, as quais são noticiadas como convocatórias a população ou na exigência da matrícula, é a pauta dos excedentes dos vestibulares.

⁷⁸ Depois do golpe de 1964, os jornais vão mudar a expressão e usar o termo construção de prédios escolares. Acredito que tal mudança tem a ver com a recomendação da UNESCO para a construção de prédios escolares nos países em desenvolvimento “deve criar uma atmosfera na qual a personalidade do menino possa manifestar-se numa estimulante e alegre segurança” (*A Tarde*, março de 1964).

Um caso em particular merece destaque quanto a atuação estudantil secundarista, no tocante as exigências a expansão do ensino secundário. Em Juazeiro - BA, estudantes, exigem que o governo do Estado, estatize, as escolas privadas de ginásio e secundário da região (figura 26). De acordo com depoimento dos estudantes as mesmas se encontravam em condições mais precárias que as demais do Estado, queixam-se do preço e monopólio dos livros, interessam-se pela situação do país, buscam criar e difundir uma consciência estudantil, participando inclusive das campanhas de erradicação do analfabetismo.

Não que os jornais apresentem posicionamento favorável a este tipo de atuação estudantil, sobretudo pós 1964. Muitas reportagens conclamarão para uma atuação estudantil cívica, moralizada, patriótica e religiosa, seguindo, inclusive, a modelos de comportamento e padrões escolares estadunidense.

FIGURA 26: Reportagem Jornal A Tarde – Os estudantes juazeirenses desejam estadualização dos colégios particulares

Os estudantes juazeirenses desejam estadualização colégios particulares

Encontram-se em nossa capital para resolver problemas de interesse da classe, os estudantes juazeirenses Antônio Cândido da Conceição (presidente da União Juazeirense dos Estudantes Secundários), Jaime Enéas Rodrigues (secretário das finanças da UJES), Luzia Rocha Dias (secretária de imprensa), Vicente de Alencar Rocha (representante do Grêmio Estudantil Castro Alves) e Jandira Campelo.

Falando à reportagem de "A Tarde", disseram os estudantes que reivindicam do governo do Estado a estadualização dos Colégios Técnico Comercial, Escola Normal e Ginásio de Juazeiro, visto serem as condições financeiras do estudantado de Juazeiro das piores possíveis.

CONCESSÃO DO PATRIMONIO
Disseram, ainda, aqueles es-

tre e, de modo especial, o do interior de nosso Estado.

BANCO DO LIVRO DIDÁTICO
Outra reivindicação dos dirigentes estudantis de Juazeiro é a criação do Banco do Livro Didático posto que comêrelo local cobra preços exorbitantes por cada brochura tornando-se, dessa forma, inacessível à bolsa do estudante pobre.

E, frisaram:
— Muitos rapazes em Juazei-

SUDENE com a finalidade de ajudar a fundação do Banco do Livro Didático.

— Somos gratos à deputada Ana Oliveira que nos tem facilitado com rapidez todos esses contatos com as autoridades estaduais e, inclusive, dando seu indispensável apoio à nossa causa.

COLÓQUIO CULTURAL
Adiantaram os estudantes que, provavelmente em abril, será realizado em Juazeiro, sob o patrocínio da União Juazeirense dos Estudantes Secundários, um colóquio cultural dele tomando parte professores e alunos

— Esse colóquio servirá para conscientizar o estudante juazeirense face a realidade nacional, integrando-o no grupo dos que lutam pela emancipação do povo brasileiro.

E, prosseguiram:
— Temos também interesse de integralizar o estudante juazeirense na Campanha de Erradicação do Analfabetismo e, onde procuraremos entrar em entendimentos com os dirigentes do CPC, e dessa meritória Campanha, para que nossa cidade tome, também, parte efetiva na erradicação do analfabetismo.

PADRONIZAÇÃO DE CARTEIRAS
Na parte referente à padronização de carteiras disseram os estudantes que foi excelente a idéia da União Brasileira dos Estudantes Secundários visto que não deve haver diferenciação entre as carteiras dos secundaristas brasileiros. — fr-



Na foto, os estudantes juazeirenses quando prestavam declarações à reportagem de "A Tarde"

tudantes que o dr. Edson Ribeiro não podem estudar porque beiro, proprietário dos prédios não têm meios, muito mais

FONTE: Jornal A Tarde. Pág. ?. ?/03/1964

Enquanto as professoras primárias, seguem, mesmo com a repressão pós 64, atuando pela valorização profissional da classe na exigência do pagamento de seus proventos⁷⁹ e por concursos, reivindicação que contará com a força estudantil, além,

⁷⁹ Em 1968 encontrei algumas reportagens entre janeiro e fevereiro das lutas para recebimento de salários dos anos de 1964/65, que ainda não haviam sido pagos pelo governo do Estado da Bahia.

de uma pauta para cumprimento da lei de diretrizes e bases estabelecidas desde 1961, quanto a contratação de profissionais com a formação exigida na lei.

Diante da leitura dos documentos e da conjuntura da época, chego a seguinte conclusão: a ampliação da quantidade de salas de aula, depois de 1964, e da construção de prédios escolares implica diretamente na formação e qualificação técnica de professoras/es e demais envolvidos na educação escolar. Estas dinâmicas culturais da escolarização, podemos dizer, impactaram nos programas e projetos de expansão do ensino primário e secundário que compreende, também, uma proposta de alimentação escolar⁸⁰.

Elementos de uma prática cultural escolarizada que estão sendo apropriadas por meio da influência da Aliança para o Progresso na América Latina, e seus braços técnico (USAID) e financeiro (B.I.D.). Por isso, detenho alguns parágrafos, a explicar o significado que esta *Aliança* tem para o país, num momento anterior e posterior a promulgação da LDBEN nº 4.024/61, ao processo de expansão do ensino primário e secundário e a própria atuação da SUDENE no nordeste brasileiro.

Segundo Fazenda (1989) e os dados do jornal A Tarde, em 17 de agosto de 1961, foi assinada a *Carta de Punta del Este*, a qual tinha como objetivo central elevar e melhorar as condições de vida do povo latino-americano através da distribuição de renda, da produtividade agrícola (melhoria da alimentação), melhoria das habitações, intercâmbios de professoras/es e erradicação do analfabetismo.

De acordo com jornal A Tarde, o documento, *Carta de Punta del Este*, corporificava os objetivos da *Aliança* “ajudando àqueles que se ajudam”.

Os Estados Unidos, comprometeram-se a contribuir com aproximadamente 20 bilhões de dólares para financiamento externo no prazo de 10 anos, e a América Latina, incumbiu-se de providenciar o financiamento interno e propor as reformas requeridas, de acordo com os objetivos da Aliança (FAZENDA, 1989. p. 57).

Muitas dessas “reformas” no campo da educação são observáveis nos jornais A Tarde, a partir da colaboração técnica-financeira das agências *USAID* e B.I.D. na esfera internacional, da SUDENE e MEC na esfera federal e das secretarias de educação estadual e municipais nas esferas locais.

⁸⁰ Jornal A Tarde, março de 1964. Reportagem intitulada: “Aprovado plano da merenda Escolar”, nela fica claro ser este plano e seus desdobramentos uma diretriz da Aliança para o Progresso. Há também notícias sobre a criação de cantinas de merenda e distribuição de almoço nas escolas pelo jornal em 1965/1968.

São reformas que visavam atender melhorias educacionais, como, formação e especialização para professoras/es (habilitadas/os e leigas/os), construção de salas de aula e de cantinas escolares (programa de alimentação escolar), etc. As quais, de acordo com o jornal, só seria possível com “assistência dos Estados Unidos e de outros países do Mundo Livre” (A Tarde, 1965).

Assistência, que segundo Fazenda (1989) “determinou a obrigação de modificar legalmente a proposta do ensino primário, médio e superior consolidou-se posteriormente nas leis [...] 5.692/71 CFE (...), [...]” (FAZENDA, 1989. p. 60) e assim a reorganização do sistema educacional brasileiro passou a agenda dos técnicos da A.I.D. que introduziram junto aos técnicos do IPES, IBAD e ISEB as teorias do capital humano aplicadas ao desenvolvimento educacional brasileiro.

Entre os anos de 1963 a 1965 as verbas do convenio USAID/SUDENE/MEC, são alocadas em programas, podemos assim dizer, que atuavam na construção e ampliação das salas de aulas e prédios escolares, na elaboração de material didático principalmente os que afastavam da juventude os signos de representações culturais consideradas de esquerdas ou comunistas, programas de merenda escolar e intercâmbios e formações de professoras/es.

Dentre os acordos assinados, no tocante ao desenvolvimento da educação primária e secundária, Fazenda (1988) destaca: os acordos para aperfeiçoamento do ensino primário (1964/65/66); para melhoria do ensino médio (1965/68); os de Assessoria para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio (1966); e Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais (1967).

FIGURA 27: Fotografia Jornal A Tarde – Verba para o SEAM



FONTE: Jornal A Tarde. Pág. 7. 16/10/1964

Vale ressaltar, que tais interferências estavam presentes desde os anos iniciais da década de 1960, como afirma Fazenda (1989), os mesmos transformaram a educação brasileira num simulacro de desenvolvimento, que segundo ela, bloqueia o potencial dos alunos, frustra a atuação docente e dilapida os recursos orçamentários.

Nesse caminho de reformulações vários relatórios sobre a situação da educação nacional foram sendo produzidos. É uma época que encontrei muitas notícias, entre os anos de 1963, 1965 e 1968 sobre a realização de censos escolares, os quais justificavam a aplicação de vários recursos para as melhorias propostas pela *Aliança*, e, é preciso acrescentar e considerar todo aparato tecnológico aplicado para essa empreitada.

No Decreto 869/69, como vimos no capítulo anterior, os meios de comunicação – Rádio, TV, Jornais, Editoras e etc. – passaram a ser instrumentos para influenciar e convocar a cooperação, bem como, desenvolver o espírito cívico, de autoconsciência e cidadania à serviço da pátria e ao desenvolvimento do que Fazenda (1988) chamou de “valores do capitalismo autoritário”.

Em 1968, o jornal A Tarde, no mês de janeiro, publicou três editoriais⁸¹ sobre a criação da TV Educativa, que nascia com a promessa de solucionar o problema da educação do povo brasileiro. Segundo o editorial, a radiodifusão, já era uma promessa no país desde a década de 1950. E, podemos dizer, é um sistema que nasceu para fomentar uma prática cultural escolar entre adultos, tendo em vista os altos índices de analfabetismo, considerando-se, também, a geografia do país, a falta de escolas e profissionais da educação para a demanda.

Nesses editoriais, de janeiro de 1968, quanto a criação da TV Educativa⁸² é entrevistado o Gen. Taunys Drumond Coelho Reis, o qual apresenta os meios como essa tecnologia será utilizada e suas finalidades, que ele denomina de “patriótica cruzada”, o Gen. diz ter sido “lançado os alicerces de uma nova era para educação em larga escala em nosso país”.

⁸¹ A tarde 11/01/1968, 12/01/1968, 13/01/1968

⁸² Quanto à Secretaria de Educação da Bahia foi concedido a concessão do canal 3 - A tarde 11/01/1968

FIGURA 28: Reportagem Jornal A Tarde – A utilização das novas técnicas educacionais

A utilização das novas técnicas educacionais

Os novos métodos de instrução não são remédios milagrosos, nem uma impostura. Falham, às vezes, e outras vezes têm sucesso.

O essencial em todos os novos métodos educacionais seja televisão educativa, rádio, cinema ou laboratórios de linguagem — é que eles tornam possível distribuir largamente o bom ensino, através de escolas que redistribuem os recursos e aumentam as oportunidades de aprendizagem.

Os métodos escolares que fazem realmente da nova tecnologia um sucesso são os que começam com um problema suficientemente grande e procuram atrair o apoio necessário. A Austrália e a Nova Zelândia, por exemplo, têm dezenas de milhares de crianças que não podem receber ensino em escolas. Durante muitos anos, os países irradiaram programas de estudo por correspondência, para ensinar as crianças das regiões longínquas. Resultado: milhares de crianças não tiveram nenhuma dificuldade quando deixaram as aulas pelo rádio e foram para escolas secundárias como internas. Recentemente, os dois primeiros alunos do segundo e do terceiro anos das classes médicas da Universidade da Austrália Ocidental foram jovens que haviam recebido, pelo rádio toda sua instrução anterior à entrada na Universidade.

Outros exemplos: na Samoa Americana, seis canais de televisão estão levando os programas das escolas primárias e secundárias a toda a população escolar da ilha, num esforço para saltar em poucos anos — no invés do século que normalmente levaria — dos métodos tradicionais e rotineiros de aprendizagem para a educação moderna de indagação. As pesquisas preliminares indicam que essa mudança está ocorrendo rapidamente e as crianças estão melhorando rapidamente seu aprendizado.

No Alagoa, onde menos de 10%

professores concluíram o curso secundário e apenas 10 por cento das crianças têm acesso à educação, alguns dos melhores professores têm sido contratados para ensinar na televisão, e nas salas de aula são usados monitores.

No primeiro ano de experiência, as classes ensinadas pela televisão com auxílio de monitores obtiveram melhor resultado do que as que utilizaram os métodos convencionais.

A televisão, o rádio, e o cinema principalmente, são meios de atingir a massa, e em muitos casos podem ser usados como o meio mais econômico. Assim a Colômbia pode dar instrução televisada a 400.000 alunos por menos de cinco centavos de dólar por estudante por hora. A Tailândia pode distribuir instruções pelo rádio a 800.000 alunos por menos de um centavo de dólar por estudante, por hora. E existem vantagens psicológicas e econômicas com a introdução desses novos métodos, em volume suficiente para atrair o respeito e o interesse de todos.

A maior parte desses novos expedientes é usada para instrução direta, e a maior parte deles requer uma espécie de equipe de ensino. Isso ocorre principalmente com a televisão, cujo uso, nos projetos mais efetivos, tem mantido juntos o estúdio e os professores das salas de aula. O professor do estúdio não pode dar atenção especial aos alunos; e ao professor da sala de aula falta acesso a todas as oportunidades do estúdio para ensinar a presença do curso. Dessa modo, o professor da sala de aula

pode preparar e encaminhar individualmente os alunos com base na lição da televisão, enquanto o professor do estúdio se concentra apenas na matéria. Assim, cada um faz o que melhor pode ser feito na posição em que se encontra.

Como sabemos, aprender é uma coisa ativa. Um dos erros que ocorrem com mais frequência com relação à televisão, ao rádio e ao cinema é pensar nêles como um meio de ensinar a estudantes passivos. Isso não é verdade no caso do uso com êxito desses meios. As aulas ativas tanto durante como depois da apresentação desses meios, alta qualidade das apresentações e necessária, mas não suficiente; elas devem atingir um meio onde exista a oportunidade de praticar, de discutir, e de outras atividades de aprendizagem.

Dois empecilhos dificultam, de certo modo, a inovação: o custo e a resistência dos professores. Muitas tecnologias ameaçam, ou parecem ameaçar, o professor, que é convidado a partilhar sua aula com um novo e atraente professor, o da televisão, ou tem seu ensino comparado com o do filme. Ele é convidado a desistir de controlar o programa e contentar com os filmes da televisão ou outros programas corresponsáveis.

Por outro lado, e infelizmente, as inovações técnicas são caras. Algumas escolas e alguns países fizeram adaptações da nova tecnologia esperando economizar dinheiro. Quase sempre os resultados foram sé desastrosos. Mas quando a tecnologia é usada para produzir algo novo e diferente, e em larga escala, ela pode resultar em economia.

Em virtude da resistência dos professores e das grandes somas de dinheiro em jogo, quase nenhum sucesso nos novos meios tem sido conseguido sem o apoio de uma agência, sem financiamento para o material adequado e o pessoal, e sem,

Em virtude da resistência dos professores e das grandes somas de dinheiro em jogo, quase nenhum sucesso nos novos meios tem sido conseguido sem o apoio das universidades, sem financiamento para o material adequado e o pessoal, e sem, o mais cedo possível, o envolvimento dos professores das classes.

A Colômbia iniciou três vezes sua instrução pela televisão antes de conseguir o apoio profissional e governamental e a base financeira para obter sucesso. A Samoa Americana nunca poderia ter introduzido a televisão em suas escolas, do modo intensivo como o fez, sem o firme apoio do governo, sem o dinheiro do governo dos E.U.A., e sem levar os professores das salas de aula para, em conjunto com os professores de estúdio, supervisores e consultores, planejarem o currículo. O Níger jamais poderia ter feito o que fez com a televisão sem o apoio financeiro, técnico e consultivo do governo da França.

A nova tecnologia é apenas um simples componente do sistema de ensino-aprendizagem. Os novos meios não são varas de condão por si mesmos, e tornam-se mágicos somente quando são postos dentro de um contexto capaz de ser seguido. Por exemplo, um grande transmissor educacional colocado no céu — um satélite de comunicações — pode ser visto como um presente mágico ao desenvolvimento educacional de todo o mundo; mas os que estudaram as possibilidades dos satélites e bem que o grande volume do trabalho exigido para tornar útil um satélite para a educação deve ser realizado no solo, e muito pouco desse trabalho tem qualquer coisa a ver com a eletrônica.

FONTE: Jornal A Tarde. Pág. ?. 06/02/1968

O sucesso da empreitada é dado como certo, uma vez que como afirma o entrevistado, nos EUA, somente uma das 170 estações de TV Educativa alcançava 5 milhões de alunos ao mesmo tempo. A tv-educativa brasileira é apresentada como

uma ação irreversível e promotora do progresso. Diz ainda o Gen., na certeza do sucesso:

A TV educativa beneficiará em verdade, todo e qualquer telespectador, seja qual for o seu nível intelectual ou social [...]. Poderíamos analisar as vantagens da TV educativa em dois aspectos: diretas e indiretas. Diretas, com o telespectador, obtendo conhecimentos, aprendendo, promovendo-se, afinal, cultural e educacionalmente, conquistando, assim, condições que lhes garantirão acesso a melhores colocações, e portanto melhor padrão de vida. E indiretas, por que a tv-educativa proporcionará também aos filhos, irmãos, espôsa, pais, enfim, ao ambiente familiar e social do telespectador extraordinária elevação cultural e educacional. Ora, na medida em que a tv-educativa promover a coletividade a que pertence melhorando o seu nível cultural e educacional, estará também promovendo o aprimoramento das condições em que vive o cidadão.

Por isto, a cruzada da tv-educativa é uma cruzada, que interessa a todos os brasileiros, sem qualquer exceção, pois a educação é, sem dúvida o verdadeiro alicerce da grandeza nacional e está na raiz da solução de todos os problemas (Gen. Coelho Reis, A Tarde. 13 de janeiro de 1968).

É preciso destacar que mesmo antes da ditadura civil militar, a educação escolar é apresentada pelo jornal A tarde como solução para os males sociais e morais do país. Encontrei essa chamada à coletivização da responsabilidade, quanto as práticas culturais de escolarização nas páginas do jornal. Inclusive, no convite a governos e cidadãos comuns a cumprir as diretrizes da lei educacional que tencionamos neste trabalho.

Por exemplo, em reportagem de 13 de março de 1964⁸³, o jornal dá destaque a seguinte notícia “educação com base em direitos do homem”, em que um dos pontos discutidos é “como estabelecer o diálogo entre a família e a escola” e propõe, “a Fundação do Círculo de Pais [...] por que obedece a uma orientação pedagógica de caráter popular e tem a seu favor a direção de um educador experimentado que foi responsável pela solução, pelo menos em parte, do angustioso problema das vagas nos colégios públicos” (A Tarde, 13 de março de 1964).

Como dito, as bolsas escolares para o ensino primário e secundário ofertadas pelas instituições privadas e as convocatórias dos jornais em alguma medida era essa chamada social à responsabilidade de todos. Em outras reportagens, como a da figura 28, os editores do jornal buscam “verificar os resultados das experiências pedagógicas elaboradas pelos diversos estabelecimentos de [...] ensino médio

⁸³ Trata de uma reunião no Liceu Salesiano presidida pelo Pe. Belchior Maya d’Atahyde, a questão dos direitos do homem a que se refere a reportagem é a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

particulares [...] em obediência a Lei de Diretrizes e Bases”, portanto, cumprindo aí um papel de fiscalizador.

Enquanto, ao noticiar as muitas formaturas, condecorações de professoras/es e estudantes, os muitos movimentos de professoras/es e estudantes, sejam eles secundaristas ou universitários, na perspectiva que desenvolvo, é possível compreender como uma prática de escolarização em que, de certa maneira, todos os grupos sociais estão cumprindo a sua parte na construção de uma identidade educacional escolarizada.

Quanto a categoria professora/or, observo que em quase todas as notícias, esses sujeitos aparecem como personagens principais, há sempre o tom do respeito, da dignidade e da importância no tratamento das lutas por representações sociais destes profissionais.

Em algumas reportagens, às vezes, parece que o redator da notícia toma partido. Afinal, são muitas lutas, por salário, por qualificação, pelo cumprimento da diretriz de educação expressa na LDBEN, por condições e espaços de trabalho, por contratação regularizada, por formar associações e sindicatos e estabelecer práticas culturais de escolarização numa sociedade, que de certa forma, ainda desconhece tal prática.

Porém, mesmo antes do golpe de 1964, os jornais A Tarde analisados, na seção da educação sempre enaltecem o modelo estadunidense de escola e escolarização. O jornal se refere em algumas reportagens que tal preferência se dá por “que há muita propaganda comunista no Brasil”, inclusive nos livros didáticos. Em reportagem do dia 02 de fevereiro de 1964, o jornal, aperta o tom de denúncia e crítica o governo federal, pois, segundo o escritor Alceu Amoroso Lima, os livros poderiam ser editados “de acordo com a posição ideológica do governo” e que isso já era prática recorrente em outras comissões.

Como podemos perceber, a ideologização, foi mais profunda após a assinatura dos acordos MEC/USAID. De acordo com Fazenda (1988) coube aos técnicos da USAID o controle de todas as etapas de fabricação dos livros, “elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação dos editores brasileiros no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos” (Fazenda, 1988. p. 62).

FIGURA 29: Fotografia Jornal A Tarde – Sr. Stuart Van Dyke, Diretor da USAID/Brasil

FONTE: Jornal A Tarde. Pág. ?. 30/01/1965

Essa “americanização” é naturalizada nas páginas dos jornais, muitas notícias dos EUA são apresentadas como se fossem locais, além é claro de uma forte tentativa de apropriação dos elementos simbólicos da política, da escolarização e cultura daquele país. Quando noticiados, por exemplo, o retorno de professoras/es e estudantes intercambiados nos EUA, as notícias ressaltam as maravilhas do progresso capitalista e o quanto esses sujeitos trouxeram de conhecimento e cultura na bagagem, para, de certa forma, multiplicar em nossa terra.

A tecnicidade e a moralidade são as virtudes idealizadas de uma representação social que me pareceu ser o objetivo do jornal, promover entre os baianos, através de representações de práticas culturais de escolarização em que a educação é a “arte de moldar na Terra as almas que Deus cria” (A Tarde, Credo Pedagógico. 16/01/1965). E diante de tal afirmação, a educação escolar é “o

prolongamento do lar assim como a Pátria é o prolongamento da família” (A Tarde, Credo Pedagógico. 16/01/1965).

E, quando trata especificamente da LDBEN, o jornal, através dos agentes de governo e dos profissionais da educação do Estado reforça que a lei ampliou “o campo de ação regressiva, supletiva e normativa” e por esse motivo,

Não nos cabe criticar as leis, mas obedecê-las. Não me cabe discutir as excelências ou imperfeições, as vantagens ou desvantagens, da LDBEN. O que me cabe, como Inspetor Seccional de Salvador, é cumpri-la e fazê-la cumprir, concorrendo, no que possível, para a correria na sua aplicação (A Tarde, 28/09/1964).

Uma vez que,

Somos dos que vêm na Lei de Diretrizes e Bases uma soma aplicável de contribuições positivas a melhoria do ensino nacional a depender dos governos. É uma Lei que no campo da Didática, por exemplo, recomenda variedade de métodos de ensino, diferenciação das formas de atividade escolar, ensino adequado as particularidades regionais e aos grupos sociais, estímulo de experiências pedagógicas com vistas ao aperfeiçoamento dos processos educativos, formação moral, cívica, religiosa do educando como norma do ensino de grau médio, etc. [...] (A Tarde. 04/11/1964).

Portanto, são conflitos entre mentalidades costumeiras como nos apresenta Thompson (1998), relações com o mundo social construídas e produzidas historicamente por práticas articuladas entre política, sociedade e discursos como nos apresenta Chartier (1988), é uma realidade contraditoriamente construída por práticas significadas e significantes de ser e estar no mundo, participando do curso da história como personagem e protagonista ao mesmo tempo.

São as contraditoriedades das representações de práticas culturais de escolarização as quais refletem os interesses dos grupos diversos que atuaram no movimento de escolarizar a sociedade baiana, as quais foram sendo institucionalizadas e objetivadas na legislação e na ação desses personagens, os quais marcaram, fosse pelo “livre arbítrio” ou para aceitar signos de uma realidade que não era da forma que lhes fora apresentada, de perpetuar suas lutas por representação social como indivíduos coletivizados.

Em suma: estamos falando de uma história que se construiu com sentidos, plurais e contraditórios, de significar a escolarização dos baianos e brasileiros os quais vão, de certa forma, usando a força da lei para impor suas práticas sociais e culturais costumeiras na tentativa de compreender a complexidade, como diz Chartier (1988) de construir o mundo como representação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma questão importante quando pensamos [...], etnografia [...] é justamente estar atento para o modo como se produzem as representações a partir de pessoas-personagens incluindo aí as pessoas/personagens [...], do etnógrafo [...]. A questão da representação parece ser crucial no modo como se constroem as narrativas [...] na etnografia. [...]. Entenda-se pessoa-personagem no sentido mesmo de que é produto de uma relação, algo construído numa determinada interação representativa/apresentativa em que se evoca um modo de produzir um conhecimento sobre si e sobre o outro a partir de uma subjetividade objetificada. Neste sentido, a personagem, seja o etnógrafo ou o nativo, é produto deste aspecto formal de construção a partir de um processo de alteração que produz um discurso sobre si próprio ou sobre o outro como meio de conhecimento (GONÇALVEZ, 2012. p. 38).

Das muitas formas de finalizar esse texto, fiquei horas pensando em como fazê-lo. Então, me ajudaram a lembrar da citação de abertura e de como se produzem as representações na narrativa etnográfica. Sim, há muito de minha história de estudante e professora de escola pública nesta pesquisa. De aprendizagens que só foram possíveis por conta de uma política pública e mais do que isso de uma cultura de escolarização, a qual todos nós somos adidos na sociedade que vivemos.

Como muitos ouvi da família, sociedade e Estado que deveria estudar, pois com o estudo se melhora de vida. Claro que nesse discurso estava embutido as representações de uma prática cultural para a perspectiva do consumo e da materialidade da vida capitalista, fruto sem dúvida, das teorias do capital humano e do tecnicismo pedagógico bem como dessa ideia desenvolvimentista a serviço da pátria, uma vez que peguei os anos finais da escola pública subordinada a LDBEN 5.692/71, enquanto era estudante.

Mas, é importante ressaltar que quando da formação em licenciatura, rompi com tal lógica de escolarização e hoje penso numa nova proposta de educação para o país, daí a importância de ter realizado uma pesquisa como essa. Devemos sempre lembrar com base em nossa memória histórica o quanto o protagonismo das classes chamadas de subalternas ainda é visto como sinônimo de subversão.

Fomentar uma cultura de educação escolar pública, gratuita, laica, democrática, e ousar dizer e escrever popular, pode reavivar em muitos memórias de autoritarismo. Uma vez que se tem algo que essa pesquisa deixou evidente, ao menos para mim, é o quanto as classes dominantes ainda nos tentam impor suas

representações culturais, na qual o “outro”, que não eles, serão sempre coadjuvantes em suas próprias histórias.

Como vimos em Germano (1990), ou como ele me fez pensar, o temor dos militares e das classes dominantes no Brasil dos anos entre 1960-1971, das associações e movimentos populares de educação e alfabetização, por exemplo, no processo de educar a população do período é para que o acesso a cidadania não fosse apropriado por essas classes como um direito, fruto de suas lutas sociais e por representações, mas sim, como uma benevolência da primeira.

Vimos em José Murilo de Carvalho (2018) que a constituição da cidadania na Inglaterra do século XIX, só pode ser consolidada após um forte movimento de educação popular. O autor nos sinaliza que a formalização dos processos de escolarização aumenta a expectativa por apropriar-se das representações da cidadania e despertam uma consciência, as quais levam as lutas sociais por representação e participação política.

No caso do Brasil, no período que estudamos, a educação escolar era uma reivindicação consciente das classes populares por sua participação e contribuição nas arenas decisórias brasileiras na década de 1960, como nos apresentam as teorias estudadas e o diálogo com as fontes. Então, como Germano (1990) afirma, as elites políticas precisavam refrear esse movimento, ele não atendia as suas demandas sociais, por isso, a tentativa de silenciamento como nos apresentou Fazenda (1988).

Diante dessas considerações e dos caminhos pelo qual a pesquisa me levou, evidencio alguns temas que podem ser mais aprofundados e que possivelmente levarão a múltiplos desdobramentos. O primeiro deles é que está em evidencia em todo o trabalho é a atuação da imprensa nos processos de educar.

A atuação do jornal A Tarde na educação dos baianos foi muito além de um informativo, não era apenas explicar o que significava uma LDBEN, ou esclarecer para que ela serve. Foi também de definir como ela seria aplicada no Estado da Bahia e com quais propósitos. E, por isso, podemos conceituar tal atuação e os sentidos expressos e impressos em sua estética como uma pedagogia da imprensa.

Pedagogia, no sentido de que ele (o jornal) foi bem utilizado por seus editores como um potencial educador. Sim, através de suas páginas tentou-se impor os modos de pensar e agir do grupo social que o liderava, mas, ao mesmo tempo não deixou de revelar uma complexa, densa e múltipla rede de sentidos das

representações e práticas culturais de escolarização dos atores sociais diversos que apareciam em suas páginas.

São as classes e grupos sociais que não pertencem as camadas dominantes da sociedade, que de alguma forma se faziam notar nas páginas do jornal e estavam presentes nas arenas decisórias exigindo e lutando por direitos educacionais. São pais, mães, estudantes, professoras e professores, movimentos sociais de alfabetização, etc. que junto com os intelectuais, médicos, juristas, jornalistas, dentre outros, apresentavam suas pautas reivindicatórias e ali representavam múltiplos sentidos de práticas culturais quanto a necessidade de acessar o processo formal de escolarização.

O A tarde, assim como, muitas fontes jornalísticas não é um documento dotado de neutralidade, ele traz elementos culturais que expressam as vontades e as opiniões de seus agentes, as quais revelam a intenção de criar novos padrões de comportamento nas esferas sociais, econômicas, políticas, morais e claro ideológicas, além de normas e formas de agir e ser no mundo daqueles que interagem com o periódico.

Portanto, podemos afirmar que são de certa forma elementos de instrução e civilização, uma tentativa, de retirar a Bahia de um suposto atraso. Elementos, que como vimos deveriam orientar o povo baiano para o ingresso neste mundo moderno, industrializado e urbano. E, a educação, seja ela dentro ou fora dos muros da escola é um meio potente para esses agentes (jornalistas, advogados, professores, médicos, etc.) submeter as classes e grupos populares as hierarquias sociais por eles desejadas que transita entre as ideias de civilidade e moralidade liberal conservadora.

É importante destacar o uso dos jornais como fonte na história da educação, além de nos permitir identificar as intenções daqueles que detêm o poder da informação, também, são fontes reveladoras dos múltiplos sentidos das representações de práticas culturais que podem parecer inovadoras, mas não são. Percepções, muito similares ao que podemos encontrar ao usar as legislações como fonte para a história da educação associadas ao estudo das culturas legislativas.

Como vimos em Faria Filho (1998) ao usar a legislação como um *corpus* documental saímos de estudos mecanicistas de que as leis traduzem as vontades das classes e grupos dominantes, para percebermos essa mesma complexidade de múltiplos sentidos das representações que aparecem nos estudos com a fonte

jornalística, além é claro de nos revelar na educação as dimensões pedagógicas expressas de fora das escolas mas que reverberam dentro delas, também, padrões de comportamento, normas de conduta social e moral, formas de ser e agir, etc.

Os múltiplos sentidos de representações que os estudos das leis educacionais fomentam, partem, também, do olhar a escola a partir daqueles que a pensaram e com quais intenções. Isso é importante, por que, no caso brasileiro e baiano, como vimos neste estudo, a entrada das classes populares e pobres a escola fez com que todos os agentes aqui apontados, sobretudo o Estado, definisse qual educação e cultura de escolarização seria ofertada e incentivada.

E, por isso, o incentivo a modelos culturais de escolarização que enalteciam a formação de um trabalhador cidadão com a missão de servir ao desenvolvimento do país, ainda que isso lhes custasse autonomia e liberdade civil. Afinal, a educação escolar após o golpe de 1964 é descaracterizada das propostas que fomentavam o humanismo e a igualdade.

O estudo das leis no sentido que empreendi neste trabalho permitiu descortinar os modos como as lutas sociais por educação escolar foram produzidas na Bahia, e ao cruzar esta fonte com o jornal *A tarde*, pudemos encontrar as contradições de um processo de escolarização atravessado de múltiplas intencionalidades e construído num contexto histórico adverso.

No diálogo entre essas duas fontes, as quais em muitos momentos da pesquisa são objetos, destaco alguns assuntos merecedores que pesquisadores da história da educação avancem no conhecimento que temos sobre eles. Tais como, no caso particular da Bahia, a Liga Baiana contra o Analfabetismo e seu idealizador, o Cosme de Farias. Sempre muito reverenciado na historiografia baiana, confesso, que só conheci esse lado educador do famoso rabula por meio da pesquisa e ainda assim com muitas lacunas.

Entra no mesmo tom as lutas das professoras primárias por valorização, pois, trazendo Faria Filho (1998) mais uma vez, foi no campo da educação escolar que as mulheres encontraram tratamento menos desigual no que diz respeito as relações de trabalho. Mas, como vimos, havia distinção na forma como o jornal as apresenta a sociedade, sem rosto na maioria das vezes. E destacando suas lutas em cinco ou seis linhas e as representando como intelectuais do cuidado quando as destacam nas reportagens sobre escolas domésticas.

Porém, as lutas por valorização do magistério que li nas páginas do jornal A Tarde, revelam uma consciência de mulheres trabalhadoras em educação na luta por representar uma prática cultural profissional desmembrada do âmbito doméstico e do cuidado. E, como professora e mulher, não pude deixar de ficar sensível a esta questão da demanda histórica da luta das mulheres trabalhadoras em educação as quais ainda tem suas histórias pouco contadas.

Num contexto de ditadura cívico-militar ler sobre essas professoras me fez pensar nas mulheres brasileiras do tempo presente, que com suas lutas costumeiras se insurgem contra o autoritarismo. Ponto, que deixa em evidencia a falta de trabalhos e pesquisas em geral de história sobre as professoras primárias e secundárias no contexto da ditadura civil militar brasileira (1964-1985) e suas atuações.

Assim como, a falta de estudos sobre a aplicação dessas legislações nas escolas e que tipo de representações das práticas culturais foram forjadas e como os signos e símbolos desse passado reverberam no presente, tendo em vista, o ressurgimento de movimentos autoritários no país. E que avançam para dentro da escola, utilizando-se das leis e das culturas legislativas para impor as representações das práticas culturais e sociais de grupos dominantes.

Também como fruto da pesquisa destaco a necessidade de melhor entendermos os impactos ou reflexos dos acordos internacionais, não só no Brasil, mas em toda a América Latina. Pensar, inclusive, e com muita ambição admito, em esforços coletivos de pesquisadoras/es latino americanos para levantar os documentos dessa história e traduzi-los à sociedade sobre o quão nefasto foram as ditaduras civis militares.

Como vimos, elas, as ditaduras, atuaram em todos os setores da vida social, e a educação escolar, seja básica ou superior, não foi deixada de lado. Entender as instituições e órgãos de ajuda financeira e técnica como tentáculos do bloco estadunidense na América Latina, os quais tentaram, sim, de algum modo, nos impor sua cultura ao tempo que usurpava nossas riquezas. Como dito, impossível pensar um estudo desses sem retomar os conceitos do que foi o imperialismo.

E no caso brasileiro e nordestino precisamente, conhecer melhor a SUDENE, que até essa pesquisa jamais havia imaginado que esta superintendência atuava na expansão do ensino. Algo que descobrir empiricamente lendo os jornais A Tarde. O

que mais uma vez mostra a potencialidade do uso dos jornais como fonte para a História da Educação.

Por isso, defendo, a partir da pesquisa aqui apresentada a necessidade urgente de entender o que foi a ditadura civil militar no campo da história da educação, estudos que a dissertação me leva a pensar daqui para frente.

6. REFERÊNCIAS

FONTES

Ato Institucional nº 5/1968 – Acervo Digital Portal da Câmara dos Deputados

Jornal *A Tarde* – Acervo Centro de Digitalização - CEDIG/UFBA

Cadernos de pesquisa - Diários produzidos ao longo da trajetória de pesquisa (2017)

Cadernos de pesquisa - Diários produzidos ao longo da trajetória de pesquisa (2019/2020/2021)

Constituição Federal (1891/1946/1967-69) – Acervo Digital Portal da Câmara dos Deputados

Constituição Baiana (1947/1967) – Portal da ALBA < <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos> > Acesso 24/04/2021

Decreto-lei nº 869/69, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de disciplinas da área de Educação Moral e Cívica nas escolas – Acervo Digital Portal da Câmara dos Deputados

LDBEN 4.024/61 – Acervo Digital Portal da Câmara dos Deputados

LDBEN 5.692/71 – Acervo Digital Portal da Câmara dos Deputados

Lei nº 5. 379/67, que criou o Movimento Brasileiro pela Alfabetização – MOBRAL – Acervo Digital Portal da Câmara dos Deputados

Plano Nacional de Educação de 1962 – Acervo Digital Portal da Câmara dos Deputados

Programa de Emergência do Ministério da Educação 1962 – Acervo Digital Portal da Câmara dos Deputados

Lei Orgânica do Ensino do Estado Bahia nº 117/1895 – repositório digital Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em < [Lei n. 117, 24 ago. 1895, BA. \(ufsc.br\)](http://www.ufsc.br) > Acesso 24/04/2021

Relatório Atcon (1968) – Acervo Domínio Público. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001610.pdf> >

Relatório Meira Mattos (1968) – Diário de Notícias, Porto Alegre, 3 de setembro de 1968.

BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA, Constituição Do Estado Da Bahia De 02 De Agosto De 1947. **Lex:** Legislação informatizada, Casa Civil. Legislação estadual e marginalia. Disponível em < <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/constituicao-do-estado-da-bahia-de-02-de-agosto-de-1947> > Último acesso em 17/06/2021.

_____. Constituição do Estado da Bahia de 14 de maio de 1967. **Lex:** Constituição Federal e Constituições estaduais. Tomo I. 1975. Legislação estadual e marginalia.

_____. Lei nº 117 de 24 de agosto de 1895. Organização do ensino. **Lex:** Leis e Resoluções da Assembleia do Estado da Bahia - ano 1895. Legislação estadual e marginalia. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122520> > Último acesso em 17/06/2021.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História:** especializações e abordagens. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte. **Lex:** Legislação Informatizada Portal da Câmara dos Deputados. Legislação Federal e marginalia. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html> > Acesso em 05/06/2021

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Emenda Constitucional. nº 1. De 17 de outubro de 1969. **Lex:** Constituição Federal e Constituições estaduais. Tomo I. 1975. Legislação federal e marginalia.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Lex:** Legislação Informatizada Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Legislação Federal e marginalia. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm > Acesso em 05/06/2021

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Lex:** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Informatizada Portal da Câmara dos Deputados. Legislação Federal e marginalia. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 25/06/2021.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lex:** Legislação Informatizada Portal da Câmara dos Deputados. Legislação Federal e marginalia. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 01/12/2020.

_____. Decreto nº 51552 de 26 de setembro de 1962. **Lex:** Aprova Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962. *Porta de Legislação. Legislação Federal e marginalia.* Disponível em < <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/76026-aprova-programa-de-emergencia-do-ministerio-da-educacao-e-cultura-para-1962.html> > Acesso em 25/06/2021.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2.ed. Ijuí: ED UNIJUÍ, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte; Autêntica editora, 2011.

BURGUIÈRE, André (Org.). **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago Ed.: 1993.

BURKE, Peter. **A escola dos *Annales* (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2.ed. São Paulo: editora: Unesp, 2010.

CARDOSO, Ciro Flomarion. Introdução; uma opinião sobre as representações sociais. In: CARDOSO, Ciro Flomarion; MALERBA, Jurandir (orgs.). **Representações: Contribuições a um debate transdisciplinar**. Campinas, SP: Papirus. 2000. p. 9-37.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 24ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. 2ª edição. Miraflores - 1495-159 Aiges - Portugal: DIFEL-Difusão Editorial, 1988.

COMARROF, Jean e John. Etnografia e imaginação histórica. **Revista Proa**, nº02, vol.01, 2010. Disponível em < <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/download/2360/1762> > Acesso em 30/04/2017

DICK, S. M. A Expansão do ensino secundário na Bahia 1942-1961. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 59, p. 310-327, 29 out. 2020. Disponível em < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8345> > Acesso em 26/06/2021.

DIOGENES, Elione Maria Nogueira; RESENDE, Fernanda Motta de Paula. **Estado, classes sociais e políticas públicas**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis. 2007

DOSSE, François. **História e Ciências Sociais**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

DUBY, Georges. **A História Continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed: Ed UFRJ. 1993.

FALCON, Francisco J. Calazans. História e Representação. In: CARDOSO, Ciro Flomarion; MALERBA, Jurandir (orgs.). **Representações**: Contribuições a um debate transdisciplinar. Campinas, SP: Papirus. 2000. p. 41-79.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A legislação escolar como fonte para a História da Educação**: Uma tentativa de interpretação. In: Educação modernidade e civilização: fontes, perspectivas de análises para a história da educação oitocentista, Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 91-125

FAVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FAVRET-SAADA, Jeanne. 1990. "Être Affecté". In: Gradhiva: **Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie**, 8. pp. 3-9. Tradução disponível em < < <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8mfCR4vDWUMJ:https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50263/54376+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> > Acesso em 02/03/2019

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60**. O pacto do silêncio. Edições Loyola: São Paulo: 1988.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. **1964**: O golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FERREIRA, Maria do Socorro Soares. **A Tarde e a construção dos sentidos**. Ideologia e Política (1928 – 1931). 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, 2002.

FONSECA, Thais Nívea Lima e. **História da Educação e História Cultural**. In: História e Historiografia da Educação no Brasil. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 49-75.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. - 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

FURTADO, Celso. A luta pelo Nordeste e a estratégia da SUDENE. In: **A defesa Nacional**. Ano XLIX, nº. 574-575. Rio de Janeiro, GB. Maio/Junho de 1962. p. 5-10.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 1989.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil 1964/1985**. Um estudo sobre a Política Educacional. 1990. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1990.

_____. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/97. p. 389-393. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a08.pdf> > Acesso em 04/04/2021

GLÉNISSON, Jean. O objeto material da pesquisa: o documento. In: **Iniciação aos Estudos Históricos**. 3ª Edição. São Paulo-Rio de Janeiro: DIFEL – Difusão Editorial. 1979.

GONÇALVES, Marco Antonio. Etnobiografia: biografia e etnografia ou como se encontram pessoas e personagens. In: GONÇALVES, Marco Antonio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia Z. **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. Ipanema: Viveiros de Castro Editora Ltda. 2012. p. 19-42. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5644184/mod_resource/content/1/M%20A%20Gonc%CC%A7alves%20Etnobiografia_subjetivacao_e_etnografia.pdf > Acesso em 04/04/2021

GOULART, João. **Discursos**, 01 de outubro de 1962 - No Palácio do Planalto, ao ser lançado o programa de emergência de educação. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em < <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/joao-goulart/discursos/1962/40.pdf/view> > Acesso em 25/06/2021.

HOOKS, bell. A teoria como prática libertadora. In: **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. WMF Martins Fontes; Edição: 2a. 2017. p. 83-104.

JACOMELI, Maria Regina Martins. **A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 76-90, set. 2010. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf > Acesso 21/09/2017

LIMA, Solyane Silveira. **Recruta-los Jovens: A formação de aprendizes de marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905)**. Aracaju: Editora Diário Oficial do Estado de Sergipe – Edise, 2015.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Território Plural: a pesquisa em história da educação**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUCA, Tania Regina de. Fontes Impressas Histórias dos, nos e por meios dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-155.

LUDWIG, Selma Costa. **Mudanças na vida cultural de Salvador 1950-1970**. 1982. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1982.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e política (públicas) sociais**. Cadernos Cedex, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. **A LDB de 1961: conceitos, representações e confrontos no campo político-pedagógico'** 01/03/2011 261 f. Doutorado em HISTÓRIA, POLÍTICA E BENS CULTURAIS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/RJ, RIO DE JANEIRO.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **Culturas políticas na História: novos estudos**. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 13-37.

_____ (Org.). **Ditaduras Militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

NAGLE, Jorge. O entusiasmo pela educação. In: **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU. 1976. p. 97-124

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. In: **Caderno de formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103- 137.

QUADRAT, Samantha Viz. Páginas da História. Páginas da História: O ensino das ditaduras do Cone Sul. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **Ditaduras Militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2015. p. 277-293.

RISÉRIO, Antonio. **Uma história da cidade da Bahia**. 2. ed. Rio de Janeiro, versal. 2004.

RODRIGUEZ, Laura Graciela. As políticas educativas durante a última ditadura na Argentina (1976-1983). In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **Ditaduras Militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2015. p. 13-36.

ROMANELLI. Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes LTDA 1988.

SAVIANI. Dermeval. **A Nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas, SP; Autores Associados, 1999.

_____. (2016). A nova LDB. **Pro-Posições**, 1(1), 7-13. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508>. Acesso em 20/09/2017.

_____. **Escola e Democracia**. – 42. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilian M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: Uma biografia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charlinton José dos Santos (org.). **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SOUSA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TEIXEIRA, Anísio. **Plano nacional de educação**. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. Documenta. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31. Disponível em < <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html> > Acesso em 25/06/2021.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VALÉRIO, Telma Faltz. **A REFORMA DO 2º GRAU PELA LEI 5692/71 NO PARANÁ: REPRESENTAÇÕES DO PROCESSO**. Agosto de 2007. 222 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VEIGA, Cyntia Greive. A institucionalização da Educação pública no Brasil (meados do século XVIII e século XX). In: **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007. p. 132-200.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da educação no Brasil**. A constituição de um campo e sua configuração atual. In: As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 73-130.

FILMOGRÁFICAS

CONDOR – o filme. Direção: Roberto Mader. Produção: Focus Films Ltda. Brasil: Petrobrás. 2007. DVD. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=9aMfxBlx5Hw> > Acesso em 01.06.2017.

JANGO. Direção: Silvio Tendler. Produção: Hélio Paulo Ferraz. Brasil: Embrafilme. 1984. DVD.

EDUCAÇÃO NA DITADURA: A Marca da Repressão (parte 1 e 2), Produtor: UNIVESPE TV, YouTube, 2010. Aproximadamente 20 min. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=YqDgaGNDads&t=61s> e <https://www.youtube.com/watch?v=C6m7EYMZ27A> > Acesso em 01.06.2017.

WEB GRÁFICAS

COMISSÃO Nacional da Verdade. **Memórias Reveladas**. Disponível em < <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/> > 02.02.2021

COSME de Farias. **Wikipédia** a Enciclopédia Livre. Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Cosme_de_Farias > Acesso em 04/04/21

COUTINHO, Amélia. Seabra J. J. **Dicionário de Verbetes** CPDOC/FGV. Disponível em < <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SEABRA,%20J.%20J..pdf> > Acesso em 06/07/2021

CUNHA, Luís Antônio; Xavier, Libânea. MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (Mobral). **Dicionário de Verbetes** CPDOC/FGV. Disponível em < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral> > Acesso em 06/07/2021

FERRARI, Marcio. Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. **Nova escola**. 01 de outubro de 2008. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas> > Acesso 01.01.2020

GPEC. **Grupo** de pesquisa em Educação e Currículo. Salvador/Bahia. Disponível em < <https://gpec1blg.blogspot.com/p/quadro-2.html> > Acesso em 17/06/2021

INDUTIVO. **Dicionário** *on line*. Disponível em < <https://www.dicionarioinformal.com.br/indutivo/> > Acesso 01.01.2020.

MERGULHÃO, Alfredo; CASTRO, Rodrigo. Oito vezes em que Bolsonaro defendeu o golpe de 64. **EPOCA**. Rio de Janeiro. 31/03/2021. Disponível em < <https://oglobo.globo.com/epoca/brasil/oito-vezes-em-que-bolsonaro-defendeu-golpe-de-64-24949762> > Acesso em 03/04/2021

MOBRAL: Sua Origem e Evolução. Rio de Janeiro, 1973. **Domínio Público**. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf> > Acesso em 07.06.2021

MORI, Leticia. Como ordem de Bolsonaro para comemorar golpe de 1964 se transformou em problema para as Forças Armadas. **BBC News Brasil**. São Paulo. 29 de março de 2019. Disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47741593> > Acesso em 03/04/2021

NOVO ENSINO MÉDIO - perguntas e respostas. **Ministério da educação.** Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> > Acesso em 15.03.2021

ZAULI, Fernanda. Método Paulo Freire de alfabetização: as lembranças emocionadas da 1ª turma. **Portal Geledés.** 30/04/2013. Disponível em < https://www.geledes.org.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao-as-lembrancas-emocionadas-da-1-turma/?gclid=CjwKCAjwx6WDBhBQEiwA_dP8rSMCAF4-w2mlhCkblq2ECLKLrdJKA-XPiAPoM_GC9ewq7LxJad65PBoC44cQAvD_BwE > Acesso em 04/04/2021.

ANEXOS

1. FICHA DE ANÁLISE DOS JORNAIS

Natureza / Fonte	Jornal A Tarde
Dados do Acervo	CEDIG-UFBA-FFCH (localizado ao 1º andar da Biblioteca Isaías Alves) – técnico responsável: Luis Rolo de microfilme nº
Localização no Drive	pasta 22 08 2019 (scan005, scan006, scan007, scan008, ao scan0013 - melhor visualização no scan007)
Data da publicação	14 de dezembro de 1963

Título da reportagem	Instituto Valença dá exemplo outros estados
Assunto	Os editores do jornal buscam “verificar os resultados das experiências pedagógicas elaboradas pelos diversos estabelecimentos de [...] ensino médio particulares.”
Autor (a)	não tem
Página	8
Possui fotografia	(x) SIM - profº Valença Dir. do Instituto () NÃO

Resumo: Funcionam curso (diurno e noturno) primário, ginásial, colegial Pedagógico e Comercial, quanto ao Currículo “para atender a flexibilidade curricular permitida pela Lei de Diretrizes e Bases, Regime Didático em 4 unidades [...] atribuída um conceito (ótimo, bom, regular, deficiente) - reprovado se não obtiver 50% da aprendizagem ao final das unidades, ou seja, se não obtiver conceito regular, Admissão - modificada de “exame de madureza” para entrevista e testes de português e matemática, Bons Resultados, o jornal avalia o instituto bem por haver alto índice de aprovação e “no recente congresso de diretores de estabelecimento de ensino médio [...] recebeu aplausos como vários diretores procuraram se inteirar da técnica aplicada, em obediência a Lei de Diretrizes e Bases, para instituírem também em seus colégios”.

Observações:

LDB da qual a reportagem se refere nº 4.024\61

Natureza / Fonte	Jornal A Tarde
Dados do Acervo	CEDIG-UFBA-FFCH (localizado ao 1º andar da Biblioteca Isaías Alves) – técnico responsável: Luis Rolo de microfilme nº
Localização no Drive/pasta	03 09 2019 scan0227 scan0228
Data da publicação	13 de março de 1964

Título da reportagem	Fala o presidente da ABES apontando verdade e fatos Donos de colégios não comparecem Lição inaugural Colegio da Bahia
Seção	
Assunto/resumo	A reportagem donos de colégio não comparecem é sobre negociação de salários entre professores via sindicato e os mesmos. Lição Inaugural colégio da Bahia, importante focar no discurso do ex secretário, quanto ao ensino de história e de como ele deve ser e a quem atender.
Autor (a)	
Página	8
Possui fotografia	() SIM () NÃO

2. ESTADO DA ARTE: DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA LDB (1961, 1971, 1996)

Legislação	Ano	Local/Instituição	Área do Conhecimento	Tipo	Tema/temática estudada/resumos*
nº 4024/61	2008	PUC-SP	Educação/História	Mestrado	A revista <i>voces</i> e o conceito de educação no contexto de debates da LDB
nº 9394/96	2008	Uni. Metodista - SP	Educação	Mestrado	A teoria e prática da lei no ensino superior.
nº 9394/96	2011	UFBA-BA	Educação	Doutorado	Financiamento da Educação Superior
nº 4024/61	2011	FGV/CPDOC - RJ	História	Doutorado	Interpretação da LDB a partir da história política e dos conceitos pedagógicos.
nº 9394/96	2013	UFRB-BA	Ciências Sociais	Mestrado	A conjuntura da implantação da lei a partir da reabertura

					política e da aproximação com o capitalismo neoliberal.
nº 4024/61	2013	UERJ-RJ	História	Mestrado	A vitória das ideias da Igreja Católica na redação do texto da lei.
nº 9394/96	2014	FAC Unida de Vitória - ES	Ciências das Religiões	Mestrado	A obrigatoriedade do Ensino Religioso e a construção da cidadania na LDB
nº 4024/61 nº 5692/71 nº 9394/96	2014	UNISAL-SP	Educação	Mestrado	Transformações das políticas educacionais públicas que ocorreram no Brasil. Da colônia à atualidade.

nº 9394/96	2015	UFBA-BA	Educação	Doutorado	Cidadania à luz da teoria de Arendt nos marcos regulatórios da educação nacional.
nº 5692/71	2018	UFPB-PB	Educação	Mestrado	Representações discursivas e memórias dos sujeitos que vivenciaram a política educacional proposta pela lei.

Tabela 1

- Identificação do estudo e legislação realizada com base nos resumos das referidas dissertações e teses de mestrado e doutorado.