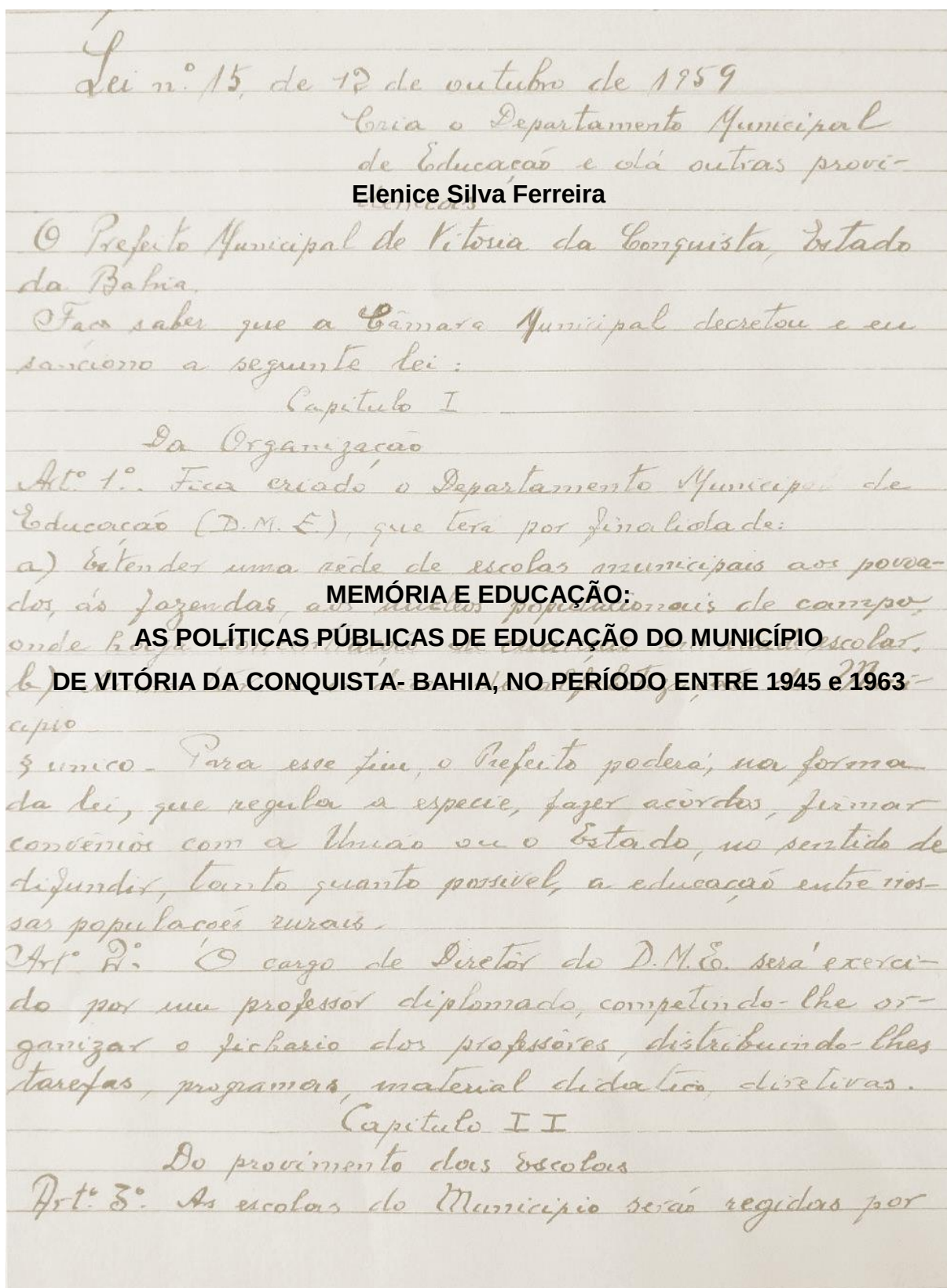


PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação



Elenice Silva Ferreira

**MEMÓRIA E EDUCAÇÃO:
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO
DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA, NO PERÍODO ENTRE 1945 e 1963**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-MG, para fins de obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury.

**Belo Horizonte
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F383m	Ferreira, Elenice Silva Memória e educação: as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia, no período entre 1945 e 1963 / Elenice Silva Ferreira. Belo Horizonte, 2019. 395 f. : il. Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação 1. Educação - Vitória da Conquista (BA) - História. 2. Política pública. 3. Pesquisa histórica - Vitória da Conquista (BA). 4. Memória coletiva. 5. Documentos - Análise. 6. Vitória da Conquista (BA) - História local. I. Cury, Carlos Roberto Jamil. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDU: 37(81)(091)

Elenice Silva Ferreira

**MEMÓRIA E EDUCAÇÃO:
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO
DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA, NO PERÍODO ENTRE 1945 e 1963**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-MG, para fins de obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury.

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

Professor Dr. Erasto Fortes Mendonça (UnB)

Profa. Dra. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte (UFMG)

Profa. Dra. Rosimar de Fátima Oliveira (UFMG)

Professora Dra. Lorene dos Santos (PUC-MINAS)

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2019.

UMA HOMENAGEM

À minha mãe Leobina (*in memoriam*), por não ter me deixado desistir.

Toda Saudade

*"Toda saudade é a presença
Da ausência de alguém
De algum lugar
De algo enfim
Súbito o não
Toma forma de sim
Como se a escuridão
Se pusesse a luzir
Da própria ausência de luz
O clarão se produz
O sol na solidão*

*Toda saudade é um capuz
Transparente
Que veda
E ao mesmo tempo
Traz a visão
Do que não se pode ver
Porque se deixou pra trás
Mas que se guardou no coração"*

Gilberto Gil, 1989

DEDICATÓRIA

*Quem foi que disse que eu escrevo para as elites?
Quem foi que disse que eu escrevo para o bas-fond?
Eu escrevo para a Maria de Todo o Dia,
Eu escrevo para João Cara de Pão.
Para você que está com esse jornal na mão...
E de súbito descobre que a única novidade é a poesia,
O resto não passa de crônica policial – social – política.
E os jornais sempre proclamam que a “situação é crítica”!
Mas eu escrevo é para o João e a Maria,
Que quase sempre estão em situação crítica!
E por isso as minhas palavras são quotidianas como o pão nosso de cada dia
E a minha poesia é natural e simples como a água bebida na concha da mão.*

(Mário Quintana, *In: A cor do invisível*, 1989)

Sim! É a essas “gentes” que dedico este trabalho. Aos “anônimos”, aos “silenciados”, aos Aloísios, Pedros, Joaquins, Marias, Rosas, Antônio, Josés, sujeitos anônimos, contribuintes baianos que, graças aos seus impostos pagos, tive o meu curso financiado por uma bolsa concedida pelo governo da Bahia, via UESB. Esses contribuintes, em sua esmagadora maioria, não conseguiram alcançar o mesmo nível de formação acadêmica que eu, mesmo tendo a educação como um direito subjetivo garantido na legislação vigente. Enfim, dedicar esta tese a esses sujeitos é um gesto que reflete o meu sentimento de pertença, é nessas “zonas silenciosas”, nos subterrâneos da história que me reconheço!

AGRADECIMENTOS

Para quem crê que uma caminhada como esta só foi possível porque havia no comando uma força superior, presente a cada instante, o agradecimento primeiro só poderia ser ao Deus em quem acredito: generoso, bondoso, misericordioso, justo e presente!

À minha família que, há muito tempo, se faz presente em minhas lutas. Em especial, às minhas filhas Amanda e Giovana que souberam tocar a vida enquanto eu me fazia ausente fisicamente!

Ao meu orientador, professor dr. Carlos Roberto Jamil Cury que, com o seu modo peculiar de orientar, não apenas aponta a direção, como também caminha junto. O seu cuidado como orientador acompanhou-me desde o mestrado, marcado sempre pelo generoso estímulo intelectual e por atitudes exigentes típicos de quem mira o rigor da pesquisa científica. Ademais, sinto-me presenteada com os momentos singulares de reflexão e produção do conhecimento em suas aulas magistrais. Acrescento as inúmeras produções de sua autoria das quais lancei mão para as leituras necessárias à escrita desta tese, elas me permitiram compreender, entre outras questões, a complexidade do pacto federativo, inclusive, quando o que está em jogo é a educação como um direito social próprio da cidadania. O convívio com o professor Cury contribuiu, também, para que eu me tornasse um ser humano melhor. Ninguém sai de uma convivência com alguém tão inteligente e humilde a mesma pessoa! Sinto-me honrada! Registro aqui minha profunda gratidão pela sua competente, humana e exigente orientação.

Aos professores dr. Erasto Fortes Mendonça (UnB) e dra. Lorene Santos (PUC), pelas valiosas contribuições dadas na banca de qualificação. E às professoras dra. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte (UFMG) e dra. Rosimar de Fátima Oliveira (UFMG), por atenderem ao convite para compor a banca de defesa.

Ao Departamento de Ciências Humanas e Letras, ao qual pertenço na UESB, por entender a necessidade de minha liberação para cursar doutorado e tê-la concedido mim. Grata à UESB por mais esse “sim” recebido.

Há tantos outros agradecimentos a fazer. Ter passado boa parte do meu tempo dialogando com autores que me ajudaram a construir a escrita desta tese, mesmo alguns deles não pertencendo mais ao mundo físico, me faz pensar que, se um dia eu pudesse, certamente agradeceria Michel de Certeau, Pierre Goubert, Jacques Le Goff, Anísio Teixeira, Norberto Bobbio, Marc Bloch, Fernand Braudel, Vitor Nunes Leal, Daniel J. Elazar.

Aos funcionários do Arquivo Público Municipal, Jailson; do Arquivo Público da Bahia, Miguel; do Museu Pedagógico Padre Palmeira, Daniela e à professora Ana Cláudia Rocha, coordenadora do Museu Regional Casa Henriqueta Prates, por me atenderem tão bem nessas instituições, com o carisma de quem acolhe e de quem reconhece o valor da pesquisa científica!

Às professoras do programa de Doutorado da PUC/Minas, Maria Auxiliadora, Lorene, Stela, Sandra Tosta e ao professor Theodoro Zanardi, pelos ricos debates proporcionados em suas aulas.

Às funcionárias da Secretaria do Mestrado/Doutorado em Educação da PUC/Minas, Valéria e Sirlane, por me receberem sempre sorrindo, com expressão de acolhimento.

Aos amigos mineiros que fiz durante essa caminhada, em especial, Fernanda Abreu e os irmãos Ana Flávia e Bernardo por me “adotarem” nas viagens de orientação da tese, com a hospitalidade própria do povo mineiro.

Aos professores dr. Carlos Henrique de Carvalho (UFU) e dr. Décio Gatti Júnior (UFU) pelos livros e revista doados, eles foram indispensáveis à pesquisa.

Ao Sr. Nudd de Castro e ao competente pesquisador professor dr. Ruy Hermann Araújo Medeiros, por disponibilizarem os seus ricos acervos dos quais fiz uso nesta pesquisa.

Obrigada!

Belo Horizonte, agosto de 2019.

Até há bem pouco tempo a história foi, antes de mais, a justificação dos progressos da Fé ou da Razão, do poder monárquico ou do poder burguês. E, por isso, foi escrita a partir do “centro”.

O papel desempenhado pelas elites do poder, da fortuna ou da cultura era o único lado que parecia ter importância. A história dos povos diluía-se na história dinástica; a história religiosa resumia-se à história da igreja e de seus membros. Do mesmo modo, à margem dos grandes autores e das literaturas eruditas nada mais existia. A verdade irradiava do centro e era a medida de todos os erros, de todos os desvios ou, simplesmente, de todas as diferenças. E porque assim era, o historiador podia, legitimamente situar no centro a sua ambição de escrever uma história “autêntica” e “total”. O que lhe escapava não era mais do que o “resíduo” supérfluo, a “sobrevivência” anacrônica, o “silêncio” cuidadosamente preservado, o “ruído” sistematicamente ignorado.

RESUMO

Esta tese buscou investigar as políticas públicas de educação efetivadas no município de Vitória da Conquista, no período entre 1945 e 1963, e as mudanças ocorridas na educação local decorrentes dessas, tendo como suporte as contribuições teórico-metodológicas propostas pela Nova História francesa. Trata-se de uma pesquisa do tipo histórico-documental, de cunho qualitativo, de caráter analítico-descritivo e norteou-se a partir do seguinte questionamento: Como as políticas públicas de educação no município de Vitória da Conquista-Bahia se efetivaram a partir das reformas educacionais implementadas em nível nacional no período de 1945 a 1963, pela mediação do Estado? Sabe-se que as pesquisas, no campo da História da Educação brasileira, frequentemente, dão maior relevo às questões macro da educação, como as grandes reformas educacionais, a profissão docente, os métodos e as formas institucionalizadas de ensino, reservando menor espaço às questões locais. A presente pesquisa analisou as políticas públicas orientadas para o ordenamento da educação no município conquistense em diferentes dimensões: dos projetos de criação das escolas à organização do ensino, sem ocultar as estratégias articuladas pela intelectualidade e dirigentes locais em favor de uma estrutura educacional que incluísse Vitória da Conquista no conjunto dos municípios desenvolvidos. Nessa perspectiva, a pesquisa não deixou de reconhecer o município como entidade político-administrativa com vida própria, entretanto, articulado com as ações políticas e educacionais em nível estadual/nacional inerentes ao modelo de Estado federativo. Para a análise do processo de formulação e implementação das políticas, buscamos suporte teórico-analítico na “abordagem do ciclo de políticas”, formulada por Ball e Bowe, cujo foco foi dado aos dois primeiros contextos do ciclo: o contexto de influência e o contexto de produção de texto. Podemos concluir, com os resultados obtidos, que em Vitória da Conquista a conexão entre educação e desenvolvimento se mostrou vinculada à cultura política de tratamento da questão educacional pelo poder público local, evidenciada, sobretudo, pela intensa atuação da Câmara de Vereadores.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação. História Local. Município.

ABSTRACT

This thesis sought to investigate the public education policies carried out in the municipality of Vitória da Conquista between 1945 and 1963 and the resulting changes in local education, supported by the theoretical and methodological contributions proposed by the French model of New History. It is a historical-documentary research, of qualitative structure and analytical-descriptive character; it was based on the following question: *How did the public education policies in the city of Vitória da Conquista-Bahia take effect from the educational reforms implemented at the national level in the period from 1945 to 1963, mediated by the State?* It is known that research in the field of Brazilian History of Education often gives greater emphasis to the macro issues of education, such as major educational reforms, the teaching profession, methods and institutionalized forms of education, leaving less room for local questions. The present research analyzed the public policies oriented to the education planning in the city above mentioned in different dimensions: from the projects to create schools to the organization of teaching, without hiding the strategies articulated by the local intelligentsia and leaders in favor of an educational structure that included Vitória da Conquista in the set of developed municipalities. In this perspective, the research does recognize the municipality as a political-administrative entity with its own life, however articulated with the political and educational actions at the state and national levels inherent to the federative state model. For the analysis of the policy formulation and implementation process, it was sought theoretical-analytical support in the "policy cycle approach" formulated by Ball and Bowe, whose focus was given to the first two contexts of the cycle: the context of influence and the context of text production. We can conclude from the results obtained that in Vitória da Conquista the connection between education and development was linked to how the political culture treated the educational issue by the local public power, evidenced mainly by the intense action of the City Council.

Keywords: Public Education Policies. Local History. County.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Brasil, Bahia e o município de Vitória da Conquista	38
Mapa 2 - Região Sudoeste da Bahia	39

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Casas comerciais na Praça 9 de Novembro, década de 1940	43
Figura 2 - Vista da cidade de Vitória da Conquista atual.....	45
Figura 3 - O prefeito Gerson Salles e simpatizantes aguardam, na Praça Barão do Rio Branco, a chegada do presidenciável Jânio Quadros, na “campanha da vassoura”, em 1960	142
Figura 4 - Pedral recepcionando Jango (o primeiro à direita) e Lomanto Jr. (ao centro), na inauguração do “asfalto”	143
Figura 5 - Folheto da Associação Baiana de Educação. "Porque 'Escola Nova'"? De Anísio Teixeira. Bahia, 1930	151
Figura 6 - Homenagem de “mestre-amigo” prestada ao professor Everardo Públio de Castro pela turma de ginásianos, no ano de 1952. Ele aparece no início da primeira fila, da esquerda para a direita.....	169
Figura 7 - Professor Everardo Públio de Castro.....	171
Figura 8 - Ficha de filiação partidária do vereador Everardo Públio de Castro	173
Figura 9 - Comemoração de 7 de setembro no Colégio Marcelino Mendes	184
Figura 10 - Colégio Estadual Barão de Macaúbas, 1935	189
Figura 11 - Formandos do Ginásio de Conquista, no ano de 1943	197
Figura 12 - Desenho de uma escola rural A (frente), ano 1949.....	242
Figura 13 - Planta baixa da escola rural A, ano de 1949.....	242
Figura 14 - Planta de uma escola urbana, na Rua dos Campinhos, em 1949.....	245
Figura 15 - Desfile cívico da Escola Anísio Teixeira em 07/09/62, apresentando homenagem ao Presidente Juscelino Kubitschek	278
Figura 16 - Grupo de formandos da Escola Normal Euclides Dantas, de Vitória da Conquista, na década de 1950. Ao fundo, o prédio onde funcionava a escola, estruturado com base na ideia de modernidade.....	314

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos referentes ao período de 1936 a 1963	61
Quadro 2 - Organização de categorias, subcategorias e respectivos temas de discussão.....	68
Quadro 3 - Paralelo entre as sugestões ao Projeto de Organização do Ensino Municipal e alguns artigos da Lei nº 15/1959	219
Quadro 4 - Relação de nomes para a criação da escola na fazenda do Sr. Benigno Nunes, na zona de Serra Pelada, em 1959.....	237
Quadro 5 - Correspondência entre três níveis da estrutura burocrática da organização do ensino nacional e a Lei Municipal nº 15/1959	259
Quadro 6 - Correspondência entre o Artigo 27, da Lei municipal nº 15/59 e o Artigo 7, do Decreto-Lei nº 8.529/ 1946.....	277

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População rural e urbana do município de Vitória da Conquista (1940 a 1960).....	42
Tabela 2 - Unidades Escolares – 1940 a 1953	119
Tabela 3 - População Rural e Urbana (Brasil).....	122
Tabela 4 - Matrícula escolar urbana e rural nos anos de 1940 a 1957	123
Tabela 5 - População brasileira e analfabetos na população de 15 anos e mais ...	124
Tabela 6 - Taxas médias de crescimento econômico e da taxa de matrícula no ensino primário por governo, Brasil, 1945-1963	126
Tabela 7 - Evolução quantitativa das unidades escolares e matrículas na Bahia-1933 e 1945.....	199
Tabela 8 - Número de escolas municipais criadas no município de Vitória da Conquista, entre 1945 e 1963	235
Tabela 9 - Número de matrículas e aprovação no Ensino Primário, em Vitória da Conquista, em 1957	250
Tabela 10 - Matrículas no Ensino primário comum e supletivo de 1945 a 1959, no Brasil.....	250
Tabela 11 - Número de professores admitidos para as escolas municipais em Vitória da Conquista, entre 1945 e 1963	272
Tabela 12 - Despesas realizadas pelos Estados e fixadas pelos Municípios (cálculo percentual)	295
Tabela 13 - Finanças públicas do município de Vitória da Conquista, entre 1950 e 1956.....	296
Tabela 14 - Orçamento municipal destinado à educação no município de Vitória da Conquista, entre 1945 e 1963	300
Tabela 15 - Salário mínimo real: Médias anuais selecionadas em R\$ (Valores atualizados para julho de 2005)	307

LISTA DE FICHAS

Ficha 1 - Professor designado a título precário	270
Ficha 2 - Professora designada a título precário e que, posteriormente, prestou concurso	270

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

AEB – Anuários Estatísticos do Brasil

AI – Ato Institucional

AIB – Ação Integralista Brasileira

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CFE – Conselho Federal de Educação

CGT – Comando Geral dos Trabalhadores

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DME – Departamento Municipal de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMC – Educação Moral e Cívica

ESG – Escola Superior de Guerra

FAINOR – Faculdade Independente do Nordeste

FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências

GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFBA – Instituto Federal da Bahia

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

JTS – Faculdade Juvêncio Terra

JUC – Juventude Universitária Católica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEB – Movimento da Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNCA – Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo

MTR – Movimento Trabalhista Renovador
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PDB – Partido Democrático da Bahia
PDEB – Plano de Desenvolvimento do Ensino Primário
PIEC – Plano Integral de Educação e Cultura
PL – Partido Libertador
PLC – Partido Liberal Conquistense
PMVC – Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNE – Plano Nacional de Educação
PR – Partido da República
PRDB – Partido Republicano Democrata da Bahia
PRDB – Partido Republicano Democrático da Bahia
PRP – Partido da Representação Popular
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSD – Partido Social Democrático
PSP – Partido Social Progressista
PST – Partido Social Trabalhista
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PTN – Partido Trabalhista Nacional
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SMED – Secretaria Municipal de Educação
UDN – União Democrática Nacional
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEV – União Espírita de Vitória da Conquista
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO – União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNES – União Nacional dos Estudantes Secundaristas
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID – United States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
I) Os objetivos e a rota da pesquisa.	25
II) Por que a preservação da “memória educacional” local?.....	26
III) A estrutura da tese	29
 CAPÍTULO 1.....	 35
1 PERCURSO METODOLÓGICO	36
1.1 O espaço da pesquisa: o município de Vitória da Conquista-BA, aspectos históricos e geográficos.....	37
1.2 Abordagens metodológicas	45
1.2.1 As fontes documentais	55
1.2.1.1 O “documento monumento”	59
1.2.2 Estratégia metodológica.....	65
1.3 La Nouvelle Histoire e o ressurgimento da História Local.....	71
1.3.1 A História Local e o seu lugar na pesquisa em História da Educação.....	75
 CAPÍTULO 2.....	 80
2 ESTADO, FEDERALISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS	81
2.1 O Estado, seu conceito e formação	82
2.1.1 O Federalismo e o Estado Federal	89
2.1.2 O surgimento do Federalismo no Brasil.....	95
2.1.3 As Políticas Públicas no federalismo brasileiro	99
2.2 O período de “redemocratização” no Brasil (1945 a 1963): entre rupturas e permanências.....	105
2.2.1 As Políticas Públicas de Educação no Brasil, entre 1945 e 1963: o reordenamento do ensino brasileiro	115
 CAPÍTULO 3.....	 128
3 O MUNICÍPIO NO BRASIL E O MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA.....	129
3.1 A origem do município no Brasil	129
3.2 O município de Vitória da Conquista: aspectos políticos e administrativos entre 1945 e 1963	137
3.3 Os ideais “renovadores” da Escola Nova e a sua repercussão na educação em Vitória da Conquista, nas décadas de 1940 e 1950	144
3.3.1 Anísio Teixeira e as políticas de “interiorização” da instrução pública na Bahia.....	158
3.3.2 Everardo Públio de Castro e as suas “práticas cotidianas” de professor, político, diretor e delegado escolar em Vitória da Conquista.....	167

CAPÍTULO 4.....	175
4 UM PRIMEIRO DESENHO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA	176
4.1 As primeiras escolas (e, também, a ausência delas) no município conquistense até os idos de 1945	177
4.2 Os tímidos sinais de um movimento de expansão do ensino no município conquistense.....	180
4.2.1 <i>A chegada das escolas primárias públicas no município</i>	185
4.2.2 <i>A chegada do primeiro Ginásio</i>	196
CAPÍTULO 5.....	202
5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA, NO PERÍODO ENTRE 1945 E 1963	203
5.1 A Constituição de 1946 e o revigoramento da educação nos municípios .	204
5.2 O (re) ordenamento da educação do município de Vitória da Conquista entre 1945 e 1963	210
5.2.1 <i>A legislação educacional</i>	210
5.2.2 <i>A criação de escolas como política pública local</i>	226
5.2.3 <i>A organização do ensino</i>	254
5.2.3.1 <i>A admissão de professores (nível da “organização do pessoal”)</i>	260
5.2.3.2 <i>As propostas curriculares (nível dos “programas de trabalho”)</i>	274
5.2.3.3 <i>A fiscalização e os exames (nível das “inspeções e exames”)</i>	282
CAPÍTULO 6.....	292
6 OS RECURSOS PÚBLICOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO MUNICIPAL	293
6.1 Os custos e os recursos: dilemas do financiamento da educação local ...	294
6.2 A relação Estado/Município na oferta e manutenção do ensino primário, secundário e normal	310
6.3 A relação público-privada na educação conquistense	320
CONCLUSÕES.....	331
REFERÊNCIAS	346
ANEXOS.....	384

INTRODUÇÃO

“O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”
(MARC BLOCH, 2001, p. 75).

A assertiva de Bloch, na epígrafe, nos acompanhou durante todo o percurso desta pesquisa. Dela decorre a compreensão de que a reflexão histórica não serve para “descrever o passado”, como um dado imutável, mas propõe (re)interpretá-lo, (re)construí-lo no ritmo do movimento dialético, próprio do devir histórico. Nesse aspecto, as novas possibilidades investigativas no campo da ciência histórica nos permitem reconhecer novos caminhos e novas fontes de pesquisa como algo capaz de conduzir o pesquisador ao encontro da história de uma época, de um lugar determinado, com seus valores e concepções ou, até, alterar uma interpretação já construída sobre um determinado fenômeno. Assim sendo, ao elegermos as políticas públicas de educação em uma dimensão local, como objeto desta pesquisa, e lançarmos mão de uma modalidade interpretativa ancorada nos pressupostos da Nova História francesa, estávamos cientes de que o conhecimento do passado se redimensiona, se modifica, se aperfeiçoa e, dado o seu caráter provisório, faz emergir “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” (LE GOFF; NORA, 1976).

Nesse sentido, “historiar” sobre um componente da história da educação brasileira, implica uma tentativa de compreender o significado e a influência do objeto estudado em um determinado tempo e espaço, bem como da correlação de forças das quais ele emergiu. Assim, diante da difícil tarefa de “lembrar o que outros esquecem” (HOBBSBAWM, 1995, p. 13), recortamos o tempo histórico desta pesquisa com o olhar atento ao seu aspecto coletivo que, sendo um tempo das sociedades, as suas mudanças coletivas ocorrem organizadas e dirigidas por um “tempo-calendário” (RICOEUR, 1983, 1985 *apud* REIS, 2012, p. 38). Este, em nosso recorte, compreendeu o período entre o ano de 1945 e 1963.

Na delimitação desse recorte, sabíamos que a realidade histórica não dá saltos, posto que em sua dialética própria ela traz em si um *continuum* de um tempo que já não é mais, mas que persiste em outros tempos e espaços, já que em diferentes momentos os fatos históricos se interpenetram. Foi o que constatamos

após o ano de 1945. Trata-se de um período marcado por acontecimentos políticos que reconfiguraram a ordem social e política do país, delineando as “rupturas” e as “permanências” inevitáveis no devir histórico daqueles tempos. No plano político, em especial, o período se inicia com a ruptura do regime estadonovista do governo Vargas e segue marcado pela alternância de governos que consubstanciaram a tendência populista¹ nas bases políticas brasileiras. Já no plano econômico, o período ainda traz dessa “era varguista” a implantação gradual da ordem econômica industrial capitalista, com forte incidência no crescimento do setor industrial, sobretudo, na década de 1950 que, conforme Carvalho (2010), justifica-se pela crise de 1929, que trouxe efeitos dramáticos sobre os preços do café, refletindo na queda das importações, de modo que “uma das consequências foi um forte movimento de substituição de importações, com base no crescimento de indústrias nacionais” (CARVALHO, 2010, p. 108).

Na conjuntura política da Bahia, a disputa em torno da redefinição do papel do Estado, em especial após a Constituição de 1946, foi articulada pelas oligarquias políticas de então, fato comum na vida política local. Com o revigoramento do federalismo brasileiro, após o Estado Novo, o poder público local buscou garantir a autonomia conferida aos municípios pelas Constituições Federal e Estadual, favorecido pela política de descentralização do poder no âmbito nacional e pela divisão de responsabilidades no âmbito estadual, concernentes ao pacto federativo restituído em 1946.

Essa forma de governar incidiu na formulação das políticas públicas de educação nas diferentes esferas, dada a necessidade urgente de se lançar o país nos rumos da “modernidade”, dentro do espírito desenvolvimentista da época, como também da formação de mão-de-obra para o mercado industrial emergente. Assim, face ao desenvolvimento econômico que marcou, sobretudo a década de 1950, as demandas conjunturais do período ditaram as diretrizes educacionais que ganhariam eco nas políticas públicas de educação em todo o país. Tais políticas voltaram-se para o planejamento e reformas emanados do Estado e, quase sempre, permeadas por tensões e conflitos, inerentes ao modelo de organização político-territorial brasileiro – o federalismo – no qual as políticas públicas de educação constituem objeto de ampla regulamentação jurídico-política, cuja sustentação se encontra na

¹ Cf.: FAORO (2004); IANNI (1975); WEFFORT (2003).

Constituição federal. Nesse aspecto, em todo o país, a educação do período prosseguiu operando sob a égide das reformas educacionais herdadas do governo Vargas, sobretudo, aquelas materializadas na chamada “Reforma Capanema”, efetivada a partir da aprovação das Leis Orgânicas, após o ano de 1942, e que vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, em 1961.

Em Vitória da Conquista, cidade de maior representatividade no sudoeste da Bahia, as práticas políticas articuladas pelos grupos políticos locais ganharam corpo nas principais arenas de disputas e, delas, emergiram inúmeras querelas na luta pelo poder. Nessa conjuntura política local² as políticas públicas de educação em nível nacional, mediadas pela ação do Estado, ganharam certo vigor no município, em especial, no que tange à questão da criação de escolas, fortemente defendida pelos “pioneiros” da Escola Nova, anos após a década de 1930, o seu período de efervescência. Essa política se fortalece na Bahia, a partir de 1947, com a indicação de Anísio Teixeira para a Secretaria de Educação e Saúde do Estado, feita pelo então governador Otávio Mangabeira, tendo como um dos seus projetos de destaque a criação de muitas escolas primárias por todo o interior do Estado, além da criação de Escolas Normais, para a formação do quadro docente.

Não obstante, as políticas públicas de educação local, no contexto estudado, não se apresentaram circunscritas aos projetos de criação de escolas, posto que a formulação de uma política pública se dá em um ciclo contínuo, envolve diferentes atores, em diversas arenas de disputas e embates e perpassa os mais variados contextos (BALL; BOWE, 1992), conforme o referencial de análise que adotamos nesta tese. Nesse aspecto, ao lançarmos mão das contribuições teórico-metodológicas propostas pela Nova História francesa, buscamos não apenas compreender a complexidade do processo político na formulação de políticas públicas, fortemente permeada por relações de poder, mas também, dar visibilidade aos sujeitos que atuaram nos diferentes contextos dos ciclos da política educacional do município investigado, cuja prática cotidiana imprimiu uma marca no ordenamento jurídico que estruturou a educação em Vitória da Conquista, entre

² O entendimento que temos aqui do termo ‘local’ empregado é o mesmo apontado por Neves (2008), ou seja, o de que “a história regional e local constitui-se, portanto, numa proposta de investigação das atividades cotidianas de comunidades conectadas historicamente num território, conscientes do pertencimento a ele, integradas, portanto, em afinidades territoriais, consangüíneas, políticas, culturais e econômicas, com a identificação das suas interações internas e articulações exteriores, na perspectiva da totalidade histórica, como meio de se alcançar o conhecimento de viveres e saberes em dimensões inatingíveis por outras abordagens sistêmicas ou de abrangências espaciais mais amplas” (NEVES, 2008, p. 31).

1945 e 1963. Aqui os conceitos de estratégia e tática, postos por Michel de Certeau (1998) foram aportes indispensáveis à nossa análise.

Enquanto a estratégia é organizada pelo postulado de um poder, a tática é determinada pela ausência desse (CERTEAU, 1998). A estratégia tem por objetivo a organização de um espaço, ao mesmo tempo em que aponta para a ficção de controle das práticas cotidianas e, para isso, ela depende de um poder. Já a tática não tem por lugar senão o do outro, é este não-lugar que lhe permite mobilidade, ela é movimento no espaço controlado pelo 'inimigo', ela é "a arte do fraco" (p. 101), que não reproduz os interesses impostos, mas que se ressignifica a partir desse não-lugar, como o cotidiano das escolas. A distinção que Certeau faz de tais conceitos tem um caráter operacional e que busca compreender as relações de poder no movimento de 'invenção do cotidiano'.

Daí que diante da vasta documentação a qual tivemos acesso, foi inevitável não reconhecer os movimentos estratégicos pelos quais o poder público organizou um espaço, dando corpo às políticas educacionais por meio da legislação. Esta conferiu à educação local um caráter estrutural, com funções definidas e bem delimitadas que avançaram até a orientação das práticas escolares, tomadas como ações no nível de movimentos das táticas, onde os sujeitos vivenciaram o processo, concordando ou subvertendo as determinações contidas na legislação educacional, na dinâmica do cotidiano, sempre possível de ser reinventado. Assim, tais conceitos se mostraram de grande valia para o estudo da história local, inclusive, porque investigar o cotidiano dos sujeitos à frente da educação no município de Vitória da Conquista, como espaço/lugar de invenção, nos possibilitou visualizar o movimento histórico produzido por eles, em suas relações sociais naquele contexto, sem perder a sua particularidade e sempre em diálogo com generalizações maiores.

No percurso de escrita desta tese, sabíamos que ao propormos um olhar retrospectivo à história da educação local, não poderíamos perder de vista que "uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente" (CERTEAU, 2000, p. 34). Assim sendo, a busca pela (re)interpretação e (re)construção do passado histórico das disputas, dos embates, das aspirações, dos consensos entre grupos de interesse que permearam o processo de formulação das políticas públicas de educação no município conquistense, se justifica pela constatação de lacunas historiográficas consideráveis nesse campo, do silêncio acerca dos sujeitos que imprimiram a sua

marca na educação do município e que incidem uma demanda social pela redescoberta desse passado. O *modus faciendi* da historiografia da educação, pautado em generalizações maiores, frequentemente adotado na produção acadêmica, impede que esses sujeitos, e o que eles produziram em um dado tempo e espaço, ganhem maior notoriedade na produção historiográfica. No caso de Vitória da Conquista, essa constatação se deu durante os anos de nossa pesquisa de mestrado, 2011 e 2012, quando nos deparamos com um rico acervo documental no Arquivo Público Municipal que, no entanto, contrastava com uma carência de pesquisas que abordassem a sua história da educação e os sujeitos que se fizeram protagonistas dela.

Em face dessa constatação, buscamos intensificar o nosso olhar investigativo sobre um dos pontos fundamentais para a consolidação dos projetos educacionais do município: as políticas públicas de educação efetivadas pelos governos em nível local e o seu desdobramento no cotidiano do município, no período entre 1945 e 1963. Ao mesmo tempo, buscamos não apenas compreender os meandros políticos de onde emergiram tais políticas públicas nas décadas investigadas, mas também, em encontrar a inevitável relação entre o local e o nacional na construção dessas. Foi nessa direção que este trabalho buscou caminhar.

Destarte, diante das reflexões feitas ao longo da construção da proposta de investigação, esta pesquisa teve como ponto de partida o seguinte questionamento geral: **Como as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia se efetivaram a partir das reformas educacionais implementadas em nível nacional no período de 1945 a 1963, pela mediação do Estado?**

Delimitamos a questão-problema por meio das seguintes questões que nortearam a nossa pesquisa: a) qual o percurso histórico das políticas públicas de educação que se deram sob a tutela do governo municipal em Vitória da Conquista no período de 1945 a 1963?; (b) como foram viabilizados os projetos de criação das escolas e em que pressupostos se fundamentaram, considerando os ideários de educação difundidos nacionalmente no período de 1945 a 1963?; (c) em que medida as políticas públicas de educação efetivadas atenderam às demandas da educação municipal naquele contexto?

I) Os objetivos e a rota da pesquisa

A partir do questionamento relativo à formulação e implementação das políticas públicas de educação do município, durante o período de 1945 e 1963, e a sua relação com as reformas educacionais implementadas nas esferas nacional e estadual, foram traçados os seguintes objetivos: 1) Geral: Investigar as políticas públicas de educação efetivadas do município de Vitória da Conquista, no período entre 1945 e 1963 e as mudanças ocorridas na educação local decorrentes dessas. E 2) Específicos: a) Descrever o percurso histórico das políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista, tendo como referência as reformas educacionais efetivadas no âmbito nacional e estadual entre 1945 e 1963; b) Investigar o contexto sócio-político local em que tais políticas públicas foram efetivadas, bem como o desdobramento dessas no cotidiano educacional local; c) Identificar o significado da legislação educacional local e os princípios que lhe deram forma, no contexto histórico da pesquisa; d) Identificar como os ideais propugnados pelo movimento da Escola Nova, a partir de 1930, repercutiram na cidade de Vitória da Conquista por meio de suas políticas públicas de educação, no período da pesquisa.

Para elucidar a problemática construída em nossa proposta, realizamos uma pesquisa do tipo histórico-documental, de cunho qualitativo, de caráter analítico-descritivo, priorizando as fontes primárias – os documentos. Dentre essas, constavam, em sua maioria, as fontes oficiais, consideradas como “as fontes mais fidedignas de dados”, conforme Marconi e Lakatos (2012, p. 51). Todas as fontes utilizadas foram reunidas em um *corpus* com aproximadamente 590 peças documentais, quase todas coletadas no Arquivo Público Municipal e no Arquivo Público do Estado da Bahia.

A partir de uma concepção dialética da realidade, iniciamos a pesquisa com uma análise no âmbito mais geral, procurando dar destaque às mudanças ocorridas no país no período de “redemocratização”, entre 1945 e 1963, e os seus desdobramentos na organização política dos estados e municípios para, a partir daí, avançarmos para as especificidades locais. Afinal, é nos municípios que as políticas públicas, oriundas das diferentes esferas, se materializam, reordenando hábitos, condutas, espaços, discursos, normas e alterando o cotidiano dos munícipes destinatários delas. Ademais, para além desses conhecimentos, consideramos as

relações dos sujeitos que atuaram na estrutura de poder local da época, atentando para a sua vinculação política e a correlação de forças que lhes deram suporte para a ação.

Nesse aspecto a “abordagem do ciclo de políticas”, formulada por Stephen Ball em colaboração com Richard Bowe (1992) constituiu uma ferramenta de análise indispensável a esta pesquisa. No caso específico da educação local, buscamos identificar o espírito que norteou as políticas públicas nesse setor e como essas se materializam em leis; buscamos compreender, nesse processo, o percurso dos diferentes contextos do ciclo de políticas, sobretudo, os contextos de influência e de produção de texto, já que pela especificidade do recorte temporal desta pesquisa, não tivemos maiores condições de avançarmos até os demais contextos apresentados por Ball e Bowe (1992). Buscamos, outrossim, compreender o real significado da legislação educacional do município pesquisado, não perdendo de vista que, nesse movimento, “não basta ater-se à letra da lei, é preciso captar o seu espírito” (SAVIANI, 2002, p. 140).

Vitória da Conquista, cidade onde foi realizada a pesquisa, abriga a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que oferece vários cursos de licenciatura, além dos programas de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado em Educação, em Ensino e em Memória: Linguagem e Sociedade. Abriga também o Museu Pedagógico Padre Luiz Soares Palmeira, tido hoje pela comunidade como uma referência em pesquisas na área de História da Educação. Nesse sentido, objetivamos que a pesquisa ora apresentada traga contribuições significativas, possibilitando aos estudantes, pesquisadores e profissionais da área de educação uma reflexão de maior amplitude acerca de como se deram essas políticas públicas de educação locais, as reformas delas decorrentes e o seu desdobramento no cotidiano educacional da cidade pesquisada. Pretendemos que essa pesquisa seja um caminho para a valorização e a preservação da memória educacional local e seus sujeitos.

II) Por que a preservação da “memória educacional” local?

Paul Ricoeur, em seu memorável capítulo “Da memória e da reminiscência”, na obra *La mémoire, l'histoire et l'oubli* (2007), postula acerca dos abusos da memória e do esquecimento, advertindo que os abusos da memória “resultam de

uma manipulação concertada da memória e do esquecimento por detentores do poder”. Os sintomas desse processo manipulador, conforme o autor, seria “excesso da memória, em tal região do mundo, portanto, abuso de memória; insuficiência de memória, em outra, portanto, abuso de esquecimento” (RICOEUR, 2007, p. 93-94). Assim, o uso manipulado da memória traz em sua tônica a ideia de que ela é “um instrumento e um objeto de poder” (LE GOFF, 1996, p. 426), o que nos faz crer que a sua “construção” e preservação é demasiada problemática.

A quem interessa preservar a memória? Qual memória interessa ser preservada? Para Michael Pollak (1989), há dois tipos de memória, uma a que ele chama de “oficial”; e outra, de “subterrânea”. A última “como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional” (POLLAK, 1989, p. 3). Assim, há uma disputa no interior da vida social entre a memória oficial e a memória subterrânea que, por pertencer às minorias, é marginalizada. Certeau (2000) sinalizou para que pensássemos esse fenômeno do silenciamento de uns e da “voz dada” a outros na escrita da história, alertando que na historiografia contemporânea, o historiador não visa mais o paraíso de uma “história global”, mas opera nas margens, como quem “faz um desvio” para o mundo esquecido dos camponeses, para as “zonas silenciosas” (CERTEAU, 2000, p. 87). Nesse aspecto, a pesquisa histórica abre caminho não apenas para falar dos silêncios da historiografia tradicional, mas também para “questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história” (LE GOFF, 1996, p. 109), e, assim, operando na contramão da narrativa histórica dominante, constrói outras memórias. Enfim, a memória é um campo de disputas, a sua preservação, comumente, será sempre problemática.

No campo educacional, a preservação e, até, a “construção” da memória conquistaram considerável espaço na produção historiográfica da educação, em diversos trabalhos acadêmicos no país³, notadamente, com a utilização de fontes primárias. No entanto, são produções que ainda dão maior relevo às questões macro da educação, reservando menor espaço às questões locais. Nesse sentido, a intenção em driblar a “insuficiência de memória” das questões educacionais, neste

³ Um exemplo é a coletânea de textos “Histórias e memórias da educação no Brasil”, organizada pelas pesquisadoras Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos, em três volumes, que vão do século XVI ao século XX, resultantes de pesquisas oriundas da comunidade histórico-educacional brasileira, em intercâmbio com pesquisadores portugueses.

caso, no município de Vitória da Conquista, foi também, o que nos motivou a debruçar na feitura deste trabalho.

Sabe-se que a memória não é algo espontâneo. Daí ser necessário criar arquivos, “manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13). Conforme esse pressuposto, a nossa orientação na busca da preservação dessa memória educacional local, foi a de que a memória não se traduz em uma construção puramente mental, já que conforme adverte Pierre Nora (1993), “[...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (NORA, 1993, p. 9), resultando em “lugares de memória”. Assim, trazer de volta à memória o movimento das políticas públicas de educação, de um tempo que já não é mais, é lembrar as disputas e os consensos entre grupos na defesa dos seus projetos, de suas pautas políticas, das relações entre o poder público instituído e a comunidade local.

Trata-se de uma memória educacional “enraizada” na documentação consultada e que em cada tipo de documento – as leis, os decretos, as atas *etc.* – pudemos vivenciar, no ato da consulta, um pouco da história da educação do município. Essa memória encarnada no mundo material dos documentos, mas que incorpora, ao mesmo tempo, um caráter simbólico e funcional (NORA, 1993), nos permitiu ver com nitidez o movimento político de formulação das políticas públicas de educação no município conquistense, possibilitando que chegássemos um pouco mais perto das experiências educacionais daquela comunidade, sobretudo, nas décadas de 1940 e 1950. Essa tarefa de “luta contra o esquecimento” (RICOEUR, 2007) nos permitiu trazer para o presente a memória de sujeitos que se dedicaram em fazer com que as políticas de educação ganhassem corpo no ordenamento jurídico do município, naquele contexto, com todas as idiossincrasias e disputas coletivas inerentes do processo. A escrita desta tese foi um compromisso não apenas com a tarefa de conferir inteligibilidade aos textos reunidos na documentação e narrados em nossa escrita, mas foi também, uma forma de desnaturalizar o esquecimento. Afinal, “compomos as nossas reminiscências para dar um sentido à nossa vida passada e presente” (THOMSON, 1997, p. 56).

III) A estrutura da Tese

Esta tese encontra-se estruturada da seguinte forma:

No capítulo 1, colocamos à vista o percurso metodológico. Nele estão descritas as orientações relativas à pesquisa qualitativa, às fontes documentais, às estratégias metodológicas de coleta e análise dos dados. No trabalho com as fontes documentais, encontramos em Jerzy Topolsky (1973) e André Cellard (2008) a maior contribuição. Os autores orientam, de maneira similar, sobre os cuidados com a crítica às fontes. Para eles, a crítica deve considerar a autenticidade das fontes e a confiabilidade dos informantes, inclusive deve-se considerar, na análise, o “lugar de fala” do autor da fonte (CELLARD, 2008). Portanto, a crítica possibilita compreender que o conteúdo da informação da fonte depende da posição social do informante, do seu conhecimento e dos meios utilizados. Daí entendermos ser imprescindível questionar acerca dos documentos: (a) onde foi feito?; (b) Quando foi escrito?; (c) Quem foi o autor?; (d) É um documento válido?

A partir dos horizontes abertos para a pesquisa pela Nova História francesa, buscamos aportes nos estudos de Pierre Goubert, cuja abordagem sobre a História Local nos permitiu voltar o olhar para a realidade local e interpretá-la como a história de “toda uma sociedade, não apenas dos privilegiados que a governaram, julgaram, oprimiram ou ensinaram” (GOUBERT, 1992, p. 48). No entanto, não nos distanciamos das questões mais gerais, já que os conceitos de local e nacional se nutrem mutuamente, conferindo à história local o seu lugar na pesquisa a partir de suas diferenças, singularidades e especificidades.

Buscamos, outrossim, nas orientações vinculadas aos estudos no campo cultural, em Michel de Certeau (1998, 2000, 2002, 2012), os caminhos que apontam para a produção historiográfica local, a partir da compreensão de que a operação histórica “se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* científicas e de uma *escrita*” (CERTEAU, 2002, p. 66, grifos do autor). Igualmente, o autor nos deu suporte para entendermos o cotidiano vivido, os saberes e fazeres dos sujeitos que estiveram à frente das políticas públicas de educação no município de Vitória da Conquista. Nesse sentido, os conceitos de “estratégia” e “tática”, foram aportes indispensáveis à análise das ações dos sujeitos envolvidos no movimento de formulação/construção das políticas públicas de educação no município, em seus diferentes contextos.

Para a análise do processo de formulação e implementação das políticas, buscamos suporte teórico-analítico na “abordagem do ciclo de políticas”, formulada por Ball e Bowe. Para Ball e Bowe (1992), o processo de formulação de políticas se dá em um ciclo contínuo, caracterizado por três diferentes contextos: o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Conforme os autores, esses contextos apresentam arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates, no entanto, eles não se ocorrem de forma estanque, nem linear. Assim sendo, no estudo das políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista, buscamos situá-las no movimento de lutas e conflitos inerentes da correlação de forças que emergem das disputas no campo educacional, sem se desvincular do plano mais geral.

O capítulo se encerra apontando as contribuições da História Local como mais uma dimensão da pesquisa histórica que vem contribuindo para a desmitificação de determinadas “certezas”, ao negar alguns postulados generalizadores, ao mesmo tempo em que nega ser autossuficiente. No que se refere à pesquisa ora empreendida, trata-se, também, de reconhecer o município como instituição com vida própria, entretanto articulado com as ações políticas e educacionais em nível nacional/global.

No capítulo 2, buscamos, em diferentes campos epistemológicos, discutir os conceitos de Federalismo e Políticas Públicas, além do processo de formação do Estado enquanto instituição de personalidade jurídica de direito público, conduzindo a uma discussão sobre o surgimento do federalismo e o seu desdobramento na formação dos Estados federados no Brasil. Nessa organização política e territorial do poder no país, buscamos situar as políticas públicas de educação, tanto nas esferas estadual e federal, quanto as efetivadas em nível municipal, já que esse arranjo em uma federação democrática pressupõe a existência de controles mútuos, a interdependência dos entes federados, além das formas de cooperação e competição inerentes do federalismo. Aqui os estudos de Daniel Elazar (2006), Jamil Cury (2014), Fernando Abrúcio (2005), Norberto Bobbio (2003) e Celina Souza (2006) deram suporte para a discussão.

Ao longo desse capítulo, discutimos também o contexto social e político das décadas de 1940, 1950 e início da década de 1960, apresentando uma breve retrospectiva histórica da conjuntura política que se iniciou com a derrocada do Estado Novo até a deposição de João Goulart, a partir da deflagração do Golpe

Civil-militar de 1964. Aqui, buscamos sustentação histórica, sobretudo, nos trabalhos de Thomas Skidmore (1982) e José Murilo de Carvalho (2010). O capítulo se encerra apontando as consequentes formas de intervenção do Estado na sociedade como um todo, no modelo federalista, pela via das políticas públicas, em especial, as de reordenamento da educação no Brasil, a partir das determinações apresentadas pela Constituição de 1946.

O capítulo 3 é dedicado a um estudo histórico sobre o surgimento do município no Brasil, sobretudo, quanto à sua formação na perspectiva do direito público brasileiro, em que o município se caracteriza como uma entidade político-administrativa, dotada de autonomia política. No mesmo capítulo, abordamos a formação do município de Vitória da Conquista, dando um enfoque à sua composição político-administrativa que se desenrolou a partir do século XVIII, em meio às ferrenhas lutas entre os ‘desbravadores’ e os grupos indígenas que habitavam a região. Aqui os estudos de Hely Lopes Meirelles (1957), Raymundo Faoro (2004), Vitor Nunes Leal (1997), além de Ruy Hermann Araújo Medeiros (2001) foram o principal suporte.

Na dimensão da história da educação, apresentamos um breve panorama sobre o movimento da Escola Nova e a sua influência na Bahia, sob o protagonismo de Anísio Teixeira que, por sua vez, repercutiu no modo de pensar de outros educadores no interior do Estado, incluindo Vitória da Conquista. Nesse sentido, apontamos para uma repercussão dos ideais renovadores da educação no município, em boa parte e nem muito explícitos, no plano das ideias. Entretanto, evidenciando a busca por mudanças para a educação local, mesmo quase duas décadas após o fervor do movimento renovador no Brasil.

No capítulo 4, buscamos construir um “desenho” do que foi a educação no município de Vitória da Conquista, até os idos de 1945, como um ponto de partida para adentrarmos o *espaçotempo* recortado para a pesquisa. Iniciamos pela criação de suas primeiras escolas, no século XIX e início do século XX, período em que a demanda social por educação ainda se mostrava incipiente. Ao reconhecermos que o estudo histórico é o produto de um lugar, como declara Certeau (2000), foi desse lugar que partimos: de uma realidade educacional precária, ainda fora da pauta do poder público local, já que era quase inexistente, nesse contexto, a intervenção do Estado na oferta e na proteção de determinados direitos da cidadania (CURY, 2007), como a educação. Tratava-se de um o movimento incipiente da criação de uma

“estrutura educacional” no município, pela expansão da rede escolar, no entanto, com uma marca forte do protagonismo do ensino privado nas primeiras décadas do século XX. Nessa discussão, não nos distanciamos do diálogo com as políticas públicas de educação forjadas nas dimensões estadual e nacional. Na construção desse ‘desenho’ não nos ocupamos em dar maior profundidade à discussão, tampouco construí-la com a intenção de uma atividade comparativa. Buscamos, tão somente, construir um ponto de partida para a nossa análise, evitando as generalizações tão frequentes nesse tipo de narrativa.

O capítulo 5 representa a tônica desta pesquisa. É nele que apresentamos a conjuntura social e política, os meandros, os diálogos e os conflitos estabelecidos na formulação/construção das políticas públicas de educação no município conquistense e a sua materialização em leis, sempre orientados pelo nosso questionamento de pesquisa e objetivos anunciados. Aqui buscamos compreender o sentido das políticas, começando por transcender sua esfera específica e avançar em sua compreensão enquanto projeto social do Estado e a forma que as mesmas assumiram em nível local, sempre em diálogo com as políticas de educação nos âmbitos estadual e nacional, inerentes ao modelo de Estado federativo. Nesse percurso, o estudo da legislação municipal, em especial, se revelou um instrumento privilegiado para a análise crítica, não apenas da organização escolar refletida na mesma, mas também das políticas educacionais que lhes deram corpo. Nessa esteira, enfatizamos o (re)ordenamento das políticas públicas de educação no município, entre 1945 e 1963, buscando responder às interrogações inscritas no âmbito da organização do ensino que deu sustentação às práticas escolares no município investigado.

Para a análise dessa organização do ensino, por meio da legislação educacional, nos apropriamos dos três níveis da estrutura burocrática da organização do ensino nacional, mencionados por Maurício Tragtenberg (1978), a saber: aos níveis de “organização do pessoal”, “programas e trabalho” e “inspeções e exames” (TRAGTENBERG, 1978). Esses se mostraram coerentes com a estrutura da legislação municipal analisada. Concluímos o capítulo expondo a nossa análise acerca das políticas públicas orientadas para o ordenamento da educação no município, em diferentes dimensões: dos projetos de criação das escolas à organização do ensino, sem ocultar as diferentes estratégias articuladas pela intelectualidade e dirigentes do município em favor de uma estrutura educacional

que incluísse Vitória da Conquista no conjunto dos municípios desenvolvidos, face às aceleradas mudanças sociais, políticas e econômicas em curso no país.

O capítulo 6 encerra a sequência de capítulos desta tese. Nele dedicamos uma discussão acerca dos “custos” que implicam as políticas educacionais, uma vez que a educação reivindica um espaço demasiado no orçamento público, a despeito das questões educacionais, historicamente, nem sempre ocuparem lugar de destaque nas políticas orçamentárias do Estado brasileiro, inclusive nos municípios. Ao longo do capítulo, ressaltamos a autonomia garantida aos municípios pela Constituição de 1946 que resultou, também, em uma maior soma de recursos destinados à educação graças à retomada da vinculação de impostos, suprimida pela Constituição de 1937. Essa conquista contribuiu para que os municípios buscassem responder às demandas educacionais advindas do entusiasmo desenvolvimentista, tomado pela segunda metade do século passado, a despeito de suas rendas tributárias ainda se mostrarem irrisórias, conforme afirma Werebe (1970). Não obstante, como lembram Ball e Bowe (1992) *apud* Mainardes (2006), na formulação das políticas educacionais há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político. Assim, se o federalismo implica cooperação política e financeira entre as diferentes esferas da federação, as políticas educacionais no país avançam para além do movimento de descentralização União/entes federativos e se corporificam nas relações Estado/Município na oferta e manutenção do ensino e, até mesmo, nas relações público/privado, onde diferentes grupos de interesse atuam, fortemente, alinhados aos interesses das elites políticas. Foi com um enfoque local dado a essa abordagem que encerramos a escrita deste capítulo, cujo suporte buscamos, sobretudo, nos estudos de Hely Lopes Meirelles (1979) e Jamil Cury (2016).

Conclusões

As conclusões de uma pesquisa científica trazem em si o imperativo de ser uma base para novos questionamentos. Assim, as conclusões desta pesquisa sugerem algumas reflexões acerca das questões suscitadas no desenrolar da mesma, como, por exemplo, pensar as políticas públicas de educação sob a perspectiva de uma política que venha traduzir-se em (pre) ocupações ou providências do Estado brasileiro, que transcenda a sua esfera específica e avance

na compreensão do projeto social do próprio Estado, assim como da dinâmica do tempo histórico em que essas políticas se dão. Afinal, as políticas públicas de educação e as leis delas decorrentes representam a concepção de educação de uma época e o modo como foram propostas no jogo de forças políticas de onde emergiram. As leis as quais analisamos revelaram muito acerca do contexto em que foram promulgadas.

Assim, nas conclusões cumpru apontar as deficiências da rede municipal de ensino que a ação do poder público local tornou visível, assim como esclarecer as iniciativas de organização da educação, por meio da formulação de suas políticas públicas, empreendidas pelo Executivo local e Câmara de Vereadores da época que, na invenção do seu cotidiano, revelaram as suas estratégias de controle e organização do ensino. Nesse aspecto, na busca em responder ao questionamento central desta pesquisa, em suas conclusões estão entrelaçados as perspectivas de uma história política de organização do ensino e o enfoque no cotidiano da administração da educação pública do município, entre 1945 e 1963.

Ao longo deste trabalho, fizemos uso de trechos das produções de escritores, jornalistas e memorialistas locais⁴, por acreditarmos que os mesmos, de variadas maneiras, evidenciaram em sua escrita as relações sociais, culturais, políticas, educacionais em diferentes tempos históricos no município conquistense. Ressaltamos, ademais, que na reprodução de trechos utilizados por nós, tanto dessas produções, quanto dos documentos na análise documental, mantivemos a sua grafia original.

Sobre as fotografias e ilustrações das quais fizemos uso, salientamos que foram utilizados com o objetivo de informar, ilustrar e contribuir para a análise do objeto de pesquisa. Elas indicam um registro memorialístico circunscrito no universo da pesquisa acadêmica. Esperamos que o conhecimento produzido neste trabalho, pela sua capacidade de se transformar e se aperfeiçoar (BLOCH, 2001), novas questões sejam instigadas e que estas suscitem novos estudos acerca da temática ora investigada.

⁴ Bruno Bacelar de Oliveira (*Conquista*); Camillo de Jesus Lima (*Conquista! Bahia*); Euclides Dantas (*Hino à Conquista*); Manoel Fernandes de Oliveira (Maneca Grosso); Laudionor de Andrade Brasil (*Velho motivo*).

CAPÍTULO 1

CONQUISTA

A minha lira modesta,
 Hoje tem a sua festa,
 O seu dia constelar...
 Vai cantar minha Conquista,
 A linda terra benquista,
 Meu berço amado, meu lar.

Cabocla heróica e valente,
 Sua coragem patente,
 Faz potente o seu valor!
 Sertaneja destemida,
 Jamais teme a dura lida,
 E luta com todo ardor!
 [...]

Há no seu solo riquezas,
 E nos teus campos belezas.
 Toda a gente sabe e diz.
 É total sua ventura
 Que não deixa a desventura
 Fazer seu povo infeliz.
 Três sangues deram-lhe a sina:
 _Africano, o de Faustina
 E neta de Mongoiós.
 De João Gonçalves, fremente,
 O português é latente
 _Caboclo o dos seus avós.[...]
 Arrojada e corajosa,
 A sua história é famosa
 Nos fatos do meu Brasil,
 Fala de lutas, de guerra
 E da bravura que encerra
 O seu passado viril!

(BRUNO BACELAR DE OLIVEIRA. *In*: TANAJURA, Mozart, 1992, p. 220-221)

1 PERCURSO METODOLÓGICO

“O espaço é um lugar praticado”
(MICHEL DE CERTEAU, 1998, p. 202)

Em uma menção a um estudo de François Châtelet⁵ sobre o nascimento da história na Grécia antiga, Le Goff ressaltava um dos traços característicos do "espírito histórico" mencionado pelo autor. Ao apresentar o passado e o presente como categorias idênticas e simultaneamente diferenciadas, Châtelet (1962) *apud* Le Goff (1990) defende que a história deve recorrer a métodos científicos de estudo do passado e que esse seja estudado seriamente, de modo que “[...] todo o discurso significativo do passado deve poder estabelecer claramente por que razão – em função de quais documentos e testemunhos – ele dá, de uma dada sucessão de acontecimentos, uma versão e não outra” (CHÂTELET, 1962 *apud* LE GOFF, 1990, p. 188). Nesse sentido, o autor adverte que é principalmente a datação e localização do acontecimento que devem receber cuidados especiais, pois o passado só adquire caráter histórico na medida em que recebe semelhantes determinações (p. 188). Assim, entendemos que a pesquisa científica, seja em qual área for, se realiza em um espaço e em um tempo específicos e, em especial, na pesquisa histórica do fenômeno educativo a exigência da compreensão crítica da educação passa pela necessidade de aproximar as inquietações do presente da experiência do passado, com vistas a refletir sobre o presente e pensar o futuro como perspectiva de ação. Sem esse olhar ao que fomos, é inviável nos situarmos no presente, nem projetarmos o futuro⁶.

A partir dessas orientações, buscamos descrever neste capítulo o modo como articulamos os nossos caminhos investigativos, em meio a curvas e atalhos⁷, com

⁵ CHÂTELET, François. *La naissance de l'histoire. La formation de la pensée historique en Grèce*. Minuit, Paris: 1962.

⁶ Para Jorn Rüsen, esse olhar ao passado a partir do presente se dá pela “consciência histórica”, que nada mais é que o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar as suas intenções de agir em conformidade com experiência do tempo. Segundo o autor, a “consciência histórica” penetra o passado e “o impulso para esse retorno, para esse resgate do passado, para essa dimensão de profundidade e para o itinerário dos arquivos é sempre dado pelas experiências do tempo presente” (RÜSEN, 2001, p. 63).

⁷ Sobre a metáfora das curvas e atalhos, buscamos em Michel de Certeau (1998) a assertiva de que o caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado, mas não totalmente conhecido, daí buscarmos nesta pesquisa, como sugere o autor, uma “maneira de caminhar” que pertence às “maneiras de fazer” (p. 35). Assim, entendemos que se a pesquisa acadêmica segue um curso, como em uma estrada, sabíamos que as curvas seriam inevitáveis, uma vez que esse processo não se dá de forma linear, mas em uma sucessão de idas e vindas “regulares ou ziguezagueantes”. Nesse sentido, na busca de documentos, nunca

base nas escolhas metodológicas das quais lançamos mão, consoante à natureza do objeto e ao recorte temporal escolhido.

Iniciamos pelo espaço onde a pesquisa se realizou, já que ela “se articula com um lugar de produção [...]”, comumente “enraizada em uma particularidade” (CERTEAU, 2002, p. 66), para em seguida aclararmos o percurso metodológico adotado, a fim de que o conhecimento científico construído ganhe uma dimensão de solidez e credibilidade. O capítulo se encerra apontando as contribuições da História Local como mais uma dimensão da pesquisa histórica que vem contribuindo para a desmitificação de determinadas “certezas”, ao negar alguns postulados generalizadores, ao mesmo tempo em que nega ser autossuficiente, contribuindo, assim, para a pesquisa acerca do fenômeno educativo no âmbito da história da educação local.

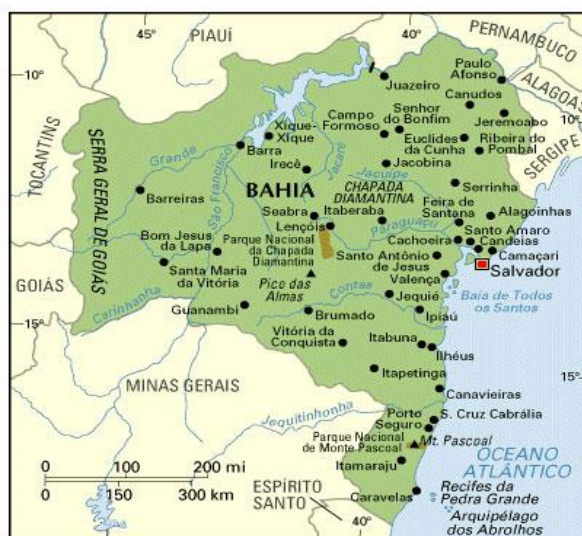
1.1 O espaço da pesquisa: o município de Vitória da Conquista-BA, aspectos históricos e geográficos

Ao escrever sobre “Relatos de Espaço”, Michel de Certeau (1998) distingue espaço de lugar. Ele define lugar como sendo a ordem, “segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (p. 201), de modo que um lugar para ele é uma configuração instantânea de posições, “implica uma indicação de estabilidade” (p. 201), algo que não se altera. Já o espaço é um cruzamento de móveis, é animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram, logo, “existe espaço sempre que se tomam em conta valores de direção, quantidades de velocidade e a variável de tempo” (CERTEAU, 1998, p. 202). Nesse horizonte, ao descrever os aspectos históricos e geográficos do município de Vitória da Conquista nos atentamos para o cuidado de não reduzir os sujeitos e objetos a um “*estar aí* morto, lei de um ‘lugar’” (CERTEAU, 1998, p.203, grifos do autor), mas pensar o espaço de pesquisa como algo que nos remeta à ideia de movimento, de ações dos sujeitos que, em seu modo de operar, criam novos espaços e, nesse movimento, fazem a história.

sabíamos o que iríamos encontrar após cada “curva” da caminhada, já que, como escrevera Alberto Caeiro, “para além da curva da estrada, talvez haja um poço, e talvez um castelo” (1994, s/p). Já na exploração da documentação, recorreremos a alguns atalhos na tentativa de otimizar o trabalho de leitura dos documentos localizados, organizando as suas informações por meio de fichários de conteúdo, construção de tabelas, etc. o que favoreceu, sobretudo, o bom uso do tempo na pesquisa.

Esse espaço, Vitória da Conquista, é um município do Estado da Bahia. Localizado na região Sudoeste do Estado (Mapa 1), encontra-se a uma latitude 14°86' sul e a uma longitude 40°83' oeste, estando a uma altitude de 923 metros. A cidade encontra-se a 527 km da capital Salvador e a 110 km da divisa com o norte do Estado de Minas Gerais. Sua população, segundo o censo do IBGE de 2010, era de 306.866 habitantes, com uma população estimada em 348.718 pessoas para o ano de 2017, conforme o mesmo instituto, o que coloca o município na posição 3, dentre 417 do mesmo Estado. Sua densidade demográfica é de 91.41 hab./km² (IBGE, 2017).

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



Fonte: VITÓRIA DA CONQUISTA, 2017

Com uma área territorial de 3.405.580 km², Vitória da Conquista faz divisa com os municípios de Cândido Sales, Planalto, Itambé, Barra do Choça, Anagé, Ribeirão do Largo, Encruzilhada, Caraíbas, Tremedal e Belo Campo, seus antigos distritos. Em sua formação administrativa o município sofreu várias modificações. No período de 1944 a 1948, o município foi constituído por 10 distritos: Vitória da Conquista, Anagé, Barra do Choça, Belo Campo, Caatiba, Coquinhos, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Quaraçu. Na atualidade, a região sudoeste é composta por 39 municípios e é uma das 15 regiões econômicas do Estado da Bahia, com uma área de 42.542,9 km², que corresponde a 7,5% do território baiano (Mapa 2).

Mapa 2 - Região Sudoeste da Bahia



Fonte: a-bahia.com, 2017

No século XIX, o cenário político da região Sudoeste da Bahia se afirma, trazendo consigo a marca do coronelismo⁸ que se estendeu por todo o período republicano, se metamorfoseando, após 1930, segundo Edgard Carone (1971), em novas formas de domínio, mas não na extinção desse fenômeno. Nesse sentido, encontrar dados que informem sobre a formação histórica de alguns municípios brasileiros é um desafio para o pesquisador, dada a escassez de fontes nessa área. No caso de Vitória da Conquista, as fontes são basicamente as narrativas de cronistas e que enfocam o período colonial, os poucos trabalhos publicados em livros e revistas, os blogs, os sites oficiais de governos e as recentes pesquisas acadêmicas. Segundo dados dessas fontes, Vitória da Conquista começou a sua história a partir de 1783. O território onde hoje está localizado o município foi habitado pelos povos indígenas Ymborés (Aymorés), Kamakãs (Mongoiós) e Pataxós⁹. Os aldeamentos se espalhavam por uma extensa faixa, conhecida como

⁸ Segundo Faoro, o coronelismo foi uma forma de manifestação do poder privado, dos coronéis. No século XIX, prosperou o “coronel tradicional”, também chefe político, fazendo com que o vocábulo “coronelismo” penetrasse na evolução político-social do país, particularmente na atividade partidária dos municípios brasileiros. “O vínculo que lhe outorga poderes públicos virá, essencialmente, do aliciamento e do preparo das eleições, notando-se que o coronel se avigora com o sistema da ampla eletividade dos cargos, por semântica e vazia que seja essa operação. A passagem do regime imperial ao republicano irá acentuar e exacerbar a função eleitoral do coronel” (FAORO, 2004, p. 622). Ver também: Queiroz (1969); Leal (1997); Carone (1971).

⁹ AGUIAR, Edinalva Padre (Org.). Ymboré, Pataxó, Kamakã – A presença indígena no Planalto da Conquista. Vitória da Conquista, Ba: Museu Regional de Vitória da Conquista – UESB, 2000 (Série Memória Conquistense – 5), p.13-14. Ressaltamos que em alguns documentos localizados, a palavra

Sertão da Ressaca¹⁰, que vai das margens do Rio Pardo até o Rio das Contas. Como o início do século XVIII foi marcado como um período de desbravamento e “conquistas” de novos territórios pelos colonizadores, a região foi ocupada por colonizadores portugueses e mestiços nesse mesmo período.

Um dos responsáveis pelo desbravamento do Sertão da Ressaca foi o bandeirante João Gonçalves da Costa¹¹, português nascido na cidade de Chaves, provavelmente em 1720. Ele ficou conhecido como um “conquistador” violento e dizimador de aldeias indígenas. Contam que após ferrenhas lutas entre desbravadores e grupos indígenas, no final do século XVIII, o Arraial da Conquista¹² se resumia a uma igreja e a algumas dezenas de casas.

O príncipe alemão Maximilian de Wied-Neuwied¹³ em sua viagem pelo Brasil, em 1817, foi até a Bahia fazendo registros, sobretudo, no campo da zoologia, mas

“Mongoiós” aparece grafada com “y” (Cf.: SOUSA, Maria Aparecida Silva de. A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia. Vitória da Conquista: UESB, 2001; PMVC, 2017).

¹⁰ O nome Sertão da Ressaca pode ser derivado tanto do fenômeno de invasão das águas dos rios sobre o sertão, semelhante ao fenômeno marinho, como da palavra rressaco, que corresponde a funda baía de mato baixo circundada por serras (IBGE, 2016). Este Sertão de Ressaca, ao qual o texto se refere, é uma faixa de terra situada entre os rios Pardo e das Contas, porém distante do mar. Grosso modo “é território situado entre os paralelos de 14° e 16° de latitude sul e os meridianos de 40° e 41° de longitude Oeste. De forma mais estrita pode-se dizer que se trata da área do Planalto da Conquista, na mesorregião Centro-Sul da Bahia” (MEDEIROS, 2013, p. 47).

¹¹ De acordo com Sousa (2001), João Gonçalves da Costa tornou-se um bandeirante muito cedo, adquirindo experiência como explorador de matas baianas, o que lhe rendeu elogios das autoridades portuguesas. Em 1744 integra a bandeira do mestre-de-campo João da Silva Guimarães, ocupando o posto de Capitão-mor. João Gonçalves da Costa morreu com pouco mais de oitenta anos, deixando um considerável patrimônio em propriedades para a família (SOUSA, 2001, p. 48-60).

¹² De acordo com pesquisas de Medeiros, documentos do século XVIII, que fazem parte do *Códice Manuscritos do Brasil, Livro 7*, dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo (Lisboa), tratam da conquista do Sertão da Ressaca (onde surgiria depois a Imperial Vila da Vitória), e deixam entender a idéia de conquista, que remete às origens remotas do estabelecimento de colonizadores e colonos na região mencionada, indicando também, que a ideia de conquista não estava vinculada apenas à descoberta de novas fontes de riqueza, mas, também, em distribuir a população pelas regiões conquistadas. Daí, após a República, a Imperial Vila da Vitória passa a se chamar Conquista, em alusão aos “feitos” dos colonizadores. Entretanto, há relatos de que em decorrência dos confrontos entre índios botocudos e colonizadores na região, no final do século XVIII, João Gonçalves da Costa, na batalha, prometeu à Nossa Senhora da Vitória que se saísse dali vitorioso, ergueria uma igreja em seu louvor. Tendo saído, a igreja foi edificada. Essa é a explicação dada para a origem do nome de Vitória da Conquista (MEDEIROS, 2013).

¹³ Maximilian Alexander Philipp zu Wied-Neuwied foi um príncipe renano que esteve no Brasil no início do século XIX, onde estudou a flora, a fauna e as populações indígenas. Foi um naturalista, etnólogo e explorador alemão. A sua obra “Viagem ao Brasil” nos anos de 1815 a 1817 foi uma obra publicada originalmente em alemão, em 1820, em dois volumes, e depois em francês e inglês, é um dos mais importantes trabalhos de naturalistas que visitaram o Brasil no século XIX. Maximiliano, Príncipe de Wied Neuwied. Viagem ao Brasil. Trad. Edgar Sussekund de Mendonça e Flávio Pope de Figueredo. Coleção Brasileira. São Paulo: Nacional, 1940 (Cf. Também: COSTA, Christina Rostworowski da. O Príncipe Maximilian de Wied-Neuwied e sua viagem ao Brasil (1815 – 1817). 2008. 140f. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em História Social, São Paulo).

também sobre a vida em sociedade, inclusive entrando em contato com diversas tribos indígenas. Quando passou pelo Sertão da Ressaca esteve no Arraial da Conquista e em sua obra “Viagem pelo Brasil”, ele narra que

O Arraial da Conquista, principal localidade do distrito, é quase tão importante como qualquer vila do litoral. Contam-se aí de trinta a quarenta casas baixas e uma igreja em construção. Os moradores são pobres; daí a razão por que os ricos proprietários das redondezas, as famílias do coronel João Gonçalves da Costa, o capitão-mor Miranda e algumas outras empreenderam a construção da igreja às suas expensas (WIED-NEUWIED, 1940, p. 409).

Por meio da Lei Provincial nº 124, de 19 de maio de 1840, o Arraial da Conquista foi elevado a Vila e Freguesia, passando a denominar-se Imperial Vila da Vitória, com território desmembrado do município de Caetité. Sua instalação como vila se deu em 9 de Novembro do mesmo ano¹⁴.

Após a proclamação da República, em ato de 1º de julho de 1891, a Imperial Vila da Vitória elevou-se à categoria de cidade, passando a chamar-se Cidade de Conquista. Em 9 de novembro daquele ano, foi instalada a Câmara de Vereadores, sendo essa a data escolhida para o dia da cidade (VIANA, 1982, 1985; SOUSA, 2001; MEDEIROS, 1977, 2001).

Em 1920, Conquista já era considerada uma cidade grande. A cidade já dispunha de boas edificações, jornais e luz elétrica. Pelo Decreto-lei Estadual nº 141, de 31/12/1943, retificado pelo Decreto Estadual nº 12.978, de 01/06/1944, o seu nome foi modificado de “Conquista”, passando a denominar-se Vitória da Conquista. No contexto dos anos de 1930 a 1945, há um crescimento urbano considerável na cidade, que se moderniza através da edificação de melhores casas residenciais, hospitais e inúmeras casas comerciais, essas concentradas no centro da cidade (Figura 1). Nesse período, a cidade passou a ter um crescimento populacional considerável. De acordo com censo demográfico, em 1950 o município contava com 96.664 habitantes, sendo 73.111 na zona rural e 23.553 na zona urbana (Tabela 1).

Em 1960 a população total era de 141.835 habitantes dos quais 92.742 estavam na zona rural e 49.093 residiam na zona urbana (IBGE, 2000). Houve um

¹⁴ Na organização política do Império, “vila” designava tanto o núcleo urbano sede do município, quanto o próprio município. As sedes de vilas mais importantes podiam adquirir a denominação de cidades (MEDEIROS, 2003).

salto no crescimento populacional urbano impulsionado pelo processo de modernização, acompanhado de uma maior demanda por escolaridade da população. O crescimento urbano trouxe para a cidade alguns atrativos culturais, entre eles, os cinemas: o Cine Eldorado (1959), o Cine Glória (1960), o Cine Riviera (1968) e o Cine Madrigal (1968).

Tabela 1 – População rural e urbana do município de Vitória da Conquista (1940 a 1960)

ANO	POPULAÇÃO RURAL	%	POPULAÇÃO URBANA	%	TOTAL
1940	62.559	84%	11.884	16%	74.443
1950	73.111	75,6%	23.553	24,4%	96.664
1960	92.742	65,4%	49.093	34,6%	141.835

Fonte: Censos demográficos 1940-1960, IBGE, 2000.

Vale ressaltar que foi no ano de 1939 que nasceu um dos ilustres filhos de Vitória da Conquista, o cineasta Glauber Rocha¹⁵. Ele deixou um legado artístico não apenas para a sociedade brasileira, mas, especialmente, para o povo de Vitória da Conquista que o homenageou dando o seu nome a uma avenida, a um centro cultural, a uma escola, ao principal teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB e, recentemente, ao aeroporto da cidade, o Aeroporto Glauber Rocha.

Tempos depois, o crescimento de Vitória da Conquista foi impulsionado pela abertura da Rio-Bahia (Rodovia Presidente Dutra). A obra foi inaugurada pelo presidente João Goulart, em 1963, reforçando a posição da cidade no cenário regional. A construção da rodovia promoveu a chegada de populações vindas de outras cidades e regiões, o que promoveu o crescimento do comércio passando a ser a principal atividade econômica da cidade.

No plano econômico, a partir de 1972, as lavouras de café se multiplicaram em poucos anos. No final de década de 1970, Vitória da Conquista se tornou um pólo cafeeiro na Bahia (SILVA, 1996). Com a crise do café, a partir do final dos anos

¹⁵ Sempre controvertido, Glauber escreveu, pensou e viveu cinema. Queria uma arte engajada ao pensamento e pregava uma nova estética, uma revisão crítica da realidade. Nos anos da Ditadura Civil-militar, ele foi visto como um elemento subversivo. Mas foi o filme “Terra em Transe” que o tornou reconhecido, conquistando o Prêmio da Crítica do Festival de Cannes; o Prêmio Luis Buñuel, na Espanha; o Prêmio de Melhor Filme do *Locarno International Film Festival*; e o Golfinho de Ouro de melhor filme do ano, no Rio de Janeiro, em 1967. Glauber de Andrade Rocha, nascido em 14 de março de 1939, veio a falecer no Rio de Janeiro, em 22 de agosto de 1981.

de 1980, o município realça sua característica de polo de serviços. A educação, a rede de saúde e o comércio se expandem, tornando Vitória da Conquista a terceira economia do interior baiano. Paralelamente à lavoura cafeeira, um polo industrial passou a se formar na cidade com a criação do Centro Industrial dos Ymborés.

Figura 1 - Casas comerciais na Praça 9 de Novembro, década de 1940



Fonte: Arquivo Público Municipal, 2017.

Também no setor educacional, o município alcançou grande expansão. A abertura do Ginásio do Padre Palmeira, em 1940, e a posterior chegada da Escola Normal, em 1952, deram conta de boa parte da formação dos professores do município. Outrossim, o movimento de reformas educacionais que atingiu as décadas de 1960 e 1970, que estabeleceu como meta a interiorização do Ensino Superior, favoreceu a instalação de quatro Faculdades de Formação de Professores, na Bahia. Mas foi somente em 22 de abril de 1987, que foi criada a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB por meio do Decreto nº. 94.250, de 22/04/1987.

O período de alta produção do café trouxe como consequência o crescimento populacional, resultando em várias demandas sociais, entre elas a carência de mais escolas a fim de atender o número elevado de analfabetos e de crianças em idade escolar. Daí a política educacional do município, nesse contexto, aparecer refletida na criação de 226 escolas¹⁶, inclusive na zona rural. Quanto à formação dos professores, sabe-se que até o ano de 1985, o município ainda contava com 44,3%

¹⁶ Leis Municipais nº. 38, de 04 de agosto de 1964; nº. 39, de 04 de agosto de 1964; nº. 47, de 18 de setembro de 1964; nº. 48, de 18 de setembro de 1964; nº. 49, de 18 de setembro de 1964; nº. 50, de 18 de setembro de 1964; nº. 51, de 18 de setembro de 1964; nº. 93, de 21 de dezembro de 1965; nº. 03, de 30 de maio de 1967; nº. 24, de 17 de dezembro de 1967; nº. 101, de 23 de junho de 1971.

de professores leigos¹⁷.

A partir da década de 1990, surgiram outras instituições de ensino superior, incluindo as da rede privada, como a Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), o Instituto de Ensino Superior Juvêncio Terra/ Faculdade Maurício de Nassau, a Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), Faculdades Santo Agostinho, além das instituições públicas, como o *campus* da Universidade Federal, a UFBA, do Centro Federal de Educação Tecnológica, o CEFET, atualmente denominado de Instituto Federal da Bahia-IFBA e outras inúmeras faculdades privadas que oferecem Educação a distância (EAD).

Em relação à educação básica, na atualidade, o município conta com um quadro de professores em sua maioria licenciados, e muitos com formação em nível de mestrado, tanto da Rede Pública Municipal quanto Estadual. Estes atuam nas 163 escolas – 118 na zona rural e 45 na zona urbana – além das 28 creches – 19 municipais e 09 conveniadas. São, ao todo, mais de 2.000 professores. Desse total, 1.791 professores são do município, entre contratados e efetivos (PMVC, 2017). Mais de 41 mil alunos são atendidos na rede municipal de ensino. O município conta com 28 escolas de Ensino Médio, das quais 17 pertencem à Rede Estadual de Educação, 10 pertencem à Rede Privada, e uma pertence à Rede Federal de Educação.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED), foi implantado, na rede de ensino do município, desde 1990, o Sistema de Ciclos de Formação Humana e, dentro desse Sistema, foram criados os chamados Ciclos Escolares Integrados¹⁸, esses últimos, como uma forma de organização das escolas localizadas na zona rural. Do total de escolas, na atualidade, a maioria está localizada na zona rural. A cidade, atualmente, é formada por mais de 70 bairros.

¹⁷ Professor sem formação em magistério e sem formação superior, não-licenciado. Também fazem parte dessa categoria os professores que são graduados em diferentes áreas, em nível de bacharelado, e que atuam como docentes.

¹⁸ O Ciclo de Formação Humana atende ao Ensino Fundamental 1 e 2, e é assim organizado: Ciclo I- corresponde aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; Ciclo II- corresponde aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental; Ciclo III- corresponde aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e o Ciclo IV- corresponde aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Um Ciclo Escolar Integrado compreende uma Escola Núcleo de algumas unidades de extensão próximas entre si em uma dada região (zona rural), sendo pela Escola Núcleo administradas e dela recebendo as orientações pedagógicas. As escolas e os Ciclos Escolares Integrados da Rede Municipal de Ensino são dirigidos por professores autorizados, escolhidos diretamente pelos docentes de cada escola e ciclo, cujas investidas decorrem de atos do Executivo Municipal. Vale ressaltar que, em 2009, o Ciclo de Formação Humana foi modificado para Ciclos de Aprendizagem, pela Resolução 02/2009 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2017).

Figura 2 - Vista da cidade de Vitória da Conquista atual



Fonte: skyscrapercity, 2019.

Esses são, portanto, relatos cotidianos que “contam aquilo que, apesar de tudo, [...] são feitura de espaço” (CERTEAU, 1998, p. 207), e que nesse projeto do qual lançamos mão, ganha *status* de conhecimento científico, uma vez que trata-se de um trabalho que “opera uma redistribuição do espaço e consiste, primordialmente, em se dar um lugar pelo ‘estabelecimento de fontes’” (CERTEAU, 2002, p. 83). Em suma, a história do município ora apresentada é parte de uma realidade captada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’ (CERTEAU, 1976), cujo espaço, em sua enunciação focalizante, “surge de novo como um lugar praticado” (CERTEAU, 1998, p. 203). No interior dessa história, os sujeitos dela, munidos das “artes de fazer”, “inventaram o cotidiano”, como propunha Certeau, se apropriando do espaço à sua maneira, pelas lutas, pelas táticas de resistência, pelos consensos, pelas crenças, pela política.

1.2 Abordagens metodológicas

É consensual o pensamento de que ao fazer pesquisa, nos diferentes territórios epistêmicos, o pesquisador se faz e se refaz, também, ao realizá-la. Na área de História da Educação não é diferente. No ato mesmo de realização da pesquisa o historiador da educação se vê diante de um passado humano que, como afirma Rüsen (2001), “não está estruturado na forma de um constructo que possamos compreender como história” (RÜSEN, 2001, p. 68), de maneira que ao pesquisador está posto o desafio de interpretar o passado e, nesse movimento, fazer dos ‘feitos’, das ações humanas a história (RÜSEN, 2001).

Na tradição historiográfica francesa esse ‘fazer histórico’ ganhou forte impulso com a emergência da Escola dos *Annales*, no início do século passado, cujo movimento inicial foi distanciar-se da história historicizante, centrada nos acontecimentos, deslocando o olhar dos aspectos políticos para os econômicos, para a organização social e a psicologia coletiva, além de se esforçar em aproximar a história das outras ciências humanas (DOSSE, 1992; BOURDÉ; MARTIN, 1983). Essa renovação historiográfica ganhou território amplo nas pesquisas em décadas posteriores, abrindo caminhos para o surgimento da chamada Nova História. Esta corrente historiográfica vem propor um novo jeito de “fazer a história”, começando por atribuir protagonismo aos sujeitos antes ocultos pela narrativa histórica das grandes sínteses, tornando possíveis as investigações voltadas para as particularidades regionais e locais, além de abrir espaço na pesquisa para os “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” (LE GOFF; NORA, 1976).

A partir desses horizontes abertos pela Nova História, buscamos aportes para esta pesquisa nos estudos de Pierre Goubert, cuja abordagem sobre a História Local, enquanto gênero historiográfico¹⁹, nos permitiu voltar o olhar para a realidade local e interpretá-la como a história de “toda uma sociedade, não apenas dos privilegiados que a governaram, julgaram, oprimiram ou ensinaram” (GOUBERT, 1992, p. 48). Diferente de Fernand Braudel que trabalhou com o ‘grande espaço’, Goubert optou pela tendência que abordaria o ‘pequeno espaço’ e, nesse movimento, amplia o campo da demografia histórica no âmbito da Nova História, atestando as possibilidades de pesquisa em história local a partir de registros paroquiais. Assim, Goubert contribuiu para que tais possibilidades teórico-metodológicas trouxessem novas perspectivas de investigação, inclusive, no campo da história da educação. Foi a partir dessas orientações que, ao propormos a investigação sobre as políticas públicas de educação no município de Vitória da Conquista, nos comprometemos com a escrita de sua história, de modo a dar forma à memória educacional do município, já que não há memória espontânea (NORA, 1993).

Nesse horizonte, não desprezamos o trabalho dos memorialistas, cujas

¹⁹ O termo História Local utilizado aqui, refere-se a um gênero historiográfico, De acordo com Philippe Ariès (2011), a famosa tese de Goubert, *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 a 1730*, se apresentou como uma contribuição à história social da França do século XVII, servindo como um modelo de história demográfica, criando, assim, a história local como gênero historiográfico. Essa contribuição foi significativa para a historiografia produzida nos anos de 1950 (ARIÈS, 2011, p. 276).

produções dão conta das especificidades locais regionais, de modo que uma das vias percorridas para a interpretação dessa história local veio da produção do historiador local e jornalista Aníbal Lopes Viana e do cronista José Mozart Tanajura, além dos jornalistas e poetas Laudionor de Andrade Brasil, Euclydes Dantas, Bruno Bacelar de Oliveira e Camillo de Jesus Lima, que forneceram para a pesquisa o que Goubert denominou de “material útil” para a escrita. Essas narrativas, crônicas, notícias e poesias sobre o cotidiano da cidade e de sua gente reverberam em “provas” que alteram algumas ideias ‘gerais’, preconceitos e aproximações que, frequentemente, prevalecem na ausência de investigações mais precisas (GOUBERT, 1992). São relatos que, mesmo desaparecidos da “história científica”, como aborda Certeau (2002), não se pode concluir daí o desaparecimento da referência ao real (p. 53).

Buscamos, outrossim, nas orientações vinculadas aos estudos no campo cultural, em Michel de Certeau (1998, 2000, 2002, 2012) os caminhos que apontam para a produção historiográfica local, a partir da compreensão de que a operação histórica “se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* científicas e de uma *escrita*” (CERTEAU, 2002, p. 66, grifos do autor).

Atento aos aspectos discursivos e simbólicos da vida sociocultural e aos pressupostos da Nova História, da qual sofreu influências, Certeau recusa a ideia de “verdade” na produção histórica, traduzida em termos de “fatos” históricos, optando por uma história em que os fatos já não são tratados com a objetividade de outrora, e “que não são nem mesmo ‘verificáveis’, mas apenas ‘falsificáveis’ graças a um exame crítico” (CERTEAU, 2002, p. 67). Quer dizer, a “objetividade” dos fatos históricos, tão justificada pela chamada História positivista, ganha um novo sentido pela crítica. Daí o autor recorrer ao princípio da “falsificação”²⁰ dos fatos, já que o conhecimento histórico, como qualquer outro, é provisório, portanto, corrigível.

Para Certeau, “fazer história” é uma prática e, sendo assim, são as suas técnicas de produção que, inicialmente, organizam a história em um lugar e em um tempo de maneira que cada sociedade pensa “historicamente” com os instrumentos

²⁰ O “princípio da falsificação” tem no austríaco Karl Raimund Popper (1902-1994) o seu grande precursor. Contra o princípio do “verificacionismo” do Círculo de Viena, segundo o qual qualquer hipótese teria de ser considerada “verificável”, Popper propunha o que ele chamou de “falseabilidade”. Segundo este princípio, para se testar uma hipótese o cientista precisa provar a sua “falsidade”, ou seja, deve provar as suas hipóteses não buscando as provas de sua veracidade, ou de que estão certas, mas de que são falsas. As hipóteses seriam, assim, refutadas (Cf.: POPPER, K. R. Conjecturas e refutações. Brasília: UnB, 1980.)

que lhes são próprios (p. 78). A partir daí

De resíduos, de papeis, de legumes, até mesmo das geleiras e das "neves eternas", o historiador *faz outra coisa*: faz deles a história. Artificializa a natureza. Participa do trabalho que transforma a natureza em ambiente e, assim modifica a natureza do homem. Suas técnicas o situam, precisamente, nesta articulação. Colocando-se ao nível desta prática, não mais se encontra a dicotomia que opõe o *natural* ao *social*, mas a conexão entre uma socialização da natureza e uma "naturalização" (ou materialização) das relações sociais. (CERTEAU, 2002, p. 79, grifos do autor).

Ao descrever a prática da escrita da história, Certeau a compara com a ação de um metalúrgico, tal como Ricoeur compara com a operação de um arquiteto (RICOEUR, 2007). Grosso modo, caberia a essa prática a articulação entre o natural e o social, uma conexão entre uma socialização da natureza e uma "naturalização" das relações sociais (p. 79).

Não obstante, a escrita histórica "permanece controlada pelas práticas das quais resulta" (CERTEAU, 2002, p. 95), assim, entender o cotidiano vivido, os saberes e fazeres dos sujeitos que estiveram à frente das políticas públicas de educação no município investigado tornou-se um imperativo para esta pesquisa. O desafio de voltar o olhar para esse cotidiano nos fez avançar na compreensão das forças políticas que permearam tais políticas públicas e os seus desdobramentos. E, embora em sua obra²¹ sobre a vida cotidiana na França da década de 1970, Certeau (1998) tenha se ocupado em conhecer as práticas culturais dos consumidores, enfatizando o consumo como uma forma de produção ao escrever sobre os "usos", a "apropriação", e especialmente a "utilização", alguns conceitos abordados por ele na mesma obra, como "estratégia" e "tática", foram aportes indispensáveis à análise das ações dos sujeitos envolvidos no movimento das políticas públicas de educação investigadas.

O conceito de estratégia é definido pelo autor como "o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado" (CERTEAU, 1998, p. 99). Ou seja, são operações ligadas diretamente a um poder e que tem por objetivo organizar o espaço social. A estratégia "postula um lugar capaz de ser circunscrito como um

²¹ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano, artes de fazer**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1998, p. 46). Nesse sentido, Certeau contribui para uma análise que evidencia a atividade de “fazer com”, ou seja, a dinâmica das práticas e o seu modo de utilizar resistências à disciplina imposta por um lugar de poder.

Não obstante, o conceito de estratégia em Certeau (1998), não aparece dissociado do conceito de tática. Assim sendo, se a estratégia está associada ao poder dominante, a tática é determinada pela ausência de poder, de modo que “[...] a tática é a arte do fraco” (1998, p. 101). Tática tem a ver com a construção do cotidiano por meio de práticas de reutilização (BURKE, 2008). Em suma, tática e estratégia em Certeau (1998) apontam lugares diferentes em que os sujeitos praticantes ocupam na relação cotidiana. Sua noção de “tática”, expressa uma visão a partir de baixo, assim os dominados, sugere ele, “empregam táticas, mais que estratégias, porque sua liberdade de manobra é restrita, opera dentro de limites estabelecidos por outros” (BURKE, 2008, p.105). A tática é, portanto, “determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 1998, p. 101, grifos do autor).

Tais aportes de análise criam condições para os pesquisadores que buscam nos estudos locais compreender o fazer histórico dos sujeitos e quais respostas esses encontraram para os seus problemas cotidianos. Assim entendido, em nosso percurso de investigação e pela própria natureza do objeto desta pesquisa, foi necessário que voltássemos o olhar para o conjunto de ações administrativas no Departamento Municipal de Educação, criado no ano de 1959, e que constituiu uma instância de poder sob a qual os sujeitos, sobretudo professores, se viam subordinados. Atentar para as estratégias articuladas na estrutura educacional do município e as táticas de “sobrevivência” em que os sujeitos se viam mobilizados na dinâmica do cotidiano, sempre possível de ser reinventado, foi um dos nossos desafios.

Propusemos para esta pesquisa uma metodologia qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é aquela que se caracteriza pela coleta de dados no ambiente natural em que o próprio pesquisador deve buscar as informações para que possa melhor compreendê-las em seu contexto. Assim, esse formato de pesquisa se caracteriza como sendo aquela que é descritiva, os pesquisadores interessam-se mais pelo processo que simplesmente pelos resultados ou produtos,

além dos mesmos tenderem a analisar os seus dados indutivamente (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim sendo, desde os primeiros momentos, procuramos nos cercar de estudos que dessem conta não apenas da ‘escrita da história’, dada a natureza historiográfica da pesquisa, mas que, sobretudo, nos amparassem na interpretação da complexa relação do Estado com as suas políticas públicas de educação e a sua interdependência entre o local e o nacional, nos moldes do federalismo brasileiro, tempo em que nos deparamos com um considerável acervo documental o que exigiu um cuidado com a seleção e a posterior análise do conteúdo dos mesmos.

De acordo com Certeau (2002), a escolha das fontes pelo pesquisador requer, por parte dele, uma atitude autônoma e corajosa, pois “o estabelecimento das fontes solicita, também hoje, um gesto fundador, representado, como ontem, pela combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas” (CERTEAU, 2002, p. 82). Assim, buscamos eleger o tipo e a quantidade dos dados dos quais necessitávamos, considerando, também, a variedade das fontes documentais que tínhamos ao nosso alcance nos arquivos visitados. Como já mencionado, a pesquisa científica segue um curso e nesse trecho do “caminho” percorrido por nós, não sabíamos quais outros documentos ainda iríamos encontrar, não sabíamos o que viria depois da “curva”, já que, como escrevera Alberto Caeiro²², “para além da curva da estrada, talvez haja um poço, e talvez um castelo” (1994). Assim, nessa busca por fontes, só tínhamos a certeza de que o que estava diante de nós tinha muito a nos dizer. Restava-nos começar com “o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ [...]” (CERTEAU, 2002, p. 81, grifos do autor) um *corpus* de aproximadamente 590 peças documentais que se apresentava diante de nós, nas quais, desde o primeiro contato com as mesmas, visualizamos elementos que sinalizavam as respostas as quais buscávamos.

A pesquisa realizada, como toda pesquisa, nasceu de um impulso investigativo provocado pela necessidade de encontrar respostas para algumas questões que nos inquietavam no presente. Uma dessas questões estava relacionada às lacunas sobre a história da educação local e ao silêncio acerca dos sujeitos que imprimiram a sua marca na educação do município, evidenciando o que

²² Alberto Caeiro da Silva foi um heterônimo criado por Fernando Pessoa. O poema “Para além da curva da estrada” encontra-se em: PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. Lisboa: Presença, 1994. p.129.

Saviani (2000) já havia denunciado ao afirmar que a História da Educação brasileira continua sendo, predominantemente, baseada nas fontes do governo central, ou dos Estados hegemônicos, não tendo, por enquanto, maiores condições de refletir as especificidades regionais e locais (SAVIANI, 2000, *apud* MIGUEL, 2004). Esse *modus faciendi* da historiografia da educação, pautado em generalizações maiores, impede que esses sujeitos, e o que eles produziram em um dado tempo e espaço, vençam o cerco do silenciamento pela chamada história tradicional. Daí ser imprescindível não apenas falar dos “silêncios da história”, mas também, “questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história” (LE GOFF, 1996, p. 109).

No caso de Vitória da Conquista, essa constatação se deu, sobretudo, no desenrolar de nossa pesquisa de mestrado²³, concluída no ano de 2012, quando nos deparamos com uma carência de pesquisas que abordassem a história da educação do município e os sujeitos que se fizeram protagonistas dela. Ao mesmo tempo, nos vimos diante de um rico acervo documental, no Arquivo Público Municipal, que ainda não havia recebido tratamento analítico, em sua totalidade, por qualquer pesquisador. Face à percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro e de que a história não para de encontrar o presente no passado (SAVIANI, 2008; CERTEAU, 1982), buscamos não apenas compreender os meandros políticos de onde emergiram as políticas públicas de educação em Vitória da Conquista nas décadas investigadas, mas também, em encontrar a inevitável relação entre o local e o nacional na construção dessas políticas educacionais²⁴, sem deixar de lado “a história das pessoas comuns” (HOBSBAWM, 1985 *apud* SHARPE, 1992, p. 45).

Vale ressaltar que o recorte temporal desta pesquisa (1945 a 1963) abrange o período em que Anísio Teixeira assume a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, no governo de Otávio Mangabeira, tempo em que o intelectual baiano adota

²³ FERREIRA, Elenice Silva. **Memórias silenciadas de professores: relações de poder em uma escola pública de Vitória da Conquista-BA, no período da Ditadura Civil-militar no Brasil**. 2012. 323f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação.

²⁴ Estaremos utilizando ao longo deste trabalho, prioritariamente, o termo “políticas públicas de educação” (MELLO, 1991) por acreditarmos que o termo expressa melhor o entendimento da educação como política pública e, portanto, inserida no conjunto das formulações, ordenações e intervenções do Estado. No entanto, apesar deste termo, desde o início, ter marcado a perspectiva deste trabalho, estaremos utilizando com frequência o termo “políticas educacionais” pela opção teórico-analítica feita em Stephen Ball (1994, 1992, 2011).

uma política de “interiorização” da educação pública no Estado, consubstanciada, sobretudo, na criação de escolas. Enfim, descortinar esse passado das políticas públicas de educação no referido município seria uma busca ao que Le Goff denominou de “o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas em que é preciso ir detectá-lo, analisá-lo, explicá-lo” (LE GOFF, 1990, p. 31).

Assim, para darmos conta da pergunta de pesquisa anunciada, buscamos suporte teórico-analítico na *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas”, formulada por Stephen Ball²⁵ em colaboração com Richard Bowe. De acordo com Mainardes, a abordagem do ciclo de políticas “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49).

A partir da compreensão de que o processo de formulação de políticas dá-se em um ciclo contínuo em que elas são formuladas, avaliadas e recriadas, Ball e Bowe (1992) definiram três diferentes contextos, porém inter-relacionados, que constituem esse ciclo²⁶: o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Conforme os autores, esses contextos apresentam arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates, entretanto, o seu movimento não se dá de forma estanque, nem linear. Mainardes (2006) esclarece que em 1994, em uma de suas obras lançadas naquele ano²⁷, Ball (1994)

²⁵ Stephen Ball é professor de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Suas pesquisas permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos. Sua principal área de investigação está em análises das políticas educacionais, cuja forma de análise se apresenta articulada aos conceitos de justiça social, poder, desigualdades sociais, classes sociais e discurso. Os trabalhos de Ball possuem, em geral, uma perspectiva desconstrucionista e as análises usualmente são críticas e fortemente articuladas ao contexto macrossocial. Ball utiliza contribuições de autores como Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, entre outros (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 303-304).

²⁶ De acordo com Mainardes (2015), a formulação anterior dessa abordagem, o que seria a gênese do ciclo de políticas, foi apresentada em um texto publicado em 1992, no qual Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992) discutem os resultados de uma pesquisa sobre a “implementação” do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales, a partir de 1988. A princípio, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso (Cf.: BALL, S. J.; BOWE, R. *Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues*. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992).

²⁷ BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

acrescenta ao formato original de seu ciclo de políticas: o contexto dos resultados (efeito) e o contexto da estratégia política, evidenciando que a abordagem do ciclo de políticas não se ocupa em explicar as políticas, mas em pesquisar e teorizar as mesmas.

O primeiro contexto, o de influência, é onde, comumente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos, conforme afirma Mainardes (2006). É aqui que os grupos de interesse se lançam no embate com vistas a exercer influência “na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (p. 51). É nesse contexto também que atuam as principais forças políticas responsáveis pela elaboração e consolidação das políticas públicas como “as redes sociais, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51) e, por conseguinte, os conceitos buscam adquirir legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Não obstante, os contextos não se apresentam de forma estanque, de modo que o contexto de influência tem uma relação simbiótica com o segundo contexto, o contexto da produção do texto (MAINARDES, 2006). Todavia, os autores dos textos políticos, conforme Ball e Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2006) não podem controlar os significados dos mesmos, de modo que algumas partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas e, até, mal entendidas. É nesse movimento que se situa o terceiro contexto, o da prática. Aqui é onde a política está sujeita a interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). Os dois últimos contextos do ciclo de políticas, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, têm a ver com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, além de envolver a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com os efeitos (a desigualdade é um exemplo) resultantes da política investigada, respectivamente.

Tendo como uma das vantagens a flexibilidade dessa proposta metodológica, uma vez que a mesma se apresenta como um “instrumento heurístico” (MAINARDES, 2006, p. 58), a abordagem do ciclo de políticas se mostrou compatível com a proposta de análise de nosso objeto, uma vez que buscamos apreender a trajetória de construção das políticas públicas de educação no

município de Vitória da Conquista para além de uma perspectiva estanque e linear, mas situada em um movimento de lutas e conflitos inerentes da correlação de forças que emergem das disputas no campo educacional, sem se desvincular do plano mais geral. Por se tratar de uma pesquisa historiográfica, o primeiro e o segundo contextos, a saber: o contexto de influência e o contexto de produção do texto, se constituíram em suportes para a análise, posto que o recorte temporal da pesquisa impossibilitou que analisássemos outras dimensões das políticas públicas no município, como o contexto da prática, já que esse é onde “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Bowe *et. al.*, 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Quanto à pesquisa bibliográfica, tivemos o cuidado com o trato das fontes, lembrando que, em historiografia, toda pesquisa é impossível de ser levada a bom termo sem um correto e eficiente apoio bibliográfico (ARÓSTEGUI, 2006, p. 521). Assim, valemo-nos dos estudos de Basbaum (1975-76), Ianni (1975, 1977, 1989, 2004), Cambi (1999), Carvalho (1995, 1997, 2010, 2011), Cury (1978, 1985, 1996, 2002, 2007, 2006, 2010, 2014, 2018), Faria Filho (1998), Saviani (2002, 2005, 2006, 2008, 2012), Teixeira (1953, 1956, 1968), Schwartzman (2000), Werebe (1970), Romanelli (2003) *etc.*

Sendo esta uma pesquisa historiográfica, nos apoiamos nos estudos de Rüsen (2010), Burke (1992, 1991, 2008), Certeau (1982, 1998, 2000, 2002), Flamarion (2005), Le Goff (1976, 1990, 1996), Topolsky (2002), Aróstegui (2006), Goubert (1992), de quem buscamos o norteamento para a produção da pesquisa histórica, considerando a contribuição dada pela Nova História às novas possibilidades investigativas, em particular, na área de História da Educação. Na busca da reconstrução da memória educacional pretendida, buscamos suporte nos estudos de Nora (1993), de onde vem a compreensão de que não há memória espontânea; e Ricoeur (2007), para quem os abusos da memória e do esquecimento tem na manipulação da memória a sua tônica. Ademais, também nos apoiamos em um suporte bibliográfico indispensável à análise do Estado e do município enquanto unidades da federação, do sistema federalista no Brasil e das políticas públicas viabilizadas em seus diferentes arranjos. Foram eles: Meirelles (1957, 1976, 1979), Faoro (2004), Carvalho (2011), Abrúcio (1998, 2005), Elazar (2006), Arretche (2000), Souza (2006, 2003, 2005, 2016), Bobbio (1987, 2004,

1998, 1995), Dallari (1986, 2013), Bonavides (2010).

1.2.1 As fontes documentais

Em um estudo cuidadoso sobre a metodologia na pesquisa histórica, o historiador polaco Jerzy Topolsky (1973) apresenta diversas definições de fonte²⁸, dentre as quais está a de que

*el concepto de fuente historica abarca toda informacion sobre la vida humana en el pasado, incluyendo los canales de información. Por eso, tanto la información de que un suceso s ocurrió en un lugar l y en un tiempo t, como el documento (crónica) por medio del cual pudo recibirse esta información, son fuentes. (TOPOLSKY, 1973, p. 300).*²⁹

Nesse sentido, a definição de fonte apresentada revela um alargamento já apontado pelas discussões dos precursores da Escola dos *Annales*, em 1929, Lucien Febvre e Marc Bloch. Esses historiadores, além de contribuírem para o alargamento do conceito de fonte, desconstruíram a ideia de que a única forma de interpretar a realidade pelo historiador é através do documento escrito, na medida em que “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79). As fontes, nesse sentido, são tudo aquilo que traz a marca da existência do homem e que “dizem” sobre as suas ações no mundo. Nesse horizonte, a Nova História vem apontar possibilidades para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas, apontadas por Le Goff como uma

multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais etc. Uma estatística, uma curva dos preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto, são, para a história nova, documentos de primeira ordem. (LE GOFF, 1990, p. 27-28).

Não obstante, a despeito de reconhecer a fonte como o maior tesouro do pesquisador, Topolsky (1973) adverte que o conhecimento baseado na fonte não pode ser um fetiche para o historiador, já que ela sozinha não basta. Para ele, a

²⁸ TOPOLSKY, Jerzen. *Metodologia da la Historia*. 3 ed. Trad. Maria Luisa Rodriguez Tapia. Madrid: Cátedra Ed. 1973.

²⁹ “O conceito de fonte histórica abarca todas as informações sobre a vida humana no passado, incluindo os canais de informação. Portanto, tanto a informação que um evento s ocorreu em um local l e um tempo t, como o documento (crônica) através do qual essas informações podem ser recebidas, são fontes” (TOPOLSKY, 1973, p. 300-tradução nossa).

informação extraída das fontes será mais esclarecedora para a pesquisa se levantarmos perguntas mais variadas (p. 322) e isso requer amplo conhecimento: o bom uso das fontes requer do pesquisador um conhecimento que está para além delas, já que “*seríamos incapazes de extraer datos concretos de las fuentes sin un conocimiento no basado en fuentes adecuado [sic]*”³⁰ (p.323). Citando J. Giedymin, o autor defende que um objeto é uma fonte histórica na medida em que o pesquisador não o vê como um objeto comum, e isso só é possível quando ele [o pesquisador] possui um conhecimento adequado que lhe permita relacionar esse objeto com objetos ou eventos do passado (GIEDYMIN, 1958, *apud* TOPOLSKY, 1973).

Esse pensamento tem a ver com o modo como Peter Burke (2004) vê o termo fonte. Para o historiador a fonte é uma metáfora ilusória. Ele defende que a “verdade” da fonte não surge sem que ela seja contaminada por intermediários, incluindo os primeiros historiadores, os arquivistas, os escribas e, até, “as testemunhas cujas palavras foram registradas” (BURKE, 2004, p. 16). Sem essa compreensão, o estudo do passado se torna impossível, daí “ser útil substituir a ideia de fontes pela de indícios do passado no presente” (p.16), termo tomado de empréstimo por Burke do historiador Gustaaf Renier³¹, para quem o termo “indícios” refere-se a manuscritos, livros, prédios, mobília, paisagem, bem como estátuas, pinturas, gravuras, fotografias (BURKE, 2004).

Para Saviani (2006), as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim,

as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2006, p. 29).

Assim, todos os documentos que localizamos em nossa “garimpagem” para esta pesquisa, com suas variadas marcas e evidências, constituem-se em fontes uma vez que “testemunham” a vida e o estar no mundo dos sujeitos, cujas vozes ganharam eco nos documentos da pesquisa, e, como tal, são passíveis de crítica.

³⁰ “Não seríamos capazes de extrair dados concretos das fontes sem um conhecimento adequado não baseado em fontes” (TOPOLSKY, 1973, p. 323-tradução nossa).

³¹ RENIER, Gustaaf J. *History, its Purpose and Method*. London: Allen & Unwin, 1950.

Esta se faz imperativa em qualquer análise documental, posto que “o vocabulário dos documentos não é, a seu modo, nada mais que um testemunho: precioso, sem dúvida; mas, como todos os testemunhos, imperfeito; portanto, sujeito à crítica” (BLOCH, 2001, p. 142).

Aqui recorremos novamente aos estudos de Topolsky (1973), cuja orientação é a de que na crítica às fontes, o pesquisador deve iniciar pela investigação sobre a autenticidade das mesmas e a confiabilidade dos informantes. Sobre a autenticidade, segundo o autor, trata-se de uma crítica externa, já que essa se ocupa das características externas da fonte, interpretada como um canal da informação e não dos procedimentos de deciframento. Embora o conceito de autenticidade não se apresenta com a devida clareza, conforme o autor, ele é entendido aqui como “*el conocimiento del tiempo y el lugar de origem de la fuente. [...] Todas las fuentes cuyo tiempo y lugar de origem conocemos son auténticas*” (TOPOLSKY, 1973, p. 335). Já a crítica interna tem a ver com a confiabilidade dos informantes e requer conhecimento sobre os mesmos (a sua posição social, o seu status de classe etc.) a fim de entendermos os seus objetivos ao transmitir uma informação pelos meios dos quais dispunham. Aqui ocupam lugar de destaque as fontes escritas, dirigidas a um “destinatário”, como os jornais, as cartas; ou que buscam transmitir informações a gerações futuras, como os testamentos, os inventários etc. Neste caso, conforme o autor, o próprio pesquisador se converte também em um “destinatário imprevisto”, cujo papel é fazer uso do seu conhecimento não apenas sobre o informante, mas também sobre os destinatários, já que só assim é possível “*analizar los objetivos y las intenciones del informante*” (p. 346). Portanto, a crítica à fonte possibilita compreender que o conteúdo da informação dela depende da posição social do informante, do seu conhecimento e dos meios utilizados.

Já Julio Aróstegui (2006) aposta na fiabilidade e adequação como as duas grandes características que uma fonte deve possuir. Para ele, “as tarefas de avaliação de uma fonte sempre deverão buscar estabelecer, em primeiro lugar, a história da própria fonte” (p. 510). As fontes adequadas para um tema são as que compõem conjuntos documentais “capazes de responder a um número maior de perguntas, com um número menor de problemas de fiabilidade, de equivocidade [...]” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 511).

Comumente, a crítica à fonte se dá, também, em outras dimensões. Ao discorrer sobre a análise documental, André Cellard (2008) aponta cinco dimensões da avaliação crítica da fonte, a saber: a) **contexto de produção do documento**, já que esse possibilita “identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc.” (CELLARD, 2008, p. 299); b) **o autor ou os autores de um documento**, possibilitam avaliar melhor a credibilidade do texto, a interpretação que é dada a alguns fatos, conforme o seu ‘lugar de fala’; c) **a autenticidade e a confiabilidade do texto**, aqui deve se considerar não apenas as questões socioculturais e ideológicas do autor do documento, mas assegurar a qualidade da informação obtida; d) **a natureza do texto** também precisa ser considerada, já que “a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto poder variar enormemente conforme o contexto no qual ele é redigido” (p. 302); e) **os conceitos-chave e a lógica interna do texto** apontam para o cuidado que o pesquisador deve ter com o sentido das palavras e dos conceitos, sobretudo, quando os autores empregam “jargões” profissionais, gírias, regionalismos etc. além do cuidado em examinar a lógica interna do texto, o esquema ou o seu plano, a fim de compreender como determinados argumentos se desenvolveram (CELLARD, 2008).

A partir dessas orientações, buscamos organizar o material que constituiu a nossa principal fonte [os documentos] na seguinte tipologia: leis, decretos, pareceres, atas, projetos, orçamentos, jornais etc. Esses foram digitalizados, encadernados e, posteriormente, indexados, o que tornou indispensável um olhar analítico e crítico prévio dos mesmos, a fim de averiguarmos quais caminhos seguiríamos a partir desse ponto. Aqui buscamos fazer as seguintes perguntas acerca dos documentos: (a) onde foi feito?; (b) Quando foi escrito?; (c) Quem foi o autor?; (d) É um documento válido?

Por certo, tivemos o cuidado de nos atentarmos para o fato de que o processo de construção do conhecimento não é unilateral e que o conhecimento histórico não é apenas extraído das fontes “como se bastasse que a pesquisa deixasse transparecer as informações das fontes, deixá-las ‘fluir’, para obter a história buscada (‘colhida’)” (RÜSEN, 2010, p. 104-105), mas nos recorreremos ao material coletado, movidos pelas perguntas que nos inquietavam, de modo que somente a partir das perspectivas teóricas adotadas, é que decidimos o tipo de informação que seria extraída das fontes e em que medida isso iria acontecer (RÜSEN, 2010).

1.2.1.1 “O documento monumento”³²

Conforme Michel Foucault, a história mudou a sua posição acerca do documento, já que “ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade, nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Nesse horizonte, a forma ampliada de compreender o termo documento, pela Nova História, a partir da década de 1960, criou novas possibilidades de pesquisa, inclusive no campo da História da Educação.

Tais possibilidades investigativas põem em evidência o valor do ambiente da pesquisa, de modo que fontes, como boletins de educação, jornais, revistas, documentos oficiais ganham reconhecimento como algo capaz de conduzir o pesquisador ao encontro da história de uma época, de um lugar determinado, com seus valores e concepções. Nesse sentido, os estudos de Le Goff (1996) acerca do conceito de documento vêm respaldar-nos na compreensão de que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545). Para esse historiador, o recurso do documento é indispensável na pesquisa histórica. Ele, assim como Paul Ricoeur (2007), fala de uma “revolução documental”, segundo a qual o conteúdo do termo documento ganha novas dimensões e, por conseguinte, o interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens ou os acontecimentos, mas marca a entrada na história das “massas dormentes” (LE GOFF, 1996, p. 541), inaugurando, assim, a era da documentação de massa³³.

Todavia, esse movimento pelo qual passa a reconstrução do conceito de documento não deve desviar o pesquisador do seu papel principal que, segundo Le Goff, é a crítica ao documento, qualquer que seja ele, como monumento. Aqui o

³² Conforme Le Goff, “O termo latino *documentum*, derivado de *docere* 'ensinar', evoluiu para o significado de 'prova' e é amplamente usado no vocabulário legislativo” (p. 536), já a palavra latina “*monumentum* remete para a raiz indo-européia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *monere* significa 'fazer recordar', de onde 'avisar', 'iluminar', 'instruir'. O *monumentum* é um sinal do passado (...) O monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos” (LE GOFF, 1990, p. 535).

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

autor recorre à “Arqueologia do saber” (2008), de Foucault, para mostrar que essa necessidade se faz na medida em que todo documento é “mentira” e é “verdade” ao mesmo tempo. Para ele, um monumento é, em primeiro lugar, uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem, assim como é um documento. Daí a necessidade de o pesquisador “desmontar, demolir essa montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (LE GOFF, 1996, p. 548). Nesse caso, a história “se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento” (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Foi a partir desses pressupostos que, ao delinear o nosso objeto de investigação e partirmos para a busca de evidências, procuramos eleger como estratégia metodológica a análise documental, sobretudo, dos documentos da época, buscando compreendê-los e interpretá-los dentro das determinações sócio-históricas de seu tempo. No exame das fontes, priorizamos a articulação entre o local e o nacional com vistas a não ocultar a relação de reciprocidade entre o singular e o universal, além de atentarmos para a localização das políticas públicas de educação nessas diferentes dimensões.

Em face das exigências da própria natureza da pesquisa, buscamos selecionar aqueles documentos que continham elementos significativos a fim de que pudéssemos fazer o cruzamento de dados e informações presentes nas diferentes fontes, inclusive os jornais. Ao fazer uso da fonte jornalística, tivemos o cuidado de nos atentarmos para o fato de que no jornal não há isenção, ele atua como um instrumento de formação de opinião e, portanto, da defesa de interesses de grupos que ocupam espaços de poder. No entanto, entendemos que independentemente das escolhas ideológicas e concepções políticas adotadas, esses periódicos deram a sua contribuição para o registro dos diferentes aspectos da vida no município, contribuindo, sobretudo, para a construção de uma memória coletiva. No caso dos jornais utilizados por nós, em especial os do final da década de 1940 e início da década de 1950, contribuíram para a difusão das políticas de expansão da rede escolar, bem como das concepções pedagógicas e metodológicas marcadas por um “entusiasmo pela educação” (NAGLE, 1974, p. 99).

Somadas a esses “artefatos” estão as poucas imagens (ilustrações e fotografias) que localizamos nos arquivos, público e particular, e agregamos ao nosso *corpus*, por entendermos que as “imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica” (BURKE, 2004,

p. 17). As ilustrações são, em sua maioria, desenhos de plantas de escolas que trazem em si uma concepção de espaço, de estética de uma época expressa neles. Já as fotografias, como as outras formas de dados qualitativos, foram analisadas de modo que as colocamos em seu contexto próprio, a fim de compreendermos o que elas foram capazes de “nos dizer”. Contudo, estávamos cientes de suas limitações, na medida em que “os fotógrafos não apresentam reflexos da realidade, mas representações da realidade” (BURKE, 1992, p. 27). No caso das fotografias utilizadas neste trabalho, entendemos que o fato de existirem e de terem sido preservadas indica a importância atribuída aos sujeitos da cena, assim como, ao acontecimento registrado. Foram utilizadas as seguintes fontes documentais:

Quadro 1 - Documentos referentes ao período de 1936 a 1963 (continua...)

Assunto: Nomeação/Designação/Admissão de professor

Tipo de Documento	Origem	Total
Decreto	Arquivo Público Municipal	111
Ato	Arquivo Público Municipal	07
Portaria	Arquivo Público Municipal	12

Assunto: Criação de escolas

Tipo de Documento	Origem	Total
Decreto	Arquivo Público Municipal	07
Ato	Arquivo Público Municipal	02
Lei	Arquivo Público Municipal	64
Projeto de Lei	Arquivo Público Municipal	78
Parecer	Arquivo Público Municipal	05

Assunto: Transferência de professores e de escolas

Tipo de Documento	Origem	Total
Decreto	Arquivo Público Municipal	15
Ato	Arquivo Público Municipal	02
Portaria	Arquivo Público Municipal	10
Projeto de Lei	Arquivo Público Municipal	01

Quadro 1 - Documentos referentes ao período de 1936 a 1963 (continua...)**Assunto: Abertura de crédito especial**

Tipo de Documento	Origem	Total
Decreto	Arquivo Público Municipal	03
Decreto-lei	Arquivo Público Municipal	06
Ato	Arquivo Público Municipal	01
Lei	Arquivo Público Municipal	19
Projeto de Lei	Arquivo Público Municipal	05

Assunto: Exoneração de professores

Tipo de Documento	Origem	Total
Decreto	Arquivo Público Municipal	12

Assunto: Concessão de benefícios/ Doações/ Gratificações/ Auxílios

Tipo de Documento	Origem	Total
Decreto	Arquivo Público Municipal	03
Decreto-lei	Arquivo Público Municipal	02
Portaria	Arquivo Público Municipal	02
Lei	Arquivo Público Municipal/ Site da Assembléia Legislativa da Bahia	11
Projeto de Lei	Arquivo Público Municipal	07

Assunto: Acordos/convênios firmados, aprovação de regulamentos, extinção de escolas, criação da Escola Normal, criação de bibliotecas, criação do Departamento de Educação, designação de secretários do Departamento de Educação, alteração de leis, relato de atividades, criação de cursos, construção de prédios escolares, concurso para professores etc.

Tipo de Documento	Origem	Total
Decreto	Arquivo Público Municipal/ Site da Câmara Federal	24
Decreto-lei	Site da Câmara Federal	11
Portaria	Arquivo Público Municipal	06
Lei	Arquivo Público Municipal/ Site da Assembleia Legislativa da Bahia/ Arquivo Público da Bahia	37
Projeto de Lei	Arquivo Público Municipal/ Arquivo Público da Bahia	15
Parecer	Arquivo Público Municipal	02
Declaração de Convênio	Arquivo Público da Bahia	01
Relatório	Arquivo Público da Bahia	02

Mapa das Escolas	Arquivo Público da Bahia	01
Ofício	Arquivo Público da Bahia	02
Resolução	Arquivo Público Municipal	01

Assunto: Orçamento

Tipo de Documento	Origem	Total
Planilha de Orçamento Municipal	Arquivo Público Municipal	15

Jornais

Tipo de Documento	Origem	Total
Jornal <i>O Combate</i>	Arquivo Público Municipal	25
Jornal <i>O Conquistense</i>	Arquivo Público Municipal	29
Jornal <i>O Sertanejo</i>	Arquivo Público Municipal	04
Jornal <i>O jornal</i>	Arquivo Pessoal do Professor Ruy Medeiros	01
Jornal <i>O Fifó</i> ³⁴	Arquivo Público Municipal	01

Atas

Tipo de Documento	Origem	Total
Atas da Câmara de Vereadores	Arquivo Público Municipal	10

Indicações apresentadas à Câmara de Vereadores

Número/Data	Origem	Total
S/N - 14/05/1959	Arquivo Público Municipal	01
S/N - ?/?/1951	Arquivo Público Municipal	01
S/N - 02/12/1952	Arquivo Público Municipal	01
S/N - 05/05/1955	Arquivo Público Municipal	01
Nº 04	Arquivo Público Municipal	01

Imagens

Tipo de Documento	Origem	Total
Planta de escolas	Arquivo Público Municipal	03
Fotografias	Arquivo Público Municipal/ Arquivo Pessoal do Sr. Nudd de Castro	13

Fonte: Arquivo Público Municipal, Arquivo Público da Bahia, sites da Assembleia Legislativa da Bahia e da Câmara Federal. Elaborado pela autora (2018).

³⁴ Embora o Jornal “O Fifó” tenha iniciado a sua edição e circulação no final dos anos de 1970, os seus textos traziam a contribuição do historiador Ruy Hermann Araújo Medeiros acerca da história de Vitória da Conquista, o que fez deste material mais uma fonte indispensável à construção de nossa narrativa.

A busca por esses diferentes documentos iniciou-se no segundo semestre de 2015, na fase de construção do projeto de pesquisa para concorrer à seleção do doutorado, se intensificando nos dois primeiros anos de curso, 2016 e 2017, avançando até os últimos meses da pesquisa. O nosso percurso se deu pelo Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista-Ba, Arquivo Público do Estado da Bahia, Museu Regional “Casa Henriqueta Prates”, Museu Pedagógico Casa Padre Palmeira, Arquivo da Câmara de Vereadores de Vitória da Conquista, Arquivos da Escola Normal, onde buscamos localizar todos os “rastros” que se referiam à educação municipal e os seus meandros políticos, já que o arquivo³⁵, além do lugar físico que abriga o “rastro documental”, conforme Ricoeur (2007), é também um lugar social.

Já a busca do material bibliográfico se deu na Biblioteca da PUC/Minas, Biblioteca da UFMG, Biblioteca da UESB, Biblioteca Virtual do Senado Federal, Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Sites da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, Fundação Getúlio Vargas, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, da Casa Rui Barbosa, da Folha de S. Paulo, no Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) da Unicamp, nos Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED - GT 05), no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da UFMG, além dos acervos particulares do Sr. Nudd de Castro e professor Rui Hermann Araújo Medeiros, somados a outros espaços mencionados na referência deste trabalho.

Foram reunidos aproximadamente 1.450 recortes digitais: fotografias digitais e 93 cópias xerocopiadas dos documentos acessados; já os documentos encontrados nos sites foram organizados em uma pasta no computador e, posteriormente, impressos juntamente com os recortes digitais, organizados em 09 (nove) encadernações e identificados por assunto e origem da fonte. Nesse trecho do percurso, recorreremos a um atalho que encurtaria o trajeto e, assim, ganharíamos

³⁵ O termo “arquivo” tem a sua origem na palavra grega *archêion* (residência dos magistrados de Atenas. Lá ficavam guardados os documentos da cidade), de onde provém *arcivum*, *archivum*, que são vocábulos latinos que passaram para as línguas modernas do Ocidente, sendo empregados: arquivo (português), *archivo* (espanhol), *archives* (francês e inglês), *archivio* (italiano) e *archiv* (alemão). O termo arquivo, assim, adota o caráter polissêmico, no entanto as situações em que mais empregamos o mesmo são as que se referem à instituição e ao conjunto orgânico de documentos (Cf.: SILVA, Margareth da. **O arquivo e o lugar: a custódia arquivística como responsabilidade pela proteção aos arquivos**. 2015. 232f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em História Social).

tempo para a análise documental: indexamos todos os documentos encadernados considerando o seu tipo, número, ementa, data, número da pasta/caixa/livro ou o site no qual foi localizado. Apesar de nos atentarmos para o que Châtelet (1962 *apud* Le Goff, 1990) defende sobre a datação e a localização do acontecimento como sendo os elementos que devem receber cuidados especiais, alguns documentos localizados, não muitos, se encontravam em mau estado de conservação, o que dificultou a identificação de alguns nomes, datas, locais, números *etc.* não obstante se mostraram úteis à pesquisa.

1.2.2. Estratégia metodológica

Ao mencionar a importância dos métodos atuais de pesquisa histórica, e a análise de documentos se enquadra aqui, Certeau ressalta a função dos mesmos como algo que busca “trazer de volta as histórias esquecidas” (CERTEAU, 1982, p. 46). Também Saviani em sua pesquisa acerca da História das idéias pedagógicas no Brasil (2008)³⁶, aponta os documentos escritos como material básico para a realização da pesquisa, inclusive na área de educação, nos quais, segundo ele, se encontram registradas as “idéias pedagógicas” (SAVIANI, 2008, p. 4).

Todavia, os documentos não “falam” por si só, o que exige do pesquisador a habilidade e potencial criativo para interagir, já que eles “só falam quando sabemos interroga-los” (BLOCH, 2001, p. 27). Assim, buscamos analisar os documentos selecionados, com o devido cuidado heurístico que a pesquisa científica exige, identificando-os como resultado de um processo histórico e que trazem em si uma concepção de realidade social “impressa” neles, de uma determinada época e conjuntura social, cultural e política e, no caso dos documentos legais, em especial, eles foram analisadas para além do texto, mas o contexto onde se encontraram os seus condicionantes.

A partir da compreensão de que antes de começar o trabalho de pesquisa das fontes, é necessário aguçar o olhar histórico em relação ao passado presente empiricamente nelas (RÜSEN, 2010), seguimos para a primeira etapa da análise documental, ou seja, o exame prévio e a análise crítica dos diferentes documentos mencionados (Quadro 1). Aqui tivemos como orientação as cinco dimensões

³⁶ SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

apontadas por Cellard (contexto, o autor, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto) (2008), a partir das quais buscamos mediar as informações que foram se acumulando historicamente na região, relativas às políticas públicas de educação e a ação do poder público, tanto no âmbito municipal, quanto estadual, no período recortado. Três elementos se articularam na construção desse conhecimento histórico: o contexto político, social e cultural; a competência atribuída ao município na garantia da educação; a função social conferida à educação escolar.

Certos de que “a transformação do ‘arquivístico’ é o ponto de partida e a condição de uma história nova” (CERTEAU, 2002, p. 83), após esse primeiro procedimento metodológico, foi possível identificar a qualidade do documento, o contexto, os sujeitos “donos das vozes” na política e na educação do município *etc.* de modo que foi possível localizar alguns dos sujeitos importantes, avaliar suas relações políticas, analisar as suas estratégias e a sua contribuição na construção das políticas públicas de educação local.

A princípio, focamos a nossa análise nos documentos oriundos da Câmara de Vereadores e na imprensa local, posto que a correlação de forças que emergia dos grupos políticos locais, em sua disputa por hegemonia, ganhava eco nesses dois espaços e o debate acerca dos projetos educacionais era pauta dessa disputa. Buscamos investigar, sobretudo, nos documentos da Câmara, o percurso de discussão e aprovação de projetos imprescindíveis à construção da estrutura educacional local, assim como a concepção de educação, o seu papel social retratados nos respectivos projetos, atas, ofícios, leis, indicações e pareceres. Aqui, a imprensa local possibilitou o cotejamento com as fontes oficiais³⁷, na medida em que dava projeção às ações dos governantes municipais, a partir da divulgação de suas políticas para a educação local e de suas relações políticas nas esferas estadual e federal. Era o início da construção das categorias de análise.

De todo o material reunido e analisado, incluindo o oriundo da Prefeitura, a legislação local é a que reúne os principais elementos que traduzem o ordenamento e a formalização do projeto de educação que se buscou materializar naquele contexto. Na análise prévia, buscamos privilegiar os temas referentes à

³⁷ Estamos chamando de fontes oficiais os documentos oficiais que constituem, geralmente, a fonte mais fidedigna de dados. Conforme Marcone e Lakatos, estes “podem dizer respeito a atos individuais ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional” (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 51).

administração pública com o foco na educação, de modo a registrar a frequência de termos concernentes a esse universo semântico. Nesse processo, essencialmente indutivo, vimos que os documentos forneceram informações essenciais à construção de algumas categorias, já que “esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias” (GUBA; LINCOLN, 1981 *apud* MENGA; LUDKE, 1986, p. 43), lembrando que a concepção de categorias aqui se orienta nos estudos³⁸ de Cury (1985), cuja definição do termo é a de que são “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (p. 21).

Foi então que indexamos os referidos documentos em 15 tabelas, dando ênfase ao tipo de documento, a data e ao assunto do qual ele trata. Nessa análise, constatamos a quantidade de informações que correspondia às questões da pesquisa, além de vermos emergir daquele universo, com elevada frequência, os termos “criação de escolas” (156 documentos) e “nomeação/designação/admissão de professores” (130 documentos). Tais termos constituíram categorias fundantes na investigação e se tornaram um elo para a compreensão da história da educação local, no que tange às políticas públicas de educação. Nesse caso, “as categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação” (CURY, 1985, p. 27).

Outros termos se seguiram a esses, constituindo-se também em categorias e, “como elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesma” (CURY, 1985, p. 21), se desdobraram em subcategorias que geraram temas de discussão. Aqui buscamos nos orientar por um dos critérios³⁹ apontados por Guba e Lincoln (1981, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986), o de homogeneidade interna, segundo o qual se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nela devem ser homogêneos, devem estar lógica e coerentemente integrados (GUBA; LINCOLN, 1981 *apud* LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 43). A partir dessa orientação, configuramos o Quadro 2.

³⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

³⁹ Segundo os autores, existem alguns critérios, segundo os quais, os pesquisadores podem lançar mão a fim de avaliar com maior segurança as categorias construídas a partir das fontes documentais. São eles: homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade (Cf. GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. *Effective Evaluation*. San Francisco, Ca. Jossey-Bass, 1981, *apud* LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Quadro 2 - Organização de categorias, subcategorias e respectivos temas de discussão

Categorias	Subcategorias	Temas de Discussão
1 Criação de escolas	Expansão da rede escolar na sede do município; Transferência de escolas; Extinção de escolas; Expansão da rede escolar na zona rural; Escolas privadas.	Desenvolvimento do município; Acesso à educação primária; Número de alunos (demanda); Construção de prédios.
2 Nomeação/designação/admissão de professores	Concurso público; Transferência de professores; Exoneração de professores; Substituição de professores.	Critérios para contratação de professores; Professores do sexo masculino; Professores leigos; Curso de capacitação de professores.
3 Formulação e implementação de políticas educacionais	Concessão de benefícios, doações, auxílios; Acordos/Convênios; Aprovação de leis; Criação do Departamento de Educação; Alteração de leis; Organização do ensino; Criação de curso técnico; Currículo.	Designação de diretores para o Departamento de Educação; Escola Normal, Escola Barão de Macaúbas (rede estadual); Escola Sacramentinas, Escola Comercial Edvaldo Flores (rede privada) etc. Criação de biblioteca pública; Proposta curricular para as escolas do município. Fiscalização do ensino.
4 Recursos públicos destinados à educação	Orçamentos; Abertura de créditos especiais.	Aumento de salários; Definição de salários por padrão/referências; Ajuda financeira a escolas estaduais, privadas e instituições filantrópicas; Ajuda financeira à União de Estudantes Secundaristas.

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise preliminar dos documentos indexados (2018).

No prosseguimento da análise, após uma leitura minuciosa dos documentos legais e dos projetos de lei, buscamos explorar o repertório de foco de cada texto, a construção dos argumentos, os condicionantes externos que influenciaram tais

políticas e os interesses que se sobressaíam nas diferentes vozes ali representadas, já que em um documento “cada termo importante, cada figura de estilo característica, torna-se um verdadeiro instrumento de conhecimento, bastando ser confrontado uma única vez com o seu ambiente [...]” (BLOCH, 2001, p. 142).

Ademais, na análise desse grupo de documentos mencionados, incluímos as atas, os relatórios, pareceres e indicações, ressaltando que, mesmo que esses não se tratem de legislação, não podemos afirmar que estávamos “trabalhando com documentos fora de seu raio de influência”, afinal “todos têm a sua origem em algum ato legal” (FARIA FILHO, 1998, p. 94).

Nessa tarefa não nos distanciamos dos objetivos que nortearam a pesquisa, uma vez que as categorias devem, antes de tudo, refletir os propósitos da mesma (GUBA; LINCOLN, 1981, *apud* LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 43). Aqui foi possível identificar nitidamente os contextos de política educacional apontados por Ball (1994, 1992, 2011), em especial, o contexto da influência, no qual “as políticas públicas normalmente se iniciam, [...] e onde os discursos políticos são construídos” (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p.19); e o contexto de produção do texto, onde tratamos com os documentos oficiais e textos legais, sempre atentos ao fato de que o texto deve ser lido tendo em vista o jogo político em que foi produzido (BALL, 1994).

Nesse sentido, foi imperativo considerarmos na análise: como, quando, por que, para quem, em que contexto (local/nacional) e quais valores e concepção de educação estavam refletidos nos textos produzidos, além de considerarmos o movimento de percurso, analisando se houve influências político-partidárias, de políticas estaduais, nacionais, assim como, verificarmos se houve inconsistências, contradições e ambiguidades nas determinações e propostas apresentadas nos textos (MAINARDES, 2006). Aqui, as disputas e os espaços de poder também ganharam foco de análise e, nesse sentido o conceito de estratégia, não dissociado do conceito de tática, em Michel de Certeau (1998) deram sustentação à análise. Nesse sentido, as disputas, as concessões, as exigências impostas a diretores do Departamento de Educação, orientadores de ensino, professores e alunos pelas instituições na busca de soluções para os seus problemas do cotidiano nos conduziram à forma como Certeau (1998) pensou as práticas cotidianas.

Na caminhada de coleta dos dados não perdemos de vista que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas e estanques. Foi na

dinâmica de ir e vir que, no cruzamento de informações das fontes, constatamos as coerências, as articulações, os movimentos, mas, também, as inconsistências. Trata-se de um processo normal em uma análise documental, já que uma mesma fonte “pode conter informações para vários problemas e pode ser interpretada de diversas formas” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 481), de maneira que as fontes das quais lançamos mão, quase em sua totalidade, ganharam visibilidade ao longo deste trabalho. Acreditamos que “não se trata apenas de fazer falar estes ‘imensos setores adormecidos da documentação’ e dar voz a um silêncio [...]. Significa transformar alguma coisa que tinha sua posição e seu papel, em alguma *outra coisa* que funciona diferentemente” (CERTEAU, 2002, p. 83, grifos do autor). Esse foi o nosso esforço para interpretar o conteúdo das fontes e dar conta, a contento, desta “outra coisa” como exigência desta tese.

Com esse percurso metodológico trilhado foi possível reconstruir uma narrativa histórica, cheia de embates, consensos, avanços, recuos que caracterizam bem o teor dialético da sociedade, daí entendermos que a análise das políticas educacionais não pode prescindir de uma imersão na totalidade histórico-social de que lhe é própria ou no contexto social em que elas se situam. Nesse sentido, o *corpus* ao qual tivemos acesso nos instrumentalizou para a construção de “versões possíveis, plausíveis, aproximativas daquilo que teria ocorrido” (PESAVENTO, 2008, p. 18).

Ademais, escrever sobre passado e sobre o *modus operandi* de um determinado conjunto da população de um município e, conseqüentemente, sobre suas expressões manifestadas na documentação analisada, representa um desafio para a construção da memória local, dada a tradição dos “mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 1996, p. 426), tão exaustivamente revelados na história, por seus esquecimentos e silêncios. No entanto, uma das funções primordiais da pesquisa historiográfica, dentro da concepção teórico-metodológica adotada aqui, é romper com os silêncios e “dar voz aos sujeitos” que, mesmo fora da cena histórica, deixaram marcas do seu *estar-no-mundo* que reverberam a nossa compreensão do passado. Assim, parafraseando Nora (1993), nos lançamos no desafio de criar arquivos, notariar dados, escrever sobre, dar visibilidade a, afinal, “longe ser o relicário ou lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de espera-los, vigilante, à espreita” (CERTEAU, 1998, p. 163).

1.3 *La Nouvelle Histoire*⁴⁰ e o ressurgimento da História Local

Philippe Ariès, um dos nomes notáveis da historiografia francesa, recupera em um de seus escritos, a gênese da História Social francesa quando acontece a renovação da ciência histórica no início do século XX. Era um tempo em que a “história tradicional se interessava quase exclusivamente por indivíduos, por camadas superiores da sociedade, por suas elites (os reis, os homens de Estado, os grandes revolucionários), e pelos acontecimentos (guerras, revoluções), ou pelas instituições (políticas, econômicas, religiosas) dominadas por tais elites” (ARIÈS, 2011, p.273). Nesse cenário, a História Social se apresenta como um contraponto à História Tradicional, tendo o seu campo de investigação voltado para a “massa da sociedade, deixada de lado pelos poderes, por todos aqueles em posição de subjugados” (p. 273). Tratava-se de romper com a história política de viés positivista, a história historicizante ou *événementielle* que, por um lado, era o que Le Goff denominou de uma história-narrativa e, por outro, “uma história de acontecimentos, uma história factual, teatro de aparências que mascara o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas [...]” (LE GOFF, 1990, p.31). É nessa dinâmica que surge, em 1929, a chamada *École des Annales*, movimento historiográfico francês agrupado em torno da revista *Annales d'Histoire Economique et Sociale*, lançada em Estrasburgo e transferida para Paris, em 1936.

Tendo como fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre, a Escola dos *Annales* se consubstancia como uma corrente inovadora que despreza o acontecimento e insiste na longa duração. Ela se ‘evolui’ em várias gerações e, após a Segunda Guerra mundial, em 1946, impõe-se com uma nova sigla passando a chamar-se *Les Annales. Economies. Sociétés. Civilizations* (BOURDÉ; MARTIN, 1983). Nessa nova versão a sua notoriedade se eleva, sobretudo, com a criação de um instituto de investigação e de ensino, a VI Seção da *École Pratique des Hautes Études*, em 1947, presidido por Lucien Febvre e, posteriormente, por seu discípulo Fernand Braudel⁴¹.

⁴⁰ *La Nouvelle Histoire* é o título de uma coleção de ensaios editada, em 1978, pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff (BURKE, 1992). Na tradução em português a expressão foi invertida no título. Neste trabalho, utilizaremos a expressão Nova História ou *Nouvelle Histoire*, para referirmo-nos ao grupo da terceira e quarta geração dos *Annales*, tal como esse grupo se reconhecia.

⁴¹ Fernand Braudel, considerado um dos maiores historiadores do século XX e um dos nomes notáveis da chamada *Escola dos Annales*, nasceu em uma pequena aldeia no leste da França, *Luméville-en-Ornois*, em 1902, e faleceu em 1985, em *Cluses*. Em decorrência da 2ª Guerra Mundial,

Ao incorporar pesquisadores de diferentes campos de pesquisa, em uma busca pluridisciplinar, a Escola dos *Annales* esforça-se por aproximar a História das outras ciências humanas, sobretudo, da Sociologia, da Antropologia e da Geografia. A última teve em Braudel o seu mais notável discípulo, a sua obra “O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II” é a expressão de um historiador impregnado das lições da geografia humana: a Escola dos *Annales* busca na Geografia a construção de uma nova abordagem para a interpretação dos fatos históricos, situando-os não apenas em um tempo histórico, mas também, em um espaço. Não por acaso, a revista *Annales d'histoire économique et sociale*, teve como inspiração os *Annales de Géographie*, de Vidal de La Blache⁴² (BURKE, 1991). Em 1956, Braudel sucede Lucien Febvre no comando dos *Annales* e conserva as diretivas anteriores, além de se manter fiel às orientações de Bloch: “louva a unidade das ciências humanas, tenta edificar uma ‘história total’ e mantém a ligação entre o passado e o presente” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 131).

Depois de 1968, Braudel cerca-se de um comitê onde figuram Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Marc Ferro, e é na década de 1970 que a Escola dos *Annales* alcança a sua terceira geração, sob o comando do medievalista Le Goff em parceria com Georges Duby. Já em 1974, Le Goff, em parceria com Pierre Nora, propõe um novo “Fazer História”, título de uma coletânea de artigos que trazem em si a essência dos *Annales*, posto que os mesmos colocam “novos problemas”, esboçam “novas abordagens” e distinguem “novos objetos”.

Em 1975, a era Braudel ficou para trás quando a VI Seção da *École Pratique des Hautes Études* se tornou a *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, presidida por Le Goff, sendo substituído, em 1977, por François Furet (BURKE, 1991). Aqui a chamada Nova História emerge como a ‘herdeira da Escola dos *Annales*’, conforme apontam Bourdély e Martin (1983), e ganha território amplo na

Braudel foi preso, em 1940, e enviado à Alemanha. Enquanto prisioneiro de guerra em um campo perto de Lübeck, Braudel dedicou cinco anos para escrever a sua obra de maior destaque: *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Filipe II), defendida em 1947 como tese de doutorado. Braudel atuou como professor na recém-criada USP, de 1935 a 1937 (Cf. Marcos Antônio Lopes (Org). **Fernand Braudel, tempo e história**. Rio de Janeiro: FGV, 2003).

⁴² Paul Vidal de La Blache foi um influente geógrafo francês, que viveu entre 1845 e 1918. É considerado o fundador da geografia francesa moderna e da corrente francesa de geografia humana. Os seus estudos influenciaram gerações de historiadores, em especial os da Escola dos *Annales*, sobretudo no período pós-Segunda Guerra, surgindo daí o paradigma denominado “geo-história” (Cf. François Dosse. **A história em migalhas**. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1992).

pesquisa histórica. Nesse contexto, um novo grupo que se agrega ao antigo, entretanto, conservando a heterogeneidade epistemológica própria da constituição da Nova História francesa, enquanto movimento historiográfico. Nesse grupo: André Burguière, Roger Chartier, Jacques Revel, Jean-Claude Schmidt compõe a “genealogia intelocrática” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 140) cuja função, junto ao primeiro grupo, passa a ser a busca legitimadora do espírito dos primeiros *Annales*.

Não obstante, a Nova História tem “pais”, conforme afirma Le Goff (1990). Para o historiador, Jules Michelet e François Simiand são considerados como os grandes precursores da Nova História. Michelet dirigiu críticas diretas à história como ele a via nos homens eminentes que a representavam. Para ele, a história lhe parecia fraca em seus dois métodos: pouquíssimo material e pouquíssimo espiritual. A sua postura tratava-se da “recusa de uma história essencialmente política e a aspiração a uma história total e profunda” (LE GOFF, 1990, p. 41). Para François Dosse, Michelet foi, de fato, aquele que começou a se interessar pelas bruxas, pelo irracional, pela heresia, pelos excluídos e pela cultura popular (DOSSE, 1992).

Comumente, Simiand em seu memorável artigo “Método histórico e ciência social”, tece críticas aos “três ídolos da tribo dos historiadores”: “o ídolo político”, “o ídolo individual” e “o ídolo cronológico” (LE GOFF, 1990): ele denuncia a construção historiográfica em que é dada importância exagerada aos fatos políticos, às guerras, ao estudo de um indivíduo em sua origem particular, ao mesmo tempo em que oculta o fenômeno social, o sujeito comum e as suas relações.

A Nova História alcança o seu momento de fecunda produção na década de 1970, década em que, conforme Vainfas (1997), a história das mentalidades procurou afirmar-se como campo ou disciplina específica do conhecimento histórico. Essa fase traz consigo uma premissa dos fundadores dos *Annales*, a de que a prática histórica é inconcebível fora do cotidiano, afinal, o imperativo posto por Bloch e Febvre era o de que longe de encarcerar-se em sua torre de marfim, o historiador deverá abrir-se ao mundo exterior, participar ativamente da vida de seu tempo.

É incontestável que o movimento dos *Annales* se prolongou por sucessivas gerações, a ponto de se falar em uma possível quarta geração que seria a Nova História Cultural, no final dos anos de 1980 (MATOS, 2010). Essa fase, liderada pelos historiadores Roger Chartier, Jacques Revel e pela historiadora Lynn Hunt, além do italiano Carlo Ginzburg que se soma ao grupo, busca a investigação das “práticas culturais”, indo além das “mentalidades”. Nesse horizonte, Jim Sharpe

aponta a “história vista de baixo”⁴³ como mais um projeto nascido da influência dos *Annales* e que se comprovou extraordinariamente frutífero, na medida em que “abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história” (SHARPE, 1992, p. 54). Para esse autor, um dos propósitos da história é prover aqueles que a escrevem ou que a lêem com um sentido de identidade, de sua origem e a “história vista de baixo” pode desempenhar um papel importante nesse processo “recordando-nos que nossa identidade não foi estruturada apenas por monarcas, primeiros-ministros ou generais” (SHARPE, 1992, p. 60).

É nesse movimento de intermitentes gerações que a Escola dos *Annales* abre espaço para o estudo do local. Delimitar, explicar as lacunas, os silêncios da história, e assentá-la tanto sobre os vazios, quanto sobre os cheios que sobreviveram (LE GOFF, 1990) constitui uma das tarefas nobres da Nova História. Nessa perspectiva, Febvre toma para si a lição de Vidal de La Blache e procura lançar uma ponte entre a História e a Geografia. Tratava-se de uma via aberta à geo-história. Entretanto, o meio geográfico tem por função manter juntos, agrupar os elementos esparsos do organismo geral, ele produz e determina uma vida comum, assim sendo o meio e o espaço da geografia de Vidal de La Blache, tomada de empréstimo por Febvre e Braudel, legou um campo fértil para o estudo regional e local.

É nessa esteira que, também, seguem as produções historiográficas no campo da demografia. A Escola dos *Annales* descobre o domínio da história demográfica, que assenta em séries de nascimentos, de casamentos e de falecimentos, logo depois da Segunda Guerra, e encontra-se em várias teses, conforme asseveram Bourdé e Martin (1983). É o que faz Pierre Goubert em uma de suas mais notáveis produções: *Beauvais* e o *Beauvaisis* nos séculos XVI ao XVIII, cuja contribuição para os estudos historiográficos locais é incontestável.

⁴³ Sobre a expressão “História vista de baixo”, conferir: HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

1.3.1 A História Local e o seu lugar na pesquisa em História da Educação

A tese de Goubert *Beauvais* e o *Beauvaisis* de 1600 a 1730 (1960) põe em evidência uma façanha da demografia histórica: a de que ela foi capaz de inventar os seus próprios métodos. É nesse trabalho que ele marca uma viragem historiográfica e, ademais, oferece um modelo para avaliar o movimento de populações em um tempo em que não se pensava na precisão das estatísticas. Barros (2004) considera que Goubert foi pioneiro em entrelaçar a História Demográfica e a História Regional, na medida em que a sua obra focaliza uma região francesa o século XVII. Segundo ele, trata-se de uma História Regional cuidadosamente articulada com uma Demografia Histórica que se desdobra em uma verdadeira análise social, atentando aos aspectos econômicos (BARROS, 2004). Para Bourdé e Martin (1983), Goubert não renunciou à procura do global, mas quis atingi-lo numa base espacial mais restrita, no âmbito de estudos regionais.

Goubert foi um dos discípulos de Bloch que adotou “o espírito dos *Annales*” e, embora tenha se especializado na história do século XVII, ao estudar com Bloch permaneceu fiel ao estilo da história rural de seu mestre⁴⁴. Todavia, é em seu eminente artigo publicado originalmente na obra *Historical Studies Today* (1972)⁴⁵, intitulado “A História Local”, que Pierre Goubert problematiza a pesquisa histórica elegendo como foco de discussão a história local. Nesse artigo, o historiador francês denomina a história local como sendo

aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um county inglês, um contado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou pays francês). (GOUBERT, 1992, p.01).

Segundo ele, a História Local teve os seus tempos áureos na França. Praticada com cuidado, zelo, e até orgulho, ela foi mais tarde desprezada, principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX, pelos partidários da história geral, cujos métodos históricos usuais se ocupavam dos problemas das

⁴⁴ BLOCH, Marc. *Les caractères originaux de l'histoire rurale française*. 3. tirage. Paris: Librairie Armand Colin, 1960, t. I, p. XI - XIII, 1. ed. Oslo, 1931.

⁴⁵ GILBERT, Felix; GRAUBARD, Stephen Richards. *Historical Studies Today*. New York/London, W.W. Norton & Company, 1972, pp. 300-313.

classes mais altas: de uma história “interessada nos que fizeram as leis [...], naqueles que governavam e não nos governados, no clero e não nos fiéis, nas histórias de homens de letras descrevendo suas regiões e não na própria realidade da região” (GOUBERT, 1992, p.48). Não obstante, respaldada pelo novo olhar da Nova História que elege “novos problemas” e “novos objetos” para a pesquisa, a história local ganha território amplo nas pesquisas históricas. Essa nova postura diante do “fazer histórico” possibilitou a abertura de novas fronteiras interpretativas, alargando o conceito de fontes, assim como, possibilitando ao pesquisador fazer do vivido cotidiano da história um objeto científico, sem perder de vista a amplitude da sociedade.

Nessa perspectiva, a História Local enquanto possibilidade teórico-metodológica lançada pela Nova História, vem se contrapor a uma história que “foi escrita a partir do centro” (CERTEAU, 1975, *apud* SCHMITT, 2011, p. 394) e busca trazer para a cena histórica o sujeito da “história vista de baixo”. No entanto, a História Local não se opõe à história global ou a “macro história”. O seu recorte apenas designa uma delimitação temática marcada por particularidades históricas, culturais, políticas *etc.* quase sempre, ocultas por generalizações maiores. A sua grande valia está, sobretudo, em seu diálogo fecundo com a história global, posto que

não existe [...] hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. [...] o que o ponto de vista microhistórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrosociais: é uma versão diferente. (REVEL, 1998, p. 16).

Comumente, a história em sua abordagem local abriga também o aspecto regional. Conforme Janaína Amado, região aqui é entendida como “a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula” (AMADO, 1990, p. 13). Outrossim, Sandra Pesavento (1990), amparada nos pressupostos do materialismo dialético, afirma ser a história regional a síntese das múltiplas determinações: existe uma especificidade localizada que é econômico-social, como espaço de exercício do poder e de construção da autoimagem de um grupo. Sendo

assim, o estudo histórico de uma região implica a análise de uma singularidade na totalidade (PESAVENTO, 1990).

Em busca de seu reconhecimento enquanto gênero historiográfico, a História Local (e regional) se viu sob olhar exigente de diferentes críticos, como aborda Barros (2005). Segundo o historiador, com o progressivo surgimento dos novos problemas e objetos oferecidos pela expansão dos domínios historiográficos no decurso do século XX, o modelo de região derivado da escola geográfica de La Blache começou a ser questionado, visto que deixava encoberta a questão essencial de que qualquer delimitação espacial é sempre uma delimitação arbitrária, e também de que as relações entre o homem e o espaço modificam-se com o tempo, tornando ‘não-operacionais’ delimitações regionais que poderiam funcionar para um período, mas não para outro, implicando em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a esses limites (BARROS, 2005).

Nessa perspectiva, vale salientar que a história local e regional, em sua formulação contemporânea, embora tenha o seu remoto antecedente nas anotações sobre *histoire rurale régionale et histoire locale*, de Marc Bloch (1961, p. XXX-XXXIII), não apresenta a dimensão geográfica como foco, ou lhe atribui o papel de condutora da ideia, como fizera Braudel. O objeto de estudo da História Local e Regional volta-se para o homem no seu cotidiano historicamente construído, e não o espaço, como propunha estudar o paradigma inicial (HUNT, 1992), para situar-se nas ações humanas tecidas no espaço de uma região ou localidade.

É bem verdade que, ao recorrermos ao célebre artigo de Goubert (1992), vemos que o mesmo aponta para o fato de que a emergência da História Local, dos anos 1950, havia sido motivada precisamente por uma combinação entre o interesse em estudar uma dimensão social mais ampla e alguns métodos que permitissem esse estudo para regiões mais localizadas. Ao trabalhar em suas pequenas localidades, os historiadores poderiam dessa maneira fixar sua atenção “em uma região geográfica particular, cujos registros estivessem bem reunidos e pudessem ser analisados por um homem sozinho” (GOUBERT, 1992, p.49). A coincidência entre a região examinada e uma unidade administrativa tradicional como um pequeno município, permite por vezes que o historiador resolva as suas carências de fontes em um único espaço, ali mesmo se apropriando de informações concernentes às relações que plasmaram os grupos sociais investigados, sem contudo, ‘mirar-se na árvore e, ao mesmo tempo, ocultar a floresta’.

No horizonte da pesquisa em História da Educação, a História Local traz contribuições relevantes, a despeito de, ainda, haver resistência por parte de alguns estudiosos da História, de não reconhecerem a educação como um domínio da investigação histórica (CORSETTI, 2006; SAVIANI, 1998). Ao definirmos o local como o lugar, o contexto, a agência, os sujeitos/beneficiários, o projeto/investimento (CARVALHO; CARVALHO, 2012), vemos que a pesquisa histórica, na área de História da Educação em uma dimensão micro, focaliza o município como uma instância do planejamento e consolidação de projetos educativos, escolares, político-pedagógicos com características próprias, além de trazer para a cena histórica os sujeitos que idealizam, planejam, realizam e disputam espaços de poder, por fim, nos remete ao significado da ação histórica protagonizada por esses agentes.

Com o foco nas ações locais, do ponto de vista educacional, como as nomeações de professores, a criação de escolas em lugares específicos, a influência de chefes de famílias tradicionais locais nas políticas educacionais, o apadrinhamento na contratação dos profissionais da educação, as relações público-privado *etc.* a escrita da história da educação na dimensão local não deixa de reconhecer o município como instituição com vida própria, entretanto articulado com as ações políticas e educacionais em nível nacional/global, rompendo com a dicotomia entre o centro e a periferia, o local e o global, posto que um está contido no outro. Ademais, a pesquisa com História Local ao eleger a História da Educação como área de abrangência propõe um outro ângulo de análise desse fenômeno nos limites da municipalidade, servindo para “alterar nossas percepções sobre o passado” (GOUBERT, 1992, p. 50), trazendo à tona o que o pesquisador português Justino Magalhães denominou de “município-pedagógico”⁴⁶ (NETO; CARVALHO, 2015, p.45), com todas as nuances do seu campo semântico.

Em suma, a realidade histórica, em qualquer época, é indubitavelmente complexa. Essa complexidade não pode ser integralmente captada por nenhuma das ciências humanas, por mais que essas desenvolvam novos métodos para tentar

⁴⁶ Conforme o autor, o termo “Município-pedagógico” implica um município administrativo e um município social a partir do que as “autarquias projectaram, idealizaram e puseram em marcha programas de educação e instrução, num quadro de complemento da acção estatal, mas frequentemente também levando a sua autonomia até a criação de uma oferta educativa própria que incluía a rede escolar, os professores, os cursos profissionais” (p. 45). (MAGALHÃES, Justino. O município liberal e a decisão política. *In*: NETO, Wenceslau Gonçalves; CARVALHO, Carlo Henrique de (Orgs). **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2015, p. 37-70).

apreender a realidade a partir de perspectivas cada vez mais enriquecidas. Assim sendo, essa dimensão da pesquisa histórica, ora discutida, contribui para a desmitificação de determinadas “certezas”, ao negar alguns postulados generalizadores, ao mesmo tempo em que nega ser autossuficiente, e, embora não se possa sustentar que a história geral ou estadual sejam somas das histórias locais, é certo que as generalizações nunca serão seguras se não se levar em conta os desenvolvimentos locais.

CAPÍTULO 2

CONQUISTA!

Pensei em retratar-te num mural,
 Como eras naquele tempo heroico das bandeiras.
 Com palavras vermelhas, falaria do teu passado épico, das lutas sangrentas.
 Tendo na voz a exaltação bairrista dos que nasceram sob o pálio do teu sol:
 Cocares ao vento. Borés estrugindo. Tangapemas esfacelando cabeças.
 Figuras vermelhas, desgrenhadas de selvagens
 _Dantescas e ciclópicas visagens,
 Lutando. Matando. Morrendo. Com fúria detendo.
 Os passos invasores do reinol.
 [...]

Pensei em retratar em mural de cores vermelhas
 Tuas lutas, tuas tragédias, tuas [sic] história violenta.
 Mas, nesta hora de paz_ hora morta da noite,_
 Quando o silêncio me abrande e me contrista,
 Já não posso pintar um mural com palavras vermelhas...

Quem está te falando agora não sou eu:
 É a saudade,
 Conquista!

Salvador, 20 de dezembro de 1955.

2 ESTADO, FEDERALISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS

“Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo” (HANNAH ARENDT, 2002, p. 46)

O estudo das políticas públicas em educação na perspectiva local impõe a busca de um estudo mais substancial no que concerne ao entendimento do conceito e formação do Estado, bem como de uma abordagem conceitual no campo teórico do federalismo, enfocando o seu surgimento, a sua adoção como doutrina que desenhou o modelo de Estado brasileiro no final do século XIX, a sua relação com as questões locais, além de um estudo das políticas públicas enquanto instrumento de intervenção do Estado no conjunto da sociedade. Nessa direção, o objetivo deste capítulo é buscar em diferentes campos epistemológicos, pressupostos que orientam a construção de um percurso coerente com aquilo que estabelecemos como objeto de investigação, a fim de darmos conta das questões postas na presente pesquisa. Este capítulo, outrossim, é um meio para a elucidação dos conceitos mencionados, situando-os nos diferentes tempos históricos, em especial, o conceito de políticas públicas, categoria fundante nesta pesquisa. Buscar compreender o papel do Estado e o seu caráter interventor na estrutura federativa do Brasil, marcado por uma heterogeneidade típica, nos possibilita visualizar a complexidade do pacto federativo, sobretudo, quando o que está em jogo é a autonomia local. É nessa organização política e territorial do poder que buscamos situar as políticas públicas de educação efetivadas no município de Vitória da Conquista, no período entre 1945 e 1963, considerando as reformas educacionais nas esferas estadual e federal, já que esse arranjo em uma federação democrática pressupõe a existência de controles mútuos, a interdependência dos entes federados, além das formas de cooperação e competição inerentes do federalismo.

Este capítulo se inicia com uma breve revisão conceitual acerca da formação do Estado enquanto instituição de personalidade jurídica de direito público, conduzindo a uma discussão sobre o surgimento do federalismo e o seu desdobramento na formação dos Estados federados. O mesmo se encerra apontando as conseqüentes formas de intervenção do Estado na sociedade como um todo, no modelo federalista, pela via das políticas públicas.

2.1 O Estado, seu conceito e formação

Maquiavel, em sua obra *O Príncipe*, escrita em 1513, no capítulo I (De quantos tipos são os principados e de que modo se adquirem)⁴⁷, eternizou o uso da palavra Estado quando declara que “Todos os Estados, todos os domínios que tiveram e têm poder sobre os homens, foram e são ou repúblicas ou principados” (MAQUIAVEL, 1996, p. 3). Como um pensador fiel à sua época, Maquiavel introduz no campo da filosofia política a ideia de que certos domínios, hereditários ou conquistados à força, se traduzem no termo “Estado”, tendo em seu príncipe a maior autoridade e, mesmo que os súditos obedeçam algum outro, como um ministro ou oficial, fazem-no em razão de seu encargo, mas só ao príncipe dedicam particular amor. No capítulo XIX de sua obra (Como se deve evitar ser desprezado e odiado)⁴⁸ Maquiavel afirma que “os estados organizados e os príncipes sábios tem aplicado toda diligência tanto em não exasperar os grandes, como em satisfazer o povo e fazê-lo contente, porque esta é uma das principais funções que cabem a um príncipe” (MAQUIAVEL, 1996, p. 90). Nessa perspectiva, a política é posta por Maquiavel não mais como algo exterior ao homem, mas como uma atividade fundamentada na prática e na experiência humana concreta, de modo que o que move a política é a luta pela conquista e pela manutenção do poder em suas duas formas: a República e o Principado, e isso se dá no âmbito do Estado. O termo “Estado” vai aos poucos substituindo os termos antigos utilizados, até então, para definir a organização de um grupo de indivíduos sobre um território em virtude de um poder de comando: *civitas*, que equivale ao grego *pólis*, e a *res publica* romana (BOBBIO, 2003). Maquiavel torna-se, por conseguinte, o primeiro pensador no campo da ciência política a desenvolver o conceito político de Estado.

Essa percepção encontra eco no sentido dado à expressão “Estado absoluto” na conhecida tipologia das formas históricas de Estado delineada por Norberto Bobbio (2003), a saber: Estado feudal, Estado estamental, Estado absoluto e Estado representativo (p.114). De acordo com a sua análise, o Estado absoluto apresenta como uma de suas características fundantes a concentração e a centralização do poder em um determinado território. Sendo assim, tais relações políticas que caracterizam o Estado absoluto em Bobbio, parecem corresponder com a forma de

⁴⁷ (*Quot sint genera principatuum et quibus modis acquirantur*)

⁴⁸ (*De contempto et odio fugiendo*)

governo majestosamente descrita por Maquiavel, ao conferir ao príncipe o centro da autoridade em seu domínio.

Contudo, o termo Estado, tanto na ciência política, quanto na ciência jurídica não é de fácil definição. Nesse sentido, Bobbio (2003) adverte que em pesquisas sobre o uso do termo na linguagem do Quatrocentos e do Quinhentos mostram que a passagem do significado do termo *status* de ‘situação’ para ‘Estado’ no sentido moderno da palavra, já ocorrera, pelo “isolamento do primeiro termo da expressão clássica *status rei publicae*” (BOBBIO, 2003, p. 67), muito antes do seu emprego por Maquiavel. Para o jurista Luiz Pinto Ferreira⁴⁹, no campo jurídico o termo denota uma organização política de importância primordial. Com a sua origem na palavra latina *status* – estar firme – cujo emprego se estendia para significar uma condição em geral, como *status familiae*, *status libertatis*, é possível definir Estado como “a comunidade humana fixada sobre um território determinado e dotada de um poder de organização constitucional” (FERREIRA, 1977, p.23), o que tende a ser um poder soberano. Advém dessa proposição que o Estado se define a partir de uma estrutura que lhe é própria e que traz como elementos a população, o território, a soberania⁵⁰, os governos.

Não obstante, para além da análise semântica do termo Estado, a busca da compreensão daquilo que o caracteriza enquanto “domínio” se impõe, começando por pensar as condições de seu aparecimento e formação. Conforme Bobbio (2003), a

condição necessária e suficiente para que exista um Estado é que sobre um determinado território se tenha formado um poder em condições de tomar decisões e emanar os comandos correspondentes, vinculatórios para todos aqueles que vivem naquele território e efetivamente cumpridos pela grande maioria dos destinatários na maior parte dos casos em que a obediência é requisitada. (BOBBIO, 2003, p. 95).

Dessa proposição emergem variados tipos de definição do Estado como forma de organização política da sociedade, nos diversos campos teóricos, sem,

⁴⁹ FRANÇA, Rubens Limongi. **Enciclopédia Saraiva do Direito**. São Paulo: Saraiva, 1977.

⁵⁰ “Em sentido lato, o conceito político-jurídico de Soberania indica o poder de mando de última instância, numa sociedade política (...). Este conceito está, pois, intimamente ligado ao de poder político: de fato a Soberania pretende ser a racionalização jurídica do poder, no sentido da transformação da força em poder legítimo, do poder de fato em poder de direito (...). É poder absoluto, perpétuo, imprescritível, inalienável e indivisível” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, v. 2, p. 1179-1181).

contudo, a existência de um consenso no ato da definição sobre a sua origem, se na *pólis* grega ou no Estado moderno.

No conjunto das principais teorias que explicam a formação originária do Estado estão as que afirmam a sua formação natural e as que sustentam a formação contratual do Estado. No grupo das primeiras, conforme Dallari (2013), há um consenso na afirmação de que o Estado se formou “naturalmente”, no decorrer do tempo. Nesse sentido, há uma tese recorrente que percorre o pensamento político, apontada por Bobbio, de que o Estado, como ordenamento político, nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada sobre os laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas derivadas da união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência (BOBBIO, 2003): o nascimento do Estado representa o ponto de passagem da idade primitiva para a idade civil, é a saída do estado natural para o de *societas civilis*.

No grupo dessas teorias, Dallari (2013) aponta como as causas determinantes para o aparecimento do Estado: a origem familiar ou patriarcal; a origem por atos de força, de violência ou de conquista; a origem em causas econômicas ou patrimoniais e a origem no desenvolvimento interno da sociedade (p. 62-63). Dessa relação mencionada, a teoria que aponta a origem do Estado por motivos econômicos e que adquiriu maior notoriedade, indubitavelmente, é a de Karl Marx e Friedrich Engels, no campo do Socialismo Científico. A interpretação sobre a origem do Estado por Engels, em sua obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” (1995), se dá em uma ótica, sobretudo, econômica. Ao defender a tese do Estado como instrumento de dominação de classe, esse pensador afirma que nas comunidades primitivas vigorava o regime de propriedade coletiva. Entrementes, com o surgimento da propriedade individual, surge também a divisão do trabalho e, com esta, a sociedade se divide em classes, isto é, uma classe dos proprietários e uma classe dos desprovidos de bens. É dessa divisão da sociedade, portanto, que “nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre outra recorrendo, inclusive, à força” (BOBBIO, 2003, p. 74). Nessa perspectiva, Engels definia o Estado como

um produto da sociedade, quando esta chega um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que esta sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos

irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1995, p. 191).

Todavia, no que se refere à formação contratual do Estado, é no campo da Filosofia Política que se encontram os principais nomes dos que defendem essa premissa, e lá o lugar de destaque é do filósofo inglês Thomas Hobbes, no século XVII. Em sua obra *Leviatã* (1651), Hobbes afirma que antes da formação do Estado, os homens viviam isolados uns dos outros e sem um poder comum que os mantivesse temerosos, daí os mesmos viverem em um estado de guerra (capítulo XIII, Da condição natural da humanidade relativamente à sua felicidade e miséria): antes do Estado não há povo, mas somente uma multidão, já que “durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens” (HOBBS, 1651, Capítulo XIII) .

Para esse pensador, o fim da solidão dos homens seria compensado pelos benefícios da vida comunal, que abririam mão da sua liberdade em troca da vida na sociedade civil, uma vez que o ideal pelo qual Hobbes lutou não foi a liberdade, mas a autoridade. Assim, “o Estado civil não nasce para salvar a liberdade do indivíduo, mas para salvar o indivíduo da liberdade, já que esta o conduz à ruína” (BOBBIO, 1991, p. 60). Conforme essa proposição, o Estado [*Leviatã*] teria sua origem num acordo entre os homens, justificando o seu poder com base no mútuo consentimento de seus participantes. “Feito isso, à multidão assim unida numa só pessoa se chama Estado, em latim *civitas*” (HOBBS, 1651, Capítulo XVII).

Hobbes aponta, no capítulo XVII (Das causas, geração e definição de um), o caminho por onde o contrato entre homens aconteceria, e isso se daria a partir do momento em que estes concordarem entre si em se submeterem a um homem, ou a uma assembleia de homens, voluntariamente, com a esperança de serem protegidos por ele contra todos os outros. Este, responsável pela ‘proteção’, é o que Hobbes denominou de Estado Político, ou um Estado por instituição. Em síntese, Bobbio resume, a grosso modo, o que significa a filosofia política de Hobbes no que concerne à formação do Estado: “ela expressa a primeira teoria moderna do Estado moderno” (BOBBIO, 1991, p.65).

Posterior a Hobbes, Rousseau também figura no grupo dos pensadores que reconhecem a relação entre a sociedade e o Estado como o resultado de um contrato. Em sua obra “O contrato social” (1996), ele propôs uma base para o contrato social diferente da de indivíduos que se ajustam livremente, dando, assim, início a um “jusnaturalismo racional” (BONAVIDES, 2010, p. 147). Contudo, diferente de Hobbes e também das teorias teocráticas do fim da Idade Média que sustentavam, a partir de um princípio cristão, que o poder vem de Deus (*omnis potestas a Deo*), Rousseau defende em sua obra que a soberania pertence ao povo, que livremente deve transferir seu exercício ao governante, afinal, para esse pensador, o povo seria a origem legítima do governo.

Assim sendo, é o contrato social, portanto, que serve de fundamento para todos os outros direitos, inclusive o direito social é reforçado pela convenção social e não mais pela natureza. Pelo contrato social ele perde a sua liberdade natural e “ganha a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui” (Capítulo VIII). Em sua obra, Rousseau não dissocia o debate entre sociedade e Estado, em vez disso ele põe o foco no processo de transição do estado de natureza para o estado civil dando origem à sociedade: em lugar da liberdade natural irrestrita, o que passa a existir é uma liberdade que provém de um pacto social. A consequência fundamental do pacto seria a origem a uma nova “entidade”, um “corpo moral e coletivo” que não é um simples agregado de homens, mas o “corpo político”.

Esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembleia, e que, por esse mesmo ato, ganha sua unidade, seu *eu* comum, sua vida e sua vontade. Esta pessoa pública que se forma, desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de *cidade* e, hoje, o de *república* ou de *corpo político* chamado por seus membros Estado, quando é passivo; soberano, quando é ativo, poder, comparando-o com seus semelhantes[...]. (ROUSSEAU, 1996, p. 22-23 – grifos do autor).

Ademais, ao defender o povo como legítimo titular do poder, Rousseau dá ênfase ao conceito de soberania, alegando que “o pacto social dá ao corpo político um poder absoluto sobre todos os seus membros, e esse poder é aquele que, dirigido pela vontade geral, leva o nome de soberania” (DALLARI, 2003, p. 85). Não obstante, no capítulo IV, do livro I, da obra “O Contrato Social”, ele traça os limites do poder soberano, justificando que esse poder completamente absoluto e inviolável não pode transgredir os limites das convenções gerais.

Todavia, dos pensadores contratualistas que figuram na lista dos defensores do Estado formado a partir de um contrato, John Locke parece ter sido o menos controverso. Como principal representante do empirismo britânico, Locke foi também um dos principais teóricos do contratualismo, teoria segundo a qual a sociedade civil surge a partir de um pacto, um contrato estabelecido entre os homens, que faz com que esses abandonem o estado de natureza e se organizem em sociedade. Ao não concordar com o “estado de guerra” hobbesiano, Locke defende que nem a força, nem a tradição⁵¹, mas apenas o consentimento livre dos governados é a via de legitimação do poder político. Esse livre consentimento garantiria, segundo Locke, a proteção dos direitos de propriedade pelo governo e o controle deste pela sociedade, sendo esses os principais fundamentos do estado civil. Assim, Locke eleva a propriedade privada a direito natural e concebe o Estado como uma associação de proprietários em defesa dos próprios bens (BOBBIO, 1991).

Outrossim, a proposição de Estado apresentada por Locke encontra-se no “Segundo Tratado sobre o Governo Civil”, (*The Second Treatise of Civil Government*) onde ele expõe com nitidez a sua teoria do Estado liberal e da propriedade privada. Se o estado de natureza implica na falta do Estado que lhe garante o direito à propriedade, far-se-á necessário que os homens se organizem em sociedades políticas visando a conquista desses bens materiais, assim “o *fim maior* para os homens unirem-se em sociedades políticas e submeterem-se a um governo é, portanto, a *conservação de sua propriedade*” (Livro II, 124, p.495, grifos do autor). É com esse fim, sobretudo, que os homens estabelecem um contrato social que dá origem tanto a sociedade como o Estado político, que surgem de duas características fundamentais: a confiança e o consentimento (Livro II, 106). Não obstante, a negação desse Estado à obediência do contrato torna a sua existência injustificável. Para Locke, o Estado é soberano, mas sua autoridade vem tão

⁵¹ Conforme Almeida (2005), “O Primeiro Tratado sobre o Governo” (1681), de John Locke, é um texto que busca contestar a doutrina do direito divino dos reis e o patriarcalismo elaborada por Robert Filmer (1588-1653), autor da obra *Patriarcha* e defensor da tese segundo a qual o poder político, proveniente de Deus, foi dado ao primeiro homem, Adão, e transmitido por geração aos primeiros pais e primeiros reis. O povo, desta forma, não teria quaisquer direitos ou liberdades, senão aqueles que fossem concedidos pela vontade do monarca. Segundo a autora, há a hipótese de que Locke não escreveu os “Dois Tratados sobre o Governo” visando apenas criar uma justificação teórica da Revolução de 1688 e muito menos atacar Thomas Hobbes, mas sim com a razão precisa de refutar Filmer. Isto fica claro quando Locke afirma explicitamente no prefácio que escolheu Filmer como alvo, justamente porque alguns apossaram-se da sua doutrina, erigindo-a como a teologia corrente do seu tempo (LOCKE, 12, p. 198-9 *apud* Almeida, 2005) (In: Maria Cecília Almeida. Patriarcalismo e liberdade: nota sobre a polêmica Locke-Filmer. **Tempo da Ciência**. p 177-186, 1º semestre 2005).

somente do contrato, porque o mesmo é a Instituição que garante o funcionamento do Estado, de modo que uma vez quebrada essa confiança por parte do governante, agindo por má-fé ou não garantindo os direitos individuais ou naturais, deve ser destituído do poder.

Em síntese, a passagem do estado de natureza para o estado civil constitui a tônica dos estudos de Thomas Hobbes, Jean J. Rousseau e John Locke, cujo horizonte é a formação do Estado Social e Político. O pensamento contratualista buscou estabelecer, concomitantemente, a formação do Estado e o fundamento do poder político, e, ainda, o acordo de vontades que pôs fim ao estado de natureza para adentrar o estado civil, sendo essa a condição formal da existência jurídica do Estado. As contribuições da Filosofia Política, na definição do Estado em seu processo de formação, legaram aos diferentes campos epistemológicos os fundamentos imprescindíveis à busca da compreensão e de sua definição enquanto instituição política, em especial, na área do conhecimento jurídico.

No campo jurídico, Dallari (2013) lembra que o Estado é visto, antes de mais nada, como força que se põe a si própria e que, por suas próprias virtudes, busca a disciplina jurídica (p. 120). Nessa área, um dos nomes notáveis é o do jurista austríaco Hans Kelsen que, de forma rigorosa, caracteriza o Estado como um ordenamento jurídico em uma de suas obras de referência⁵². Nessa perspectiva, ele o define como “uma organização política porque é um ordenamento que regula o uso da força e porque monopoliza o uso da força” (*apud* BOBBIO, 2003, p. 82). Assim, o Estado como comunidade jurídica não se separa de sua ordem jurídica, assim sendo “[...] devemos admitir que a comunidade a que chamamos de ‘Estado’ é a ‘sua’ ordem jurídica” (KELSEN, 1992, p. 185). Outrossim, para esse jurista

o Estado é aquela ordem da conduta humana que chamamos de ordem jurídica, a ordem à qual se ajustam as ações humanas, a idéia a qual os indivíduos adaptam sua conduta. Se a conduta humana adaptada a essa ordem forma o objeto da sociologia, então o seu objeto não é o Estado. Não existe nenhum conceito sociológico de Estado ao lado do conceito jurídico. [...] Existe apenas um conceito jurídico de Estado: o Estado como ordem jurídica, centralizada. (KELSEN, 1992, p. 190).

⁵² KELSEN, Hans. **Teoria geral do Direito e do Estado** (trad. Luís Carlos Borges). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Com base nessa proposição, o poder soberano [Estado] se converte no poder de criar e aplicar o direito para um povo, nos limites de um território, cuja validade das normas jurídicas emanadas pelo poder soberano valha apenas dentro de determinadas fronteiras. Kelsen não dissocia Estado de Direito. Para ele, o Estado é definido como uma organização política por ser uma ordem que regula o uso da força, assim sendo, “o Estado é uma sociedade politicamente organizada porque é uma comunidade constituída por uma ordem coercitiva, e essa ordem coercitiva é o Direito” (KELSEN, 1992, p. 27, 191). Comumente, ao conferir uma noção puramente jurídica de Estado, na medida em que dissocia dele todos os fatores considerados não jurídicos, Kelsen chega à “noção de Estado como *ordem coativa normativa da conduta humana*” (DALLARI, 2013. p. 121, grifos do autor), o que revela, conforme Dallari, uma noção limitada que resulta na incompleta definição de Estado, ou seja, o Estado, para Kelsen, seria a personificação da ordem jurídica.

Em síntese, as diferentes definições e conceitos de Estado postos aqui, oriundos de diferentes matrizes teóricas, lançam luzes sobre a questão da compreensão da realidade estatal, a qual percebeu-se consensual observá-la como “uma comunidade de indivíduos, tornados cidadãos, estabelecida em determinado território e com poder político capaz de impor-se a todos os membros dessa comunidade” (SOARES, 2004, p. 100).

2.1.1 O Federalismo e o Estado Federal

Considerando o seu processo de formação e as suas definições nos variados campos epistemológicos, o Estado tem assumido basicamente duas formas: a forma federada e a forma unitária. A forma federada do Estado se dá no momento em que o poder se divide no espaço territorial, “gerando uma multiplicidade de organizações governamentais, distribuídas regionalmente” (SILVA, 2005, p. 98), ou ainda resulta, de acordo com o conceito de “formação derivada” em Dallari (2013), da união de outros estados preexistentes na medida em que essa forma submete todos os componentes a um poder central único, bem como a uma Constituição comum, além de permitir a preservação de autonomias locais. Já a forma unitária de Estado se caracteriza por um poder central, ou seja, a existência da unidade de poder sobre o território, pessoas e bens (SILVA, 2005).

Interessa, sobretudo, para este trabalho o estudo do Estado em sua forma federativa, posto que se trata do sistema político adotado pelo Estado brasileiro a partir de sua primeira Constituição republicana, no interior do qual foram forjadas as políticas públicas de educação. Nessa perspectiva, buscamos, a princípio, compreender as bases do conceito de federação nos estudos considerados clássicos na obra “O federalista”, escrita por John Jay, James Madison e Alexander Hamilton⁵³, cujos nomes estão fortemente associados à luta pela independência dos Estados Unidos.

É consensual a ideia de que a origem da forma de Estado denominada federalista seja um fenômeno moderno e que teria surgido no século XVIII, a partir da Constituição dos Estados Unidos da América, datada de 1787. Esse processo se dá a partir do movimento de 1776, quando as colônias americanas, dotadas de soberania e autonomia próprias, decidiram se unir e, por meio de um tratado internacional, formaram uma Confederação. Nesta havia apenas uma instituição central: o Congresso Continental. Entretanto, a mesma Confederação passou a enfrentar problemas de variadas naturezas, inclusive de política tributária, o que levou ao seu enfraquecimento. O resultado desse desgaste foi, fatalmente, a formulação de um pacto federativo e a consequente ratificação da Constituição dos Estados Unidos após realização da Convenção da Filadélfia, em 1787.

Tal como o contrato social proposto pelos contratualistas nos séculos XVII e XVIII, os federalistas norte-americanos tomaram para si a ideia de que o povo deveria ceder direitos e liberdades individuais, em nome da existência de um governo com o poder e o dever de garantias civis como a paz e a tranquilidade dos Estados e de seu povo. No Capítulo XV, de “O Federalista”, (Dos defeitos da

⁵³James Madison (1751-1836) nasceu na Virgínia, em uma antiga e influente família. Foi secretário de Estado durante o governo de Thomas Jefferson, junto com quem criou o Partido Republicano pelo qual veio a ser eleito o quarto presidente dos Estados Unidos em 1808. Alexander Hamilton (1757-1804) nasceu nas Antilhas e foi para a América. Durante a Guerra da Independência, teve com contato George Washington. Depois da guerra estudou Direito e exerceu a profissão em Nova York. Em 1782, entrou para o Congresso. Na Convenção Constitucional, liderou a facção favorável a um governo central forte, em detrimento do poder dos Estados. John Jay (1745-1829) foi jurista e diplomata. Foi ele o autor da Constituição de seu Estado natal, promulgada em 1777 e importante fonte de ideias para a Constituição Federal. Em 1783, como ministro das Relações Exteriores, foi o principal arquiteto do tratado de paz com a Grã-Bretanha, tornando-se em seguida o primeiro presidente da Suprema Corte dos Estados Unidos. Teve dois mandatos como governador de Nova York (LIMA, 2011). A obra “O Federalista” surgiu no contexto da ratificação da Constituição dos Estados Unidos de 1787. Corresponde a um conjunto de 85 artigos assinados por *Publius*, que seriam Madison, Hamilton e Jay e publicados na imprensa de Nova York entre os anos de 1787 e 1788. A mesma encontra-se traduzida para o português em seus três volumes, na biblioteca da Câmara dos Deputados, em uma versão de 15 de dezembro de 1840. (<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17661>).

Confederação atual), Hamilton faz uma defesa calorosa a um novo pacto entre as nações, argumentando que

não há nada de absurdo nem de impraticável na idéia de uma liga entre nações independentes, para objetos exatamente definidos por um tratado que determine todas as particularidades de tempo, de lugar, de circunstâncias e de quantidades [...], e que descanse a sua boa-fé na execução do contrato. (HAMILTON, 1979, p. 109).

Todavia, é Madison que, no capítulo X, da mesma obra (Utilidade da união como preservativo contra as facções e insurreições), descreve com certa precisão o que seria a nova forma de Estado proposto, inclusive sinalizando para uma provável descentralização de funções entre os membros da federação. Segundo ele, “a combinação que oferece a este respeito o governo federativo é a mais feliz de todas as que se podem imaginar: os interesses gerais são confiados à legislatura nacional, os particulares e locais aos legisladores dos Estados” (MADISON, 1979, p. 98). Já no Capítulo IX, cujo tema abordado é o mesmo do capítulo anterior, Hamilton busca justificar os ganhos da federação, argumentando que “Hum dos grandes benefícios da União, relativamente á paz e á tranquillidade dos Estados, he a barreira que ella deve oppôr ás insurreições e ás facções” (HAMILTON, 1840, p.62). Observa-se que a prioridade à proteção do espaço das coletividades públicas apresentou-se como um imperativo ao novo ordenamento político proposto aos superados Artigos da Confederação americana.

Assim, os federalistas trouxeram para a proposta de Constituição “a combinação entre a existência de um legislativo nacional e os legislativos estaduais, como parte integrante do republicanismo que estava assentado na existência de uma União de Estados em que houvesse controles recíprocos com fortalecimento do poder central” (ARAÚJO, 2005, p. 91), sem, no entanto, sofrer a perda da autonomia local. Assim, a necessidade de um poder central que viesse corrigir as falhas do modelo vigente sob os “Artigos da Confederação”, bem como de um governo forte que garantisse segurança à incipiente nação, levou os “federalistas” a defenderem uma forma federativa de Estado, que comportassem “[...] hum só governo, que vigie sobre os interesses communs _ que reúna em si os meios e os poderes de toda a Confederação” e que “póde, livre de todos estes obstaculos, occupar-se com muito mais esperança de resultado, da segurança pelo povo” (JAY, Capítulo VI, 1840, p. 26, 27).

Os treze Estados, nesse caso, abdicaram de sua soberania em favor da União, mas mantiveram sua autonomia, fazendo nascer o Estado Federal em sua concepção clássica, em um movimento muito semelhante ao contrato social que marcou o chamado contratualismo clássico já discutido aqui. Surgia, dessa forma, o federalismo oriundo da experiência norte-americana, de base dual, com responsabilidades compartilhadas entre o poder central e os poderes locais (ARAÚJO, 2005), cuja teorização é atribuída aos autores da obra “O Federalista”. É desse constructo teórico que herdamos a concepção de presidencialismo, republicanismo e a democracia representativa que, a despeito das relevantes contribuições para o surgimento da forma federada de Estado como conhecemos na atualidade, por razões metodológicas, não constituíram objeto de discussão neste trabalho.

O federalismo, portanto, se apresentou como uma via de organização do poder político contrária à forma concentrada de poder e, assim sendo, ele [o federalismo] se caracteriza, sobretudo, “pela união de instâncias menores ou fracionárias, para formar uma entidade superior, um poder maior ao qual todos aqueles entes reunidos estejam subordinados e com o qual exerçam políticas comuns (BENEVIDES, 1994, p. 160). Não obstante, o federalismo, nos diversos campos, é discutido sob diferentes olhares, posto que não há uma definição única de federalismo, mas tantas quantas forem as federações existentes em suas variadas características. Todavia, é incontestável o consenso de que o mesmo trata-se de “um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competência legalmente definidos” (CURY, 2014, p. 56).

Nas pesquisas contemporâneas, os estudos de Daniel J. Elazar⁵⁴ são uma referência. Segundo ele, “o termo ‘federal’ é derivado do latim *foedus*, que, como o termo hebraico *brit*, significa aliança”⁵⁵ (ELAZAR, 2006, p.5). Ou seja, um arranjo federal se dá a partir de uma parceria, provinda de um pacto que assume a regulação desse arranjo e que resulta na divisão de poder entre membros, baseada no reconhecimento mútuo da integridade de cada um e na busca de uma unidade especial entre eles. Elazar reconhece o termo “federalismo” como um “princípio político” e, também, como “estrutura de divisão do poder político”, apontando

⁵⁴ ELAZAR, Daniel. J. *Exploring federalism*. Alabama: The University of Alabama Press, 2006.

⁵⁵ “The term ‘federal’ is derived from the latin *foedus*, which, like the Hebrew term *brit*, means covenant” (ELAZAR, 2006, p. 5).

características próprias em ambos, que seriam a teoria e a sua aplicação, respectivamente. Nesse horizonte, o federalismo seria, para o autor, o princípio da soberania compartilhada que garantiria a autonomia dos governos e a interdependência entre eles. Esse princípio, segundo Elazar, propõe a combinação da regra própria (*self-rule*) e regra compartilhada (*shared-rule*), que se consubstanciam em uma forma de governo com diferentes níveis de compartilhamento de poder e decisão, ligando indivíduos, grupos e organizações políticas. Não obstante, alerta Abrucio (2005), “a soberania compartilhada só pode ser mantida ao longo do tempo caso estabeleça-se uma *relação de equilíbrio entre a autonomia dos pactuantes e sua interdependência*” (ABRUCIO, 2005, p. 43, grifos do autor). Constitui-se, neste caso, um processo negociado e extenso de *shared decision making*⁵⁶: de compartilhamento de decisões e responsabilidades (ABRUCIO, 2005).

Contudo, a definição do federalismo como a combinação de *self-rule* e *shared-rule* e a consequente compatibilização entre autonomia e interdependência, em Elazar, não se limita a uma definição fechada. Ao eleger a diversidade como conceito fundante de sua abordagem, o autor parte do pressuposto de que o federalismo se institui a fim de dar conta das heterogeneidades que dividem determinadas nações, assim, ele identifica diferentes formas de arranjos federais que expressam as diferentes maneiras de aplicar os princípios do federalismo. Nesse horizonte, ele propõe um modelo de federalismo não-centralizado, de matriz policêntrica, em que a integração se dá na medida em que tanto o todo, quanto as partes ganham força, em vez de um sistema em que a força vai do centro para as periferias, como no modelo centralizador de Estado unitário. A integração, portanto, é princípio fundante em sua teoria. Para o autor, unidade e diversidade não são conceitos opostos, posto que o federalismo sendo ao mesmo tempo, princípio e estrutura, ele é também unidade e diversidade (*Federalism as Unity and Diversity*, p. 64).

Em sintonia com as proposições de Elazar, Abrucio (2005) defende que o federalismo para ser instituído precisa, antes, apresentar condições para tal. Em um de seus trabalhos, ele aponta o que seria uma “condição federalista”, começando por defender que se um país composto por uma diversidade de grandes proporções

⁵⁶ “Processo decisório compartilhado”.

não constituir uma estrutura federativa, dificilmente a unidade nacional manterá a estabilidade social ou, no limite, a própria nação corre risco de fragmentação. É, no entanto, uma assertiva incontestável o fato de o federalismo ser conflitivo e, nesse sentido, a coordenação entre os níveis de governo em uma federação só será garantida mediante o equilíbrio das formas de cooperação e competição que permeiam a estrutura federativa, já que ambas podem trazer, também, efeitos negativos, conforme afirma Abrucio. Ademais, o federalismo de cooperação parece ser um fenômeno comum no modelo de federalismo brasileiro apenas nos períodos democráticos, já que ele denota a busca de um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das competências com vistas a fins comuns, e foi posto em 1934, em 1946 e juridicamente caracterizado na atual Constituição (CURY, 2014).

Em suma, “falar de federalismo é falar de um tipo específico de estado” (CURY, 2014, p. 55). Ao assumir aqui a definição de federalismo como sendo um pacto envolvendo unidades territoriais autônomas, visando uma organização político-territorial, cujos poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais, e que dão forma à combinação do princípio de autogoverno com o de governo compartilhado (ALMEIDA, 2001; CURY, 2014; ELAZAR, 2006), a federação seria “uma forma de organização política baseada na distribuição territorial de poder e autoridade entre instâncias de governo, **constitucionalmente definida e assegurada**, de tal maneira que o governo nacional e os subnacionais são independentes nas suas esferas próprias de ação” (ALMEIDA, 2001. p. 14, grifos nossos).

Falar de um Estado federal é considerar que a sua base jurídica é uma Constituição. O Estado federal “é o todo, dotado de personalidade jurídica de Direito Público internacional, e a União a entidade federal formada pela reunião das partes componentes, constituindo pessoa jurídica de Direito Público interno, autônoma em relação aos Estados [...]” (SILVA, 2005, p. 100). É esse, portanto, o modelo de organização do Estado brasileiro que, com base na união de determinadas entidades políticas dotadas de autonomia constitucional, deu origem à Federação ou Estado Federal.

Postas essas questões e considerando a natureza desta pesquisa, uma discussão acerca do surgimento do federalismo no Brasil se faz imperativa. Afinal, se o Estado é o responsável pela garantia do conjunto dos direitos sociais, em

especial o direito à educação, a sua forma de organização político-administrativa, bem como a forma de distribuição do poder, de recursos financeiros e as relações estabelecidas com as unidades subnacionais em seu território, têm implicações diretas na criação e implementação das políticas públicas de educação. Assim, conhecer os meandros da organização federalista brasileira a partir de sua origem possibilita, sobretudo, a busca de respostas acerca dos arranjos educacionais em determinados períodos, inclusive, em nível local.

2.1.2 O surgimento do Federalismo no Brasil

Há um consenso, entre os pesquisadores do tema, de que o federalismo brasileiro nasceu com a proclamação da República, precisamente “desde o Decreto nº 01, de 15.11.1889” (CURY, 2014, p.58). Aliás, não descartamos aqui as posições de José de Castro Nunes (1982), para quem o federalismo brasileiro tem raízes “que se mostram à superfície em 1931, com o projeto da Monarquia federativa, em 34 com o Ato Adicional e em 1870, com o Manifesto do Partido Republicano” (NUNES, 1982, p. 55, grifos do autor); do federalista Tavares Bastos, que viu o Ato Adicional como o ‘embrião’ do sistema federativo e de José Murilo de Carvalho, que viu o ideal federativo presente na Reforma Constitucional de 1834 (1995, p. 60). Não obstante, o federalismo ganha forma na Constituição de 1891, em meio a alguns dilemas. Um deles é constitutivo da formação do Estado nacional brasileiro, a saber, o da centralização *versus* descentralização do poder: a tônica do debate federalista. José Murilo de Carvalho lembra que a ‘ideia federalista’ já vinha de longa data, como uma das alternativas vislumbradas pelas elites e ganha força a partir da independência de Portugal, quando se buscou manter a ‘unidade territorial’ (CARVALHO, 1995).

Carvalho ressalta que no Manifesto de 1870, o federalismo ocupou um capítulo que iniciava com a seguinte frase: “No Brasil, antes ainda da idéia democrática, encarregou-se a natureza de estabelecer o princípio federativo” (p. 149). O mesmo capítulo ressaltava a antiga tensão entre centro e periferia com a frase: “Centralização-desmembramento; descentralização-unidade” (p.149). Comumente, em 1870, um outro documento foi divulgado, movimentando as ideias do federalismo brasileiro até a sua total acolhida. Trata-se da obra “A Província”, de Tavares Bastos. Nela o autor tece uma defesa à ideia da descentralização, apontando como uma via para tal a forma federativa de Estado. Assim, todas as vias

apontavam para a efetivação do federalismo como doutrina para a emergente República, tendo em seu horizonte o modelo de federação norte-americana, já mencionado aqui.

Foi, basicamente, a luta por maior autonomia que moveu as províncias a caminharem na direção de um projeto federalista. Isso significa dizer que o primeiro desejo de se consubstanciar o federalismo no Brasil estava no fortalecimento do poder local, a base original do federalismo. Assim, os Estados que compunham a federação brasileira, pela Constituição republicana, passaram a ser dotados de competência própria para fazer valer a concretização de sua autonomia. Vale ressaltar que, nesse plano, estava autonomia tributária, o que permitiu aos Estados a instituição de certos tributos, além de taxas e contribuições especificadas no art. 9º⁵⁷, necessárias à efetivação de seu projeto governamental e administrativo no âmbito regional e local. Foi o caso do imposto de importação, desde sempre arrecadado pela União, que passou a ser todo destinado aos Estados.

Essa descentralização federal, a qual deu grandes poderes aos governadores dos Estados, transformou o governo central em “projeção e instrumento dos governos dos Estados cafeeiros” (FURTADO, 1979, p. 5), além de ter permitido a montagem do que Vitor Nunes Leal denominou “sólidas máquinas eleitorais” nas províncias, determinando, assim, a instituição da “política dos governadores” que repousavam no compromisso com o coronelismo (LEAL, 1997). É nessa perspectiva que Abrucio afirma ser o modelo político implantado por Campos Sales (1898-1902), a saber, a “política dos governadores”, o responsável por consolidar o pacto federativo instituído pela Constituição de 1891. A partir de então, perpetuaram-se no poder todas as oligarquias estaduais, a ponto de grupos familiares únicos comandarem um Estado por décadas. Dessas relações políticas de poder na esfera estadual, sobretudo, pela pouca autonomia dos municípios, que sempre recorriam aos governos dos Estados, emergem os compromissos políticos entre o poder público estadual e os “coronéis”, em uma relação de compromisso entre o poder privado decadente (coronéis) e o poder público fortalecido (LEAL, 1997).

A Revolução de 1930 deu ao federalismo brasileiro uma configuração mais centralizadora, sem que, necessariamente, as elites regionais tenham perdido, em

⁵⁷ “Art. 9º E' da competencia exclusiva dos Estados decretar impostos: 1º Sobre a exportação de mercadorias de sua propria produção; 2º Sobre immoveis ruraes e urbanos; 3º Sobre transmissão de propriedade; 4º Sobre industrias e profissões” (BRASIL, 1891).

sua totalidade, o poder e a influência política. A despeito de já no início do governo Vargas ter liquidado a “política dos governadores”, a relação entre interventores e a elite política local garantiu os arranjos políticos necessários à consolidação do seu projeto político no poder, um exemplo foi o caso das relações políticas entre o interventor da Bahia, Juracy Magalhães, e a família do coronel Deraldo Mendes Ferraz, em Vitória da Conquista.

Com a Constituição de 1934 os poderes da União são fortalecidos em detrimento dos poderes dos Estados-membros, de modo que o aspecto descentralizador do federalismo republicano encetado em 1891 chegou a uma fase de quase inexistência. Entretanto, é na Constituição de 1937 que, conforme Abrucio (1998), o federalismo foi abolido completamente, de uma forma que em nenhum outro momento do século XX a estrutura de governo tenha se tornado tão unitária. Vargas implementou uma nova política presidencial, na qual o fortalecimento do Executivo federal reverberou no enfraquecimento dos governos estadual e municipal, que viram a delimitação de suas funções materializadas em regulamentos administrativos, daí a importância do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), órgãos criados para o controle do governo federal. Notadamente, a Carta de 1937 retirou a pouca autonomia que restava aos Estados-membros, tornando esses, praticamente, órgãos do governo central. Trata-se de um modelo de federalismo centrípeto⁵⁸ (CURY, 2014; DALLARI, 1986), isto é, aquele que “se inclina ao fortalecimento do poder da União em que, na relação concentração-difusão do poder, predominam relações de subordinação dentro do Estado federal” (CURY, 2014, p. 56), se manifestando no Brasil nos períodos de 1934, 1937-1945 e 1964-1988 (p. 56).

A “redemocratização” que se inicia a partir de 1945 trouxe de volta o federalismo, notadamente, marcado pelo fortalecimento dos Estados-membros. O federalismo pós-ditadura Vargas voltou a ser “preceito político-constitucional” (ABRUCIO, 1998), trazendo de volta as eleições para os cargos executivos e legislativos das unidades de federação, até mesmo na esfera municipal, cuja autonomia política e financeira converteu-se em uma realidade na Carta

⁵⁸ Em um estudo sobre “Educação e direito à educação no Brasil”, Cury distingue três tipos de federalismo. O federalismo centrípeto, voltado para o poder central, a União; o federalismo centrífugo, que se remete ao fortalecimento do poder do Estado-membro sobre a União e o federalismo de cooperação, que se caracteriza pela busca de um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros (CURY, 2014, p. 56-57).

constitucional de 1946. Isso significa, a grosso modo, que a nova Constituição tirou do Estado a sua tutela dos municípios, uma vez que ele não mais restringia o campo de atuação dos municípios, conforme regem os artigos 28 e 29⁵⁹ da mesma Carta, referentes às finanças, à autonomia para eleição de prefeitos e vereadores, incluindo a política tributária.

Não obstante, a realidade “coronelística” fortalecedora do executivo estadual frente aos chefes locais permaneceu em boa parte do país na Segunda República, conforme denuncia Abrúcio (1998). No plano nacional, a força dos governadores garantiam a eles importantes cargos ou o controle de alguns Ministérios, como foi o caso do Ministério da Educação e Saúde sob o controle da Bahia até o desmembramento deste. Seria o retorno da influência do regionalismo no cenário político, fortalecendo, inclusive, o governo local.⁶⁰ Assim, ainda continuava a reinar nos Estados a força do Executivo em detrimento do Legislativo, a ponto de nas relações entre estado e municípios, a política de submissão dos prefeitos se perpetuar, além da força do “familismo”⁶¹ se sobrepor à estrutura partidária nas relações políticas.

No plano político, a preservação da existência de diferentes partidos políticos surgidos no final do governo Vargas, além da maior fiscalização sobre os processos políticos, deram à Carta de 1946 um aspecto de expressão da “redemocratização” do país. Não obstante, a conjuntura política e econômica que percorreu a década de 1950 e adentrou a de 1960 foi marcada por conflitos e ameaças ao desenho descentralizador do federalismo brasileiro que ressurgiu com a referida Constituição. A renúncia precoce de Jânio Quadros em 1961, que levou ao poder o seu vice-presidente João Goulart, desembocou em um regime parlamentarista e, mesmo com

⁵⁹ “Art 28 – A autonomia dos Municípios será assegurada: I - pela eleição do Prefeito e dos Vereadores; II - pela administração própria, no que concerne ao seu peculiar interesse (...). Art. 29 – Além da renda que lhes é atribuída por força dos §§ 2º, 4º, 5º e 9º do art. 15, e dos impostos que, no todo ou em parte, lhes forem transferidos pelo Estado, pertencem ao Municípios os impostos: I - Sobre propriedade territorial urbana; II - predial; III - sobre transmissão de propriedade imobiliária *inter vivos* e sua incorporação ao capital de sociedades; IV - de licenças; V - de indústrias e profissões; VI - sobre diversões públicas; VII - sobre atos de sua economia ou assuntos de sua competência” (BRASIL, 1946).

⁶⁰ Ressaltamos que sempre quando mencionarmos uma forma de “governo local”, estaremos referindo-nos ao governo municipal e não ao estadual, posto que o município, a partir da Constituição de 1891, constituiu-se em uma das esferas de governo, sendo expressamente reconhecido como autônomo pela própria Constituição federal da qual recebe diretamente suas competências (DALLARI, 1986, p. 54).

⁶¹ O termo “Familismo” foi tomado de empréstimo de Abrúcio para denominar a ação política de grupos oligárquicos, sobretudo, no interior do país, cujo poder político provinha das relações entre famílias tradicionais nas regiões e o poder Executivo estadual. Esse tipo de relação tornava o Executivo estadual como centro de distribuição de políticas clientelistas (Cf. ABRUCIO, 1998).

a volta do presidencialismo, em 1963, o governo Goulart foi retirado do comando do país pouco tempo depois. O federalismo brasileiro novamente sofre um golpe, adotando um caráter mais centralizador do poder.

Esse modelo perde espaço a partir da Constituição de 1988, que redesenhou a estrutura do Estado federativo brasileiro, conferindo-lhe o aspecto de um federalismo descentralizador. No âmbito da proteção social, a nova Carta constitucional criou uma via para uma modalidade de federalismo cooperativo, no sentido posto por Cury (2014) e Dallari (1986), como um sistema caracterizado pela existência de funções compartilhadas pelas diferentes esferas do governo. Essa foi, indubitavelmente, a Constituição com maior teor cooperativo, evidenciado nas competências comuns estabelecidas por ela [a Constituição] para a União, os Estados e os Municípios.

Em suma, a trajetória do federalismo republicano brasileiro é pendular e o seu estudo ainda suscita fervorosos debates, inclusive pelas variadas tipologias das quais lançamos mão para a compreensão de seus mecanismos. Entretanto, os seus estudos são consensuais quando apontam as tensões e conflitos, avanços e retrocessos, entre um modelo de Estado centralizado e um modelo descentralizado, da autonomia e da diversificação regional. Ainda que a sua configuração tenha adquirido contornos de descentralização federativa, com a Constituição de 1988, fortalecida pelo reconhecimento dos municípios como entes federativos, as tensões e os conflitos persistem dada a natureza contraditória de sua estrutura, marcada por intensas desigualdades sociais e regionais ainda existentes no país.

2.1.3 As Políticas Públicas no federalismo brasileiro

A abordagem das Políticas Públicas de Educação, objeto desta pesquisa, requer, também, inseri-la na problematização das políticas públicas de modo geral, situando-as no federalismo brasileiro. O termo política deriva de *pólis*, um substantivo que significa cidade e *politikós*, um adjetivo que faz referência a tudo o que diz respeito à cidade, ou ainda, aquilo que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social. No entanto, o termo passa por diferentes mudanças etimológicas adotando, assim, características polissêmicas. Conforme Bobbio, na modernidade o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como "ciência do Estado", "doutrina do Estado", "ciência política",

"filosofia política" etc. passando a ser, comumente, usado para indicar o conjunto de atividades que, de alguma maneira, tem como termo de referência a *pólis*: o termo política remete-nos a um campo que se dedica ao "estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado" (BOBBIO; MATTEUCCI, PASQUINO, 1998, p. 954). Assim, o conceito de política, entendida como forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder (*id. Ibid.*, p. 954). Ainda, segundo o autor, a Política não tem fins perpetuamente estabelecidos, "os fins da Política são tantos quantas são as metas a que um grupo organizado se propõe, de acordo com os tempos e circunstâncias" (*id. Ibid.*, p. 957).

Parece ser consensual, portanto, que a definição do termo política como estudo de práticas humanas permeadas de poder e que se refere de algum modo às coisas do Estado, tornou-se quase um lugar-comum da ciência política contemporânea. Não obstante, sobre o sentido da política, Hannah Arendt vê a liberdade como o seu horizonte, já que ela [a política] é tão antiga quanto a existência da coisa pública (ARENDT, 2002). A política existiu sempre e em toda parte onde existiram homens, ela é "algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade" (ARENDT, 2002, p. 45-46): a sua tarefa e objetivo é a garantia da vida no sentido mais amplo (*id.,ibid.*, p. 46).

A partir de tais definições, embora situadas em campos epistemológicos distintos, entendemos que a política se reveste de uma dimensão pública, tendo em vista que ela consiste em decisões e ações emanadas do poder soberano do Estado, cuja função precípua, em um Estado democrático de direito, é o bem comum, entendido este como conjunto de todas as condições de vida que possibilitem e favoreçam o desenvolvimento integral da personalidade humana. Pensar a política na dimensão pública nos reporta, grosso modo, à ideia de uma decisão que o poder público toma em relação a uma intervenção na realidade que, por sua vez, é conflituosa, marcada por um jogo de forças que reverbera nas ações do próprio poder público. Assim, uma das características centrais que tornam uma política "pública" é o fato de que as decisões e ações que a compõem são amparadas na lei, advindas da autoridade do poder público e materializadas por meio dos diferentes governos.

Entretanto, Celina Souza (2006) adverte que não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. A autora faz um estudo do estado da arte sobre o assunto e conclui que a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell⁶², considerado, por ela, como um “pai” fundador da área de políticas públicas, para quem decisões e análises sobre política pública implicam “responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 5). Souza recorre à literatura inglesa sobre o assunto para distinguir termos que, segundo ela, constituem elementos integrados no estudo das políticas públicas. São eles: “a própria política pública, a política (*politics*), a sociedade política (*polity*) e as instituições onde as políticas públicas são decididas, desenhadas e implementadas” (SOUZA, 2006, p. 40). Assim sendo, o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que ela visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*) e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da mesma (p. 40). Pode-se, então, resumir política pública como “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26).

Não obstante, em suas diferentes definições e escolha de termos para melhor elucidar o seu conceito, vemos que as políticas públicas guiam o nosso olhar para o *lócus* onde os embates em torno de interesses, prioridades e ideias se desenvolvem, isto é, a arena governamental. Assim sendo, compreendemos política pública como um fenômeno social e histórico que expressa os interesses e necessidades de diversos sujeitos sociais, a partir do processo de tomadas de decisões, permeadas por relações de poder e com base nos valores presentes na sociedade. Assim, as políticas públicas apresentam algumas características, apontadas aqui por Souza (2006).

- a) É ação intencional, com objetivos a serem alcançados; b) permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato faz; c) envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação; d) envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos; e) não se restringe aos participantes formais, já que os informais são também importantes; f) é abrangente e não se limita a leis e regras

⁶²LASWELL, H.D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

(envolve procedimentos, recursos, etc.); ocorre no longo prazo, embora possa ter impactos no curto prazo. (SOUZA, 2006, p. 36).

Cabe ressaltar, no entanto, que a política pública é ao mesmo tempo um construto social e um construto de pesquisa. Souza (2006) assevera que a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, como subárea da ciência política, rompendo o modelo da tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos (SOUZA, 2003, p. 15). Contudo, para os fins dessa pesquisa interessa-nos a sua definição enquanto forma de intervenção na sociedade, sobretudo, na esfera social, posto que as políticas públicas de educação se enquadram nessa área, embora não dissociadas das esferas econômica e cultural. Assim sendo, identificar as implicações e os condicionamentos para a efetividade dessas políticas no Brasil requer compreender os intrincados mecanismos federativos que orientam a ação dos atores, na esfera governamental e fora dela, nos membros que compõem a Federação e nas relações de cooperação e competição entre elas, ao longo processo histórico.

No Brasil, o Estado conservou por muito tempo uma tradição, eminentemente, centralizadora do poder, mesmo após adentrar o período republicano, cuja promessa federalista de descentralização do poder não ocorreu em sua totalidade, já que os municípios permaneceram subservientes aos estados. Ao adentrar o século XX, o Estado teve como principal investida a implantação gradual da ordem econômica industrial capitalista, cujo foco das políticas públicas assumidas pelo Estado brasileiro voltou-se, basicamente, para a promoção do crescimento econômico, sem o devido cuidado de pensar as políticas sociais nos mesmos parâmetros.

Tomando como exemplo as políticas públicas de educação, desde os arranjos mantidos pela Constituição de 1891, que transfere responsabilidades governamentais significativas aos estados, Oliveira (2010) lembra que ao transferir tal responsabilidade da educação para os estados, a Constituição de 1891 induziu a um atendimento diferenciado em cada um deles, já que dessa política decorreu a diferença na forma de expansão da educação, em certa medida consequência da estrutura tributária vigente. Na estruturação adquirida pelo federalismo no Brasil, observa-se uma diferenciação acentuada na implementação das políticas públicas e, no caso da educação, grande diversidade na forma e nos meios de provimento

desse direito. Assim, os estados mais ricos assumiram diretamente a responsabilidade pela oferta e os mais pobres repassaram-na para seus municípios, ainda mais pobres que os respectivos estados. Esse movimento, segundo o autor, pode ser considerado “a explicação primeira da desigualdade no atendimento educacional no país” (OLIVEIRA, 2010, p. 16).

Com o governo Vargas e os debates de construção do Estado nacional e da nacionalidade, dos anos 1930, recoloca-se a ideia da centralização das políticas públicas na esfera federal. Dizem muito sobre isso as reformas empreendidas na educação pelos ministros do governo Vargas, Francisco Campos e Gustavo Capanema, apresentadas no item 2.2.1 deste capítulo. Essa centralização decisória no governo federal, sobretudo a partir da consolidação do Estado Novo, aproximou o país, inclusive no campo das políticas públicas de educação, à forma de governo dos países unitários. Nesse aspecto, a formulação de políticas públicas e leis nacionais de ensino, as Leis Orgânicas são um exemplo disso, definem o que seria a configuração das políticas de educação: “a de normas nacionais e responsabilização dos entes federados subnacionais pela sua implantação [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 17). Trata-se, portanto, de uma ação concentrada e, sendo assim, o tratamento dado às políticas públicas de educação é homogeneizado, operando como se o Brasil fosse ‘uniforme’.

Todavia, somente após o Estado Novo, em meados da década de 1940, o federalismo adquire maior fôlego e a Constituição de 1946 dá visibilidade aos municípios, conferindo-lhes dispositivos que previam a repartição de rendas e de competências, fazendo valer a combinação entre autonomia e interdependência como proposta por Elazar (2006). O federalismo, a partir de então, foi ampliado com uma interpretação de autonomia municipal tão alargada que conferia ao município “status” de membros da federação.

Desse arranjo resultaram algumas conquistas municipais, fortalecidas pelo movimento municipalista da década de 1940, tanto do ponto de vista tributário, quanto da inserção da educação, como política pública, no conjunto de atribuições das esferas locais. Contudo, é com o crescimento industrial da década de 1950 que as políticas públicas ganham maior projeção no país, enaltecidas pelo chamado Programa de Metas, no governo Kubitschek.

Comumente, na relação entre políticas públicas e federalismo, o último pode se expressar de diferentes formas, a depender das peculiaridades de cada tempo

histórico. É nesse sentido que, reiteramos, o período ditatorial iniciado em 1964 deu, outra vez, um tom centralizador ao federalismo brasileiro, o que trouxe várias implicações para as políticas públicas, criando uma estrutura hierárquica em relação ao papel dos estados e municípios, que assumiram somente a função de executá-las. Só com a promulgação da Constituição de 1988, ao município foi garantida autonomia administrativa, política e financeira, o que favoreceu, sobremaneira, novas responsabilidades no campo das políticas públicas.

Em síntese, a opção por uma abordagem sobre as categorias Estado, Federalismo e Políticas Públicas, neste capítulo, representou um esforço para evidenciar a inevitável articulação do Estado com a organização da educação, pela via das políticas públicas. A busca pela compreensão das diferentes formas de constituição do Estado se mostrou relevante para o estudo das políticas públicas de educação, uma vez que essas são reconhecidas neste trabalho como a expressão de um “pacto” entre o Estado e a sociedade civil, já que as mesmas emanam de instituições na estrutura do próprio Estado e ganham eco no corpo social.

Comumente, não é possível pensar a atuação do Estado na educação, fora de uma organização político-territorial, já que isso determina o modo como se organiza a educação e que, no caso brasileiro, se caracteriza pelo modelo federativo. Com o propósito de compreender essa problemática, buscamos, principalmente, na abordagem conceitual sobre o federalismo de Daniel Elazar (2006), elementos que se mostraram coerentes com as questões que buscamos discutir neste trabalho, a exemplo, a autonomia e a interdependência dos entes federativos, como forma de expressão da unidade e da diversidade comum nas federações. Tais categorias contribuíram para compreendermos o caso brasileiro, cujo modelo de federalismo não-centralizado (ELAZAR, 2006) formalmente vem dar conta da heterogeneidade que caracteriza a nação brasileira nos tempos de democracia. Ao afirmar que unidade e diversidade em um federalismo não são conceitos opostos, Elazar nos dá elementos para, também, refletirmos sobre as políticas públicas de educação locais (municipais) em interação com as políticas públicas em um âmbito maior, como no caso do recorte temporal desta pesquisa, as que foram propostas na legislação, a partir da Constituição de 1946. Tal abordagem nos possibilitou compreender que em uma federação como a nossa, é possível a coexistência de sistemas locais, regionais e federal de educação, conferindo autonomia aos seus membros, sem que um se oponha ao outro.

2.2 O período de “redemocratização” no Brasil (1945 a 1963): entre rupturas e permanências

Pensar o tempo histórico de uma pesquisa na perspectiva dos “diferentes ritmos” das mudanças históricas é invocar Fernand Braudel, posto que para esse historiador o tempo histórico é, ao mesmo tempo, algo exterior e uma construção do historiador, de modo que pensá-lo separado das ações sociais, é desprovê-lo de valor, é reduzi-lo a nada (REIS, 2003). Braudel ao mencionar a renovação da ciência histórica pelo movimento dos *Annales* em seu memorável artigo “História e Ciências Sociais, a longa duração”⁶³, trouxe para o centro do debate a ressignificação do conceito de tempo histórico não mais como um tempo breve, que marca o *événementielle*, mas um tempo longo, uma vez que “cada ‘atualidade’ reúne movimentos de origem, de ritmo diferente: o tempo de hoje data, às vezes, de ontem, de ante-ontem, de outrora” (BRAUDEL, 1965, p. 272). Nessa perspectiva, o período que se situa entre o ano de 1945 e o ano de 1963, recortado para esta pesquisa, traz em sua gênese elementos de movimentos, lutas e contradições no plano social, econômico, político e ideológico, que marcaram outros tempos, espaços e sujeitos. Em especial a partir do ano de 1930, considerado por José Murilo de Carvalho (2010) como um “divisor de águas” na história do país, a história começou a andar mais rápido, em um ritmo mais acelerado nas mudanças históricas, no entanto, trazendo consigo o “ontem”, o “anteontem” de outros tempos.

Assim, o tratamento dispensado ao período recortado para uma pesquisa requer o cuidado de, ao explicar cientificamente o objeto, buscar alcançar certo nível de generalidade, como orienta Saviani (2008), buscando fazer os “cortes” nos períodos históricos a serem investigados, sem o apelo a periodizações estanques e, ao mesmo tempo, “dar conta das discontinuidades na continuidade dos eventos constitutivos do fenômeno investigado” (SAVIANI, 2008, p. 12). Dessa forma, o período que ficou conhecido como “redemocratização”⁶⁴, entre 1945 e 1963, não

⁶³ Revista de História, USP. Nº 62, v. XXX, ano XVI, abr./jun., 1965. O referido artigo-manifesto foi publicado originalmente em: BRAUDEL, Fernand. “*Histoire et sciences sociales. La longue durée*”. In: *Écrits sur l'histoire*. Paris: Flammarion, 1969. p. 76 (1ª ed. – Annales E. S. C., nº 4, octobre-décembre, 1958, Débats et Combats, p. 725-753).

⁶⁴ Considera-se que este não é um período de definição simples, de modo que denominações diversas têm sido atribuídas a esse momento histórico: “nova democracia” (BASBAUM, 1991, p. 167-249), “período democrático” (FAUSTO, 1996, p. 395-462), “redemocratização” (PARENTE, 2000, p. 381-408), “república populista” (FARIAS, 1997, p. 222-224) e, até, “a quarta República”, caracterizada como sendo uma “redemocratização”, pela historiadora Emília Viotti Costa (2008). Neste caso, optamos pelo termo “redemocratização”, no sentido de “repetição” conferido ao termo pelo prefixo latino “re”, a exemplo dos termos: “rever” (ver de novo) e “retornar” (voltar ao ponto de partida),

pode ser analisado como um momento estanque, dissociado do conjunto das mudanças ocorridas nos anos que o antecederam, afinal entre as várias fases pelas quais percorreu a história do Brasil no primeiro quartel do século XX, existe uma continuidade fundante, na medida em que a correlação de forças que daí emergiu teve desdobramentos políticos e ideológicos que culminaram com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e que repercutiram décadas à frente, em um impulso histórico de “rupturas”, “permanências” de “variadas durações”⁶⁵.

Nessa perspectiva, o cenário político e econômico brasileiro, situado no início da década de 1930 e que avançou para além do período de “redemocratização”, entre 1945 e 1963, caracterizou-se no plano econômico, sobretudo, pela implantação gradual da ordem econômica industrial capitalista, que teve as suas raízes no desejo copioso de modernização do país, ainda na década de 1920. Esse movimento se deu, no plano político, “pelo esvaziamento da influência e do poder dos interesses ligados à preservação da preponderância do setor externo no conjunto da economia” (DINIZ, 2004, p. 89) e, por conseguinte, pela inevitável alternância de governos que consolidaram a tendência populista⁶⁶ nas bases políticas brasileiras.

Em relação ao crescimento no setor industrial nesse contexto, há um surto de dimensões significativas a ponto de o número de estabelecimentos industriais, do total de 49.418 existentes por ocasião do censo de 1940, 34.691, terem sido

respectivamente. Portanto, utilizamos o termo “redemocratização” para referir-nos ao período histórico ora discutido, dada a alternância de governos que se caracterizaram pela forma centralizadora e autoritária de governar, tanto nos primórdios da chamada República Velha, quanto no Estado Novo, de 1937 a 1945, de modo que o período iniciado a partir de 1945 seria o “retorno” ao estado democrático de direito.

⁶⁵ As variadas durações do tempo histórico são definidas magnificamente por Fernand Braudel. Este historiador abre espaço, em sua obra, para se pensar o tempo em termos de um enquadramento de “diferentes durações”, ou seja, aos ritmos ou à velocidade como ocorre uma transformação no tempo, à durabilidade ou a permanência de algo até que seja substituído por algo novo. Neste caso, uma “longa duração” seria o tempo das estruturas que se transformam muito lentamente, em uma história “quase imóvel”. Braudel busca em sua obra *O Mediterrâneo...* o exemplo mais acessível de uma estrutura de longa duração que, para ele, parece ser o meio geográfico; já a “curta duração” seria o ritmo rápido dos estados de ser que se transformam mais rapidamente, ou seja, o tempo do evento (*événementielle*), do acontecimento. Ressalta-se que articulação possível entre as diferentes durações do tempo será sempre uma construção do historiador.

⁶⁶ Sobre essa questão, Faoro lembra que o Populismo no Brasil tem o seu fundamento no momento em que as populações rurais se deslocam para as cidades educadas nos quadros autoritários do campo. Segundo ele, o coronel cede o lugar aos agentes semi-oficiais, os *pelegos*, com o chefe do governo colocado no papel de protetor, de pai, sempre autoritariamente, pai que distribui favores simbólicos e castigos reais. Ainda segundo o autor, o número de operários cresceu 60% entre as décadas de 1940 e 1950 no Brasil, muito mais que a população, cujo crescimento foi de apenas 26%, fato esse que favoreceu, sobremaneira, a consolidação do populismo getulista com a sua política trabalhista (FAORO, 2004).

fundados depois de 1930 (DINIZ, 2004). Aqui a dinâmica do crescimento industrial apresenta como pano de fundo a política de substituição de importações, conforme estudos de Bresser Pereira⁶⁷. O crescimento da produção industrial brasileira, entre 1940 e 1961, quase sextuplicou; especificamente entre 1955 e 1961, a produção industrial cresceu 80% (SKIDMORE, 1982): ela teve um ritmo de crescimento maior do que o dobro do ritmo de crescimento global da economia, o que desencadeou uma drástica redução do coeficiente de importações, que baixou de 12,6% no período de 50-54, para 8,6%, no período de 55-61 (PEREIRA, 1968).

Para Celso Furtado (2006), no período compreendido entre 1945 e 1954, a produção real cresceu no Brasil a uma taxa média anual de 6,2% (p. 186). Para esse respeitado economista, nos anos 1950 e 1960, poucas regiões do Terceiro Mundo alcançaram uma taxa de crescimento tão elevada e tiveram realizado um processo de industrialização tão intenso. Entretanto, o mesmo autor tece críticas incisivas a esse respeito, ao afirmar que, a despeito de todo esse crescimento apontado, ficou evidente que no Brasil não houve correspondência entre crescimento econômico e desenvolvimento, a ponto de se afirmar que no Brasil tivemos o que autor denominou de “um caso conspícuo de mau desenvolvimento” (FURTADO 2004, p.3). Para ele, nos anos 1950 e nos decênios seguintes, os salários reais da massa da população não refletiram o crescimento econômico, além do mais, a grande maioria da população rural pouco ou nada se beneficiou desse crescimento, aprofundando ainda mais o fosso da desigualdade social e fortalecendo o ideário político populista.

Caio Prado Jr (2004) alarga essa proposição ao lembrar que esse ritmo acelerado de desenvolvimento na década de 1950 deu lugar, em seguida, a uma estagnação que durou décadas e sem a perspectiva de retomada do vigor perdido, posto que o referido crescimento da indústria não absorveu a mão-de-obra disponível. Ao analisar o desenvolvimento econômico brasileiro a partir de uma orientação marxista, esse historiador aponta a política imperialista advinda dos empreendimentos estrangeiros que se instalaram no país, que vieram com “a finalidade única de conservarem e expandirem um mercado que já era deles” (PRADO JR., 2004, p. 324), como sendo a responsável por perpetuar os vícios de

⁶⁷ PEREIRA, L. C. Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil, 1930-1967**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

origem da economia brasileira. Para ele, os empreendimentos imperialistas só deformam e amesquinham o nosso processo de industrialização, já que o progresso se faz paradoxalmente em meio de grandes perturbações que afetam consideráveis setores da população, “daí pesados sacrifícios para todos aqueles, que são a grande maioria, não incluídos no número dos que direta ou indiretamente se beneficiam de tais surtos da atividade industrial” (p.331), o que seria, nas palavras de Celso Furtado, um típico caso de “mau desenvolvimento”.

Do ponto de vista político, após Getúlio Vargas ter sido retirado do poder, em um golpe consumado em outubro de 1945, o país viveu uma fase de democratização, até então não presenciada. Depois de 15 anos no poder (de 1930 a 1945, incluindo os anos de ditadura do Estado Novo), Vargas teve o seu posto ocupado pelo marechal Eurico Gaspar Dutra, candidato do PSD⁶⁸ e vencedor do pleito eleitoral que lhe garantiu o governo entre os anos de 1946 e 1950.

Aliás, conforme afirma Leôncio Basbaum, em sua obra de nome sugestivo⁶⁹, não houve uma derrubada da ditadura em um movimento patriótico e democrático que tivesse em vista o amor à liberdade. Nenhum dos grupos liderados por Getúlio ou por Dutra estava objetivamente a serviço dela em benefício de toda a população (BASBAUM, 1976). Segundo o mesmo autor, para os generais dos grupos mais reacionários das forças armadas, Góis e Dutra, Getúlio não era mais o mesmo e corria o risco de ser envolvido pelos comunistas. Ao ver em Getúlio atitudes de aproximação do povo, restabelecendo relações diplomáticas com a URSS, não restava dúvida de que isso representava uma “*guinada para a esquerda*” (p.145, grifos do autor). A sua deposição foi a resposta imediata. Em suma, há a ruptura de regime, mas uma permanência na estrutura política, mantida por forças conservadoras.

As eleições para Presidência e Assembleia Nacional Constituinte, de 2 de dezembro de 1945, que elegeram Dutra presidente, pelo PSD, tiveram na Bahia

⁶⁸ Com a derrocada da ditadura do Estado Novo, os diferentes grupos que atuavam na política se organizaram em partidos políticos. Um dos primeiros partidos a articular-se foi a União Democrática Nacional (UDN), que surgiu do PSD, fundado em 1926, por um grupo dissidente do PRP que, então, dominava a política nacional. E foram os remanescentes do Partido Democrático Paulista que, em 1945, fundaram a UDN. Outros grandes partidos se articularam com a UDN, o PSD e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), estes sob a inspiração de Getúlio Vargas. O PTB foi criado por Getúlio com vistas a cooptar o apoio e os votos da classe operária (SAVIANI, 2008, p. 278-279).

⁶⁹ BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República: de 1930 a 1960**. 4 ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1975-76, 252 p.

mais de 430 mil eleitores, que trouxeram para o cenário político figuras que se destacaram no passado político da Bahia, como Juracy Magalhães, eleito pela UDN, e outras que viriam a se destacar na composição dos blocos políticos que conduziram a vida pública no Estado pelas décadas seguintes, como Otávio Mangabeira, Luís Viana Filho, Clemente Mariani Bittencourt ⁷⁰ etc. todos pela UDN. Nessa leva, o Partido Comunista elegeu Carlos Marighella, político que se destacou no combate ao movimento político ditatorial iniciado em 1964.

O Brasil vive, nesse contexto, um período de disputa entre dois projetos políticos burgueses: um nacionalista e outro defensor das multinacionais. Logo após o Estado Novo, sabe-se que o governo brasileiro incorporou a segunda tendência através do novo presidente, General Eurico Gaspar Dutra, um destacado simpatizante da influência norte-americana na economia e na política brasileiras. Na Bahia, é sabido que a adesão das oligarquias e da UDN baiana, também, a essa última tendência ficou evidenciada pelo ‘beijo na mão’, que o então deputado Otávio Mangabeira deu publicamente ao General norte-americano Dwight Eisenhower, quando de sua visita ao Brasil⁷¹. Otávio Mangabeira se tornou o primeiro governador baiano do novo período democrático e contou com o apoio do governo Dutra, passando a defender o projeto de internacionalização do capital brasileiro, de interesse genuinamente americano.

Nas eleições de 1950, graças à popularidade que ainda rendia a Vargas a fama de “pai dos pobres” e a outorga da Consolidação das Leis do Trabalho, ele volta ao poder, por eleição popular, para governar até o ano de 1955. No entanto, o seu mandato foi interrompido de forma trágica, em 1954, quando o mesmo cometeu suicídio. De maneira conturbada⁷², o país foi governado por Café

⁷⁰ Clemente Mariani Bittencourt tornou-se Ministro de Educação e Saúde Pública em 06/12/1946, no governo Dutra. Além dos encargos ministeriais, participou das articulações políticas para a escolha dos candidatos à sucessão de Dutra, durante o ano eleitoral de 1950. Em 1950 se candidatou ao Senado pela Bahia, sendo derrotado. O mesmo foi substituído na pasta da Educação e Saúde por Pedro Calmon (Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001).

⁷¹ O referido gesto entrou para a história como o “episódio do beijo”, amplamente divulgado a partir de um registro fotográfico feito por Ibrahim Sued, um repórter fotográfico ainda em início de carreira. Cf: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fotos/img35.htm>.

⁷² João Fernandes Campos Café Filho teve a sua candidatura à vice-presidência da República como parte do acordo feito por Adhemar de Barros para apoiar Getúlio Vargas à Presidência da República nas eleições de 1950. Com o suicídio de Vargas, em 1954, ele assumiu a Presidência, exercendo o cargo até novembro de 1955. Em 3 de novembro desse ano, foi afastado do cargo por motivos de saúde, assumindo em seu lugar o presidente da Câmara, Carlos Luz. Este não era de confiança do Ministro da Guerra General Henrique Teixeira Lott, pois mantinha estreitas ligações com os setores políticos da UDN e seus aliados, acusados de arquitetarem um golpe para impedir a posse do

Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos até a posse do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, cuja eleição foi marcada por divergências políticas acerca do nome escolhido para vice-presidente em sua chapa: o popular Ministro do Trabalho do governo Vargas, João Goulart. Em entrevista concedida à Maria Victoria de Mesquita Benevides, em 01/03/1974, JK rememorou a justificativa do nome de Goulart para compor a sua chapa, face às dificuldades conjunturais da época⁷³, alegando que “[...] somente uma aliança muito forte poderia enfrentar a oposição e sair vitoriosa; e somente com um candidato que conseguisse a reconciliação entre o voto rural do PSD e o voto urbano do PTB. [...] O nome de Goulart era o que reunia maiores possibilidades” (JK,...1979).

Entre ameaças de golpe e a destituição de Carlos Luz, JK toma posse para um mandato repleto de expectativas. Entretanto, o passado, de acordo com Braudel (1965), é, à primeira vista, uma massa de pequenos fatos, uns bem claros, bem visíveis, outros obscuros e indefinidamente repetidos. Assim sendo, o episódio conturbado da morte de Getúlio e posse de JK teve importância fundamental, na medida em que trouxe de volta para a cena política brasileira, na década de 1950, um componente estrutural de força considerável para a política: o poder militar (MARANHÃO, 2004), cuja atuação na conjuntura política nas décadas posteriores foi decisiva para a implementação do projeto autocrático na sociedade brasileira pós-64.

O governo de Kubitschek (1956-1960) inicia-se com a promessa de investimento no desenvolvimento econômico, sobretudo no setor industrial. Segundo matéria do mesmo jornal, ele afirmara que o povo brasileiro poderia estar certo de que ele na Presidência da República não seria uma figura decorativa, mas “um líder ativo, o primeiro a dar o exemplo no trabalho e na dedicação à causa pública” (KUBTSCHECK, Folha de São Paulo, 21 maio 1955). Não obstante, a sua gestão aumentara ainda mais a contradição entre o modelo político (populismo e nacionalismo herdados de Vargas) e os compromissos assumidos com a crescente internacionalização da economia, justificada pelo desenvolvimento industrial do país.

presidente eleito Juscelino Kubitschek. Por pressão do general Lott, Carlos Luz foi deposto e impedido de governar, assumindo a presidência interina Nereu Ramos, então vice-presidente do Senado, ocasionando um estado de sítio e o impedimento de Café Filho. A exclusão dos golpistas apoiados pela UDN assegurou a posse dos já eleitos JK e Jango (SKIDMORE, 1982. p. 181 - 202).

⁷³ OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. Juscelino Kubitschek I (depoimento, 1974). Rio de Janeiro, CPDOC, 1979. 15 p.

Nesse sentido, Sanfelice (1986) é categórico ao afirmar que é nesse momento que o nacional-desenvolvimentismo⁷⁴ entra em crise. Entretanto, é Gorender (1998) que, de forma incisiva, aponta como desdobramentos dessa acelerada industrialização do país, mediante elevadas taxas anuais de juros, a inflação e o endividamento externo. Para este historiador, até o início da década de 1960, foi o populismo como política do Estado que permitiu levar adiante a industrialização pela via dos atoleiros e conflitos (GORENDER, 1998). Mesmo no plano econômico, o esperado ritmo de crescimento acelerado já se encontrava ameaçado, visto que no último ano de seu governo a inflação alcançou uma taxa de 30,9%, cujo efeito foi devastador para o sistema econômico-financeiro dos anos posteriores.

Mas, conforme Carvalho, Kubitschek teve o mérito de encerrar em paz o seu mandato e passar a faixa presidencial ao seu sucessor Jânio Quadros (31/01/1961 a 25/08/1961)⁷⁵. Esse, de retórica moralista e discurso populista, contou com o apoio da UDN de Carlos Lacerda e “foi eleito em 1960 com 48,3% dos votos, derrotando o candidato da coligação PSD/PTB general Henrique Lott” (CARVALHO, 2010, p. 134). Todavia, as forças políticas que permeavam o cenário político daquele contexto não favoreceram a permanência de Jânio Quadros por muito tempo na cadeira de Presidente, levando-o à renúncia poucos meses após ter assumido o cargo. Em sua mensagem de renúncia, publicada pelo jornal Folha de São Paulo (25/08/1961), Jânio Quadros afirmava estar sofrendo a ação de “forças terríveis”.

O seu sucessor, o vice-presidente João Goulart⁷⁶, a despeito do elevado índice de popularidade que detinha, a sua posse para presidente não transcorreu em

⁷⁴ Corrente econômica que prevaleceu nos anos 50, do segundo governo de Getúlio Vargas até a Ditadura Militar (FERREIRA, 2001; WEAFFORT, 2003).

⁷⁵ Sobre essa conjuntura política, Saviani (2008) confirma a posição da burguesia nacional em defesa dos interesses internacionais. Daí, segundo ele, decorre o rompimento da aliança PSD/PTB que traduzia, em partes, a aliança entre a burguesia nacional e o trabalhismo. Assim, o PSD entra em sintonia com os interesses da UDN e o PTB foi, aos poucos, empurrado para a esquerda, até mesmo favorecido pela sua base operária. Segundo autor, a campanha eleitoral de 1960 evidenciou essa reacomodação de forças. Embora o PSD fosse governo e tivesse candidato próprio, tacitamente apoiou o candidato da UDN, Jânio Quadros, contra Lott, cuja candidatura fora lançada pela Frente Parlamentar Nacionalista. Descompromissado com a burguesia, Lott frustrara os anseios golpistas da UDN em 1955; e nas eleições de 1960, encabeçava uma chapa que tinha como candidato a vice João Goulart, a figura número 1 do PTB. Com Jânio, a UDN vence as eleições, mas foi uma vitória ilusória. Jânio, sem compromissos com partidos, não se dispôs a fazer o ajuste da ideologia política ao modelo econômico. Pelo contrário, deu sinais de que pretendia se sintonizar com a política nacionalista. A UDN sentiu-se enganada. Isolado, Jânio decide pela renúncia (SAVIANI, 2008).

⁷⁶ Durante a experiência republicana de 1945 a 1965, as eleições para presidente e vice-presidente eram independentes, podendo ser eleitos candidatos de chapas distintas. Ser vice-presidente, nesse período, implicava fazer campanha e ser eleito pelo povo nominalmente, tal qual o presidente. Por

plena tranquilidade. Por força de um regime parlamentarista de curta duração (de setembro de 1961 a janeiro de 1963), Goulart permanecera durante esse período com poderes limitados. Com a vitória do presidencialismo, via plebiscito, em janeiro de 1963, Goulart recupera os poderes presidenciais naquele ano (GORENDER, 1998). Contudo, nesse período a atmosfera política não se mostrava totalmente favorável ao seu governo, de modo que esse buscou alternativas que pudessem ingressar o país na nova fase de expansão econômica e, nesse sentido, formulou e tentou pôr em prática uma política planificada denominada Plano Trienal, a ser executado entre os anos de 1963 a 1965, cujo autor intelectual, o economista Celso Furtado, havia sido reconhecido no meio político pela sua notável experiência na área.

No entanto, as expectativas otimistas depositadas no plano frustraram-se, ao proceder o “balanço do ano de 1963: nem desaceleração da inflação, nem aceleração do crescimento. Houve, sim, *inflação sem desenvolvimento*” (TOLEDO, 1994, p. 52, grifos do autor), ou a chamada estagflação. Enfim, a relação política estreita de Jango com os setores populares, de quem sofreu pressões por reformas sociais, e com grupos políticos de esquerda despertou a inquietação dos setores conservadores da sociedade e dos grupos dominantes que, visualizando a ameaça de seus interesses, partiram para o embate. O estopim desse conflito foi o anúncio sobre as Reformas de Base que se deu em um comício realizado no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964, organizado pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e pela assessoria sindical do Presidente. Nesse comício, Goulart decretou a nacionalização das refinarias particulares de petróleo e a desapropriação das propriedades de terra que estavam à margem das rodovias federais, além de encaminhar ao Congresso um dos projetos que veio a causar mais polêmica no meio político conservador e em boa parte da elite latifundiária brasileira: o projeto de reforma agrária.

Enfim, em março de 1964, todas as forças pareciam convergir para uma mudança radical no cenário político brasileiro. Sob aparente ameaça da “insurreição das massas”, as classes dominantes por meio de seus partidos políticos, notadamente, a UDN e o PSD, tentavam “minar”, no Congresso, as denominadas

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

Reformas de Base. Ademais, elas criam instituições ideológicas e políticas como o IPES/IBAD⁷⁷, em 1959 e início da década de 1960, respectivamente, com o objetivo de potenciar ações de combate ao comunismo no Brasil, atuando para aglutinar “a vontade coletiva da burguesia e dos seus aliados” (GERMANO, 1993, p. 51).

Na Bahia, a UDN e o PL consagraram a candidatura de Antônio Lomanto Júnior, que foi eleito para governar o Estado de 1963 a 1967. No fervor do golpe, o governador Lomanto Júnior chegou a preparar um manifesto de solidariedade ao presidente ameaçado, mas, temeroso, não chegou a divulgá-lo. Até porque, de acordo com Tavares, no dia seguinte ao golpe o centro da cidade de Salvador amanheceu guardado por “ninhos de metralhadoras” (p. 474), fato que provocou uma reação na população que, surpresa e desinformada, correu para os supermercados e começou a estocar comida (TAVARES, 2001).

Enfim, o Golpe Civil-militar de 31⁷⁸ março de 1964 foi o desfecho dessa turbulência. Entrementes, o mesmo foi saudado efusivamente por parte das camadas médias urbanas, capitaneadas por setores conservadores da Igreja Católica responsáveis pela realização das caudalosas “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, que precederam, inclusive, a deposição do presidente João Goulart (GERMANO, 1993).

O presidente retirou-se para Porto Alegre, de onde seguiu viagem ao exílio, no Uruguai, em 4 de abril. Ainda no fervor do Golpe, era empossado, na madrugada de 2 de abril, o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzili⁷⁹, para um curto mandato, até a posse do marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, em

⁷⁷ Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/Instituto Brasileiro de Ação Democrática.

⁷⁸ Não há um consenso entre alguns pesquisadores acerca da data em que ocorreu o Golpe Civil-militar de 1964 no Brasil. Enquanto para Ianni (1975), ele se deu em 1º de abril de 1964, para Gorender (1998) ele ocorreu em 31 de março do mesmo ano. De acordo com Alves (2005), os militares sempre comemoraram o golpe de Estado como sendo no dia 31 de março. Isso porque, segundo a autora, a oposição dizia que o golpe tinha sido a pior brincadeira de 1º de abril que se havia pregado na população brasileira. “Ficava feio celebrar o dia da ‘memorável revolução’, como eles chamavam o golpe, no dia 1º do abril. Então foi feita uma pequena mudança na história” (ALVES, 2005, p. 9).

⁷⁹ Conforme a Constituição de 1946, em vigor naquela época, existiam apenas três formas legais pelas quais um presidente abandonaria o cargo antes do fim de seu mandato: por renúncia, por impedimento votado no Congresso ou por se afastar do país sem aprovação legislativa (SKIDMORE, 1988). A situação do presidente Goulart não se enquadrava em nenhuma das três, entretanto, na manhã de 2 de abril, o presidente do Senado Auro de Moura Andrade, sem qualquer amparo legal, declarou vacante a presidência, fato que provocou vários protestos dos deputados do PTB. Pouco tempo depois, tomaria posse o presidente da Câmara Ranieri Mazzili, com o presidente Goulart ainda em território nacional (SKIDMORE, 1988; TOLEDO, 1994).

15 de abril de 1964, como o primeiro presidente do Regime Civil-militar⁸⁰. A partir de então, inicia-se no Brasil o período de total falta de democracia real, apesar da preservação dessa ser a justificativa para o Golpe, no discurso de seus mentores.

No dia 9 de abril de 1964, a junta militar baixou o primeiro Ato Institucional redigido por Francisco Campos, o Ato Institucional nº 1⁸¹. Dentre as medidas impostas por esse ato, estavam a suspensão temporária das garantias da imunidade parlamentar, dando ao Executivo o poder de cassar sumariamente os mandatos de representantes governamentais nas esferas federal, estadual e municipal, além das aposentadorias forçadas de funcionários públicos civis e militares (ALVES, 2005; CARVALHO, 2010). A segurança interna, aliás, justificou as diversas medidas tomadas para garantir a “liberdade dos cidadãos” tão exaltada no discurso do general Golbery do Couto e Silva, um dos “intelectuais orgânicos” do Regime Ditatorial.

Em síntese, pensar que “presente e passado iluminam-se com sua luz recíproca” (BRAUDEL, 1965, p. 275) nos possibilitou desenhar em palavras um pouco do que vem a ser a complexidade do devir histórico, em especial, para esta pesquisa, o período de “redemocratização” entre 1945 e 1963, respeitadas as suas “rupturas” e “permanências” nos acontecimentos. Esse tempo histórico, que não se enquadra em um modelo de representação único, trata-se de um tempo de ontem, de anteontem, de outrora e que traz em si os diferentes ritmos (lentos ou não) das mudanças históricas, que se relacionam e influenciam mutuamente. Na dinâmica da realidade social e humana é possível perceber que o tempo pode avançar em diferentes velocidades, resultando em diferentes durações, entretanto, o tempo não se apresenta à compreensão humana apenas como um devir. Os diversos processos que se entrecruzaram na história política brasileira, no período ora

⁸⁰ Castelo Branco foi um dos articuladores do golpe que destituiu o presidente João Goulart. Ao longo de sua carreira militar foi subchefe do Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA), comandante da Escola de Estado Maior e diretor do Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra (ESG). Em 1962, foi nomeado comandante do IV Exército, em Recife, após ser promovido a general-de-exército, cargo no qual ficou até o ano seguinte, quando passou a chefe do Estado-Maior do Exército, onde conspirou contra o governo João Goulart (DIAS, 2009). Durante o período que vai de abril de 1964 a março de 1985, o Regime ditatorial no Brasil foi conduzido por cinco presidentes militares. Além de Humberto de Alencar Castelo Branco (16/04/1964 a 15/03/1967), somam-se ao grupo Arthur da Costa e Silva (15/03/1967 a 30/08/1969), Emílio Garrastazu Médici (30/10/1969 a 15/03/1974), Ernesto Geisel (15/03/1974 a 15/03/1979) e João Baptista Figueiredo (15/03/1979 a 15/03/1985). Vale ressaltar que do período que vai de 31/08/1969 até 30/10/1969, o país foi governado temporariamente por uma Junta Militar, em função do afastamento do presidente Costa e Silva por motivos de saúde (VIEIRA; FARIAS 2007, p. 124).

⁸¹ Diário Oficial da União, 9 e 11 de abril de 1964.

discutido, foram marcados por uma continuidade histórica nos embates políticos, na correlação de forças, na disputa pelo poder, cujas mudanças respeitaram/respeitam os diferentes ritmos da história.

2.2.1 As Políticas Públicas de Educação no Brasil, entre 1945 e 1963: o reordenamento⁸² do ensino brasileiro

Michel de Certeau, em seu notável artigo A operação histórica, em cuja obra⁸³ enaltece “os novos problemas” postos pela Nova História francesa, nos convida a pensar a prática do fazer histórico, como sendo um “gesto” que conduz as ideias aos lugares. A operação histórica implica, portanto, admitir que “a história faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que esta realidade pode ser captada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’ (CERTEAU, 1976, p. 18). O estudo histórico, neste caso, é “o produto de um lugar” (*id. Ibid.* p. 24).

Conforme essa proposição, “historiar” sobre um componente da história da educação brasileira incide na busca da compreensão do significado e da influência daquele componente estudado num determinado tempo e espaço, bem como da correlação de forças de onde ele emergiu. Nesse horizonte, o conceito de política, tratado aqui como sendo uma forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder (BOBBIO; MATTEUCCI, PASQUINO, 1998, p. 954), de modo que a política pública de educação, como “componente” ora investigado, volta-se para o planejamento e reformas emanados do Estado, com vistas a atender as exigências postas pelas demandas educacionais de um dado momento histórico, sendo essa, quase sempre, permeada por tensões e conflitos. Daí que a sua investigação, mesmo em nível local, precisa levar em conta o movimento da política brasileira, porquanto a questão educacional, dado o modelo do federalismo brasileiro já discutido aqui, constitui objeto de ampla regulamentação jurídico-política, sobretudo no que se refere às responsabilidades de oferta da educação por cada membro federativo.

Esse devir histórico, no plano educacional, também marcado por continuidades e rupturas evidenciou ações, disputas políticas, tensões, conflitos

⁸² O termo “reordenamento” é composto por um prefixo “re”, de origem latina e está sendo utilizado aqui no sentido dado de repetição, como: “recarregar” (*carregar de novo*), “reler” (*voltar a ler*), “rever” (*ver de novo*). Anteposto ao verbo “ordenar”, o referido morfema lhe dá o sentido “recolocar” em ordem, ou tornar a ordenar.

⁸³ LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. v.3, Rio de Janeiro: 1976.

ideológicos que reverberaram na formulação de leis⁸⁴, cuja função seria definir os caminhos a serem percorridos pela educação que aquele modelo de sociedade, da primeira metade do século passado, impunha.

Nesse horizonte, ao escrever sobre as políticas públicas de educação efetivadas no Brasil como parte do projeto social do Estado, entendemos que a análise de tais políticas não pode prescindir de uma imersão na totalidade histórico-social de que lhe é própria ou no contexto social em que elas se situam. Assim, na busca de identificar o espírito que norteou as políticas públicas que reordenaram o ensino no Brasil, voltamos o olhar para o período entre 1945 e 1963, período marcado por intenso movimento político, cujas raízes ideológicas ainda se encontravam fincadas nas estratégias de sustentação de grupos políticos dominantes nas décadas anteriores, sobretudo na chamada ‘Era Vargas’, entre 1930 e 1945. Nesse contexto, o setor educacional reclamava por melhoras que pudessem possibilitar a inserção do país nos trilhos do desenvolvimento industrial, pois as tímidas reformas educacionais⁸⁵ que acorreram no início do período republicano não corresponderam às reais necessidades de escolarização da população, conforme denunciou Romanelli (2003).

Não obstante, a ideia de um Estado em ação, instituindo políticas públicas para a educação é muito recente no cenário Brasileiro. Conforme Romanelli (2003), foi somente em fins do século XIX e início do século XX, no contexto da Primeira República, que a educação começou a ser reclamada como via de “desenvolvimento do país”. Assim, compreender o sentido de uma política pública requer ir além de sua esfera específica, pois é preciso, antes, compreender o significado do projeto social do Estado como um todo, ou, como propunha Montesquieu, compreender a natureza e os princípios de cada governo (MONTESQUIEU, 1973), assim como as

⁸⁴ Lei vem do latim, *Lex/Legis*, que quer dizer, respectivamente, Lei/da Lei. A expressão *lex/legis* tem sua origem no verbo latino *lego, legere* e significa ler. Outros intérpretes afirmam que lei advém do verbo latino *lego, legare*, que significa legar, transmitir a alguém o encargo de fazer algo em virtude de um contrato ou de um pacto. Já Legislação é a junção de dois termos: Legis+lação. Ambos também provêm do latim. *Legis* (da lei) é o genitivo de *Lex* (Lei). *Latío* (+lação) provém de um verbo latino irregular *fero, ferre, tuli, latum* (levo, levar, levei, levado). Legislação, pois, quer dizer algo que foi “dito”, que foi “escrito” sob forma de lei e que está sendo apresentado ou levado ao conhecimento do povo (CURY, 2014, p. 8-9).

⁸⁵ As reformas educacionais implementadas no Brasil durante o período na história que ficou conhecido como Primeira República, República Velha ou “República dos Coronéis” (1889-1930) foram as seguintes: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Eptácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma Luiz Alves/ Rocha Vaz (1925) (SAVIANI, 2008; ROMANELLI, 2003; GHIRALDELHI JR., 1991).

contradições gerais do momento histórico em que essa política se apresenta (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

No alvorecer do século XX, diversas vozes passaram a reclamar uma política pública de educação de alcance nacional. Da luta e mobilização de vários intelectuais e educadores⁸⁶, foi publicado, em 1932, um manifesto “ao povo e ao governo”, denominado “A reconstrução educacional no Brasil”. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, como ficou conhecido o documento, reclamava uma solução nacional para os problemas educativos do país e “um plano unitário de ensino, em que as reformas nesse setor se vinculassem às reformas de ordem econômica” (PEIXOTO, 2003).

Ao retomarmos o contexto histórico recortado para esta pesquisa, vemos que à época, o papel político do Estado no âmbito das relações econômicas e sociais era indispensável, evidenciado pela crise de 1929, de onde emergem as ideias e as propostas de John Maynard Keynes⁸⁷ sobre o planejamento. Por conseguinte, na educação desse contexto, esse “impulso interventor do Estado” (CURY, 2007) nos sistemas de ensino teve como marco fundamental a Constituição Federal de 1934. Como um debate da época, a referida Constituição, além de garantir a autonomia dos Estados e o sistema federativo, “impõe para todos os Estados e Municípios a instrução primária gratuita e obrigatória do ensino oficial, a vinculação de impostos para o financiamento, sobretudo pela via do Plano Nacional de Educação, assumindo a educação como um direito [...] para todos os entes federativos” (CURY, 2014, p. 30). Entretanto, essa foi uma Constituição de vida curta, de maneira que não se chegou a consolidar os princípios por ela assegurados, tendo em vista o advento da Ditadura do Estado Novo (1937-1945).

⁸⁶ Um grupo de educadores, formado na década de 1920, se destacou com o objetivo de lutar pela melhoria da educação no país. Com o apoio de políticos liberais, esse grupo defendeu a intervenção do Estado nos assuntos educacionais e a criação de uma política nacional de educação. Desse grupo, fizeram parte o educador baiano Anísio Teixeira, um notável batalhador em defesa da escola pública, Fernando de Azevêdo, Sampaio Dória e Lourenço Filho (Cf. ROMANELLI, 2003; SAVIANI, 2008; PEIXOTO, 2003).

⁸⁷ Economista britânico que iniciou uma revolução no pensamento econômico, a partir da década de 1930, cujas ideias pautavam-se em estratégias para combater o socialismo e salvar o capitalismo. Diante da crise do capitalismo, Keynes propôs o intervencionismo estatal, a administração e o gerenciamento do mercado como único meio para evitar a destruição das instituições econômicas, a iniciativa individual e evitar o socialismo. As ideias apresentadas por Keynes provocaram uma reviravolta no liberalismo, pois se tratava do afastamento da economia clássica inglesa e do *laissez-faire*, e aproximação do intervencionismo. A partir da inspiração Keynesiana, surge o *Welfare state* ou Estado de bem-estar social. Uma de suas principais obras é: KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

O Estado Novo veio desenvolver uma política educacional de viés autoritário e uniforme e, nessa perspectiva, a modernização se deu pela implantação do aparelho burocrático-administrativo do setor educacional. Não obstante, a modernidade alcançada pela sociedade brasileira ainda carecia de mão-de-obra especializada e que gerasse renda para a agricultura, a indústria e o setor de serviços. É desse imperativo que surgem as “Leis Orgânicas” do ensino, como atendimento a tais objetivos, já na gestão do ministro Gustavo Capanema e, assim, a força do contexto se impõe na efetivação das políticas públicas de educação.

As Leis Orgânicas de ensino foram outorgadas após o ano de 1942 e as chamadas “Reformas Capanema” foram baixadas por meio de oito decretos⁸⁸ que vigoraram até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961. São eles:

a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAC; b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (SAVIANI, 2008, p. 269).

A partir de então, cresce consideravelmente o número de unidades escolares no Brasil (Tabela 2). O crescimento se dá em especial de ensino primário, impulsionado pelos recursos provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário (Decreto-lei nº 4.958, de 14/11/1942) (PEIXOTO, 2003). A tabela 2 apresenta a dimensão desses números, inclusive dos cursos técnico profissionais, empreendidos como política destinada às massas, acentuando ainda mais as diferenças sociais, já que o ensino secundário se destinou às elites.

O processo de “redemocratização” inicia-se em 1945, tempo em que entra em cena uma nova Constituição, a de 1946. Nessa, a educação ressurgiu como um ‘direito de todos’ (Art. 166) e, de acordo com Vieira e Farias (2007), é a primeira vez em que a expressão ‘ensino oficial’ aparece em um texto legal. A referida Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, que

⁸⁸ Vale salientar que a edição das chamadas Leis Orgânicas iniciaram em 1942, no Ministério Gustavo Capanema, e se completou em 1946, quando o país já se encontrava em outro quadro político. “Todas, porém, foram esboçadas na mesma administração e sob idêntica aspiração, daí a inegável unidade que revestiam” (CHAGAS, 1980, p. 52).

viria a ser aprovada em 1961, confirmam a gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação orçamentária e o plano nacional de educação.

Tabela 2 - Unidades Escolares – 1940 a 1953⁸⁹

Anos	Total	Primário	Secundário	Industrial	Comercial	Pedagógico
1940	43.647	41.670	821	159	616	381
1950	83.698	77.625	2.072	2.359	874	768
1951	87.129	82.678	2.191	605	797	858
1952	87.870	83.417	2.293	412	822	926
1953	88.369	83.596	2.434	416	864	1.059

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *In: Inst. Nac. Estat., Anuário Estatístico do Brasil, 1955, Rio de Janeiro, ano XVI, 1952, p. 432.*

O governo Dutra inicia-se com um desafio pela frente: superar os altos índices de analfabetismo herdados da década anterior, cuja soma era de 13.269.381: 56% da população de 15 anos e mais (Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico Brasil, ano XXIV, 1963, p. 27 e 28). Em mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente, na abertura da sessão legislativa, no ano de 1947, o mesmo já reforçava a educação como um direito do qual os milhões de menores de 18 anos, deveriam exigir do Estado, com vistas a se tornarem aptos para a construção de um “país próspero” (DUTRA, 1987, *In: INEP, 1987, p. 157*)⁹⁰.

Com a presença de um federalismo de cooperação, posto a partir de 1946, a Carta Constitucional mantém a orientação de que os Estados e o Distrito Federal organizem seus “sistemas de ensino” (Art. 171), ficando à cargo da União organizar o “sistema federal de ensino e o dos Territórios”, tendo o sistema federal uma “caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais” (Art. 170). Trata-se, portanto, da forma de organização da educação que traduz o espírito federalista da referida Constituição, coerente com o momento de “redemocratização” do país e sinalizando para as condições objetivas de

⁸⁹ Ensino Primário: o ensino pré-primário (maternal e infantil), o ensino primário fundamental (comum e supletivo) e o ensino primário complementar; Ensino Secundário: ensino secundário ginasial e colegial; Ensino Industrial: todas as modalidades do ensino comum industrial nos graus elementar e médio; Ensino Comercial: as diversas modalidades do ensino comercial comum nos graus elementar, médio e superior (o grau elementar foi excluído a partir de 1951, em virtude da mudança de critério na classificação de alguns cursos); Ensino Pedagógico: todos os cursos de ensino comum para formação, aperfeiçoamento ou especialização de professores nos graus elementar, médio ou superior. O ensino pedagógico de grau elementar foi extinto em 1950 (AEB, 1955, p. 432).

⁹⁰ “A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)”. Brasília, INEP, 1987. v.I, p. 157.

municipalização do ensino, cujo empenho de Anísio Teixeira se destacou no movimento municipalista, no IV Congresso das Municipalidades, em 1957.

Não obstante, o grande feito do governo Dutra, na educação, foi a construção do projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como exigência prevista no Artigo 5º, XV, d, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946. Das mãos da comissão designada pelo governo, saiu o anteprojeto da referida lei e encaminhado, pelo Presidente da República, à Câmara Federal em outubro de 1948. Entretanto, o caminho percorrido por esse anteprojeto até chegar à definitiva aprovação da lei foi, demasiado, tortuoso. Fruto de um embate político e ideológico no Congresso Nacional, desde a apresentação de seu anteprojeto pelo ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani Bittencourt, em 1948, a aprovação da LDB representaria um passo adiante na consolidação das políticas educacionais que pudessem levar o país à condição de “país desenvolvido”, tal como apregoava a ideologia modernizadora da época. Todavia, os entraves para a realização desse propósito surgiram das mais variadas direções, posto que ao tornar-se objeto de regulamentação jurídico-política a questão educacional ganha a pauta dos debates políticos nas diferentes esferas de decisão, sejam elas no plano nacional, estadual ou municipal e, por conseguinte, as questões político-partidárias permeiam os debates e as decisões.

Nesse contexto, o centro do debate político-partidário foi ocupado pelos dois mais influentes partidos, a UDN, que tinha como membro o Ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani Bittencourt, e o PSD, o partido do Presidente Dutra. Nessa cena, se fazia presente também o PTB, herdado de Vargas. Após ter sido submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares, que teve como relator o combativo ex-Ministro Gustavo Capanema, o projeto de LDB foi arquivado em 1949, após um rebuscado parecer emitido pelo seu relator, que o considerava muito “descentralizante”. Ele se opusera à “descentralização” proposta pelo projeto, “porque entendia que a competência da União para traçar as diretrizes e bases não se restringia tão somente ao campo das idéias, mas também ao campo da administração” (ROMANELLI, 2003, p. 172). Após anos de hibernação, o referido projeto que recebeu o número 2.222-A/57 é desarquivado, em 1957, quando o debate volta a ocupar a cena e, novamente, esbarrando na correlação de forças

representadas pelas diferentes posições partidárias no Congresso Nacional⁹¹. Àquela altura o primeiro projeto de LDB já não apresentava mais a mesma configuração e o consenso entre os historiadores da educação é o de que o ponto nevrálgico desse processo foi o chamado “substitutivo Lacerda”⁹², encaminhado à Comissão, em novembro 1958, cujo teor teve como foco o fim do monopólio estatal na educação e a defesa das instituições privadas de ensino (ROMANELLI, 2003).

Entretanto, esse debate teve uma outra voz que, inclusive, ecoou para além dos debates congressistas e que fez o contraponto ao chamado “Substitutivo Lacerda”. Trata-se da Campanha em Defesa da Escola Pública⁹³, capitaneada, principalmente, “pelo grupo ligado ao jornal *O Estado de S. Paulo* e à Universidade de São Paulo” (SAVIANI, 2008, p. 47-grifos do autor), no final da década de 1950. O referido grupo tinha como objetivo discutir e defender o destino da escola pública e foi composto pela velha geração dos Pioneiros da Educação, por outros intelectuais de diferentes ramos, estudantes e líderes sindicais (ROMANELLI, 2003; FAZENDA, 1988).

Como era de se esperar, o desfecho dessa querela política e ideológica foi a aprovação da Lei nº. 4.024, em 20 de dezembro de 1961, cujo efeito sobre o sistema educacional brasileiro ficou aquém do esperado no que se refere à democratização do ensino (ROMANELLI, 2003), tampouco a sua aprovação atendeu à necessidade de adequação da educação ao propósito desenvolvimentista fomentado anteriormente pelo governo JK. E, a despeito de a referida lei ter sido debatida e aprovada em um cenário político democrático, em seu Art. 95, letra c, a saber: “A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob forma de: (...) b) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios e particulares

⁹¹ Sobre os meandros da atuação do Congresso Nacional na discussão e aprovação da LDB n. 4024/61, da lei n. 5.540/68 (Reforma Universitária) e da lei n. 5.692/71 (Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus), conferir: SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil, o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

⁹² Trata-se de um substitutivo encaminhado pelo deputado Carlos Lacerda, político udenista que atuou na oposição a Getúlio Vargas. Foi governador do Estado da Guanabara de 1960 a 1965. Fez também oposição política a Juscelino Kubitschek e João Goulart, entretanto, após o Golpe de 1964, juntou-se a estes para formar a Frente Ampla de combate ao Governo Civil-militar.

⁹³ O movimento denominado Campanha em Defesa da Escola Pública surgiu no final da década de 1950 e tinha como objetivo discutir e defender o destino da escola pública. Esse grupo foi composto pela velha geração dos Pioneiros da Educação, por outros intelectuais de diferentes ramos, estudantes e líderes sindicais. Entre eles se destacaram: Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Almeida Júnior, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Wilson Cantoni, Moysés Brejon, Maria José G. Werebe, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão e outros (ROMANELLI, 2003; FAZENDA, 1988; BUFFA, 1979).

para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor” (BRASIL, 1961), ela cria uma prerrogativa para a rede privada de ensino, na medida em que retira recursos da esfera pública, ferindo, sobremaneira, a autonomia dessa para privilegiar a esfera privada (FREITAG, 1979; ROMANELLI, 2003).

Como já discutido neste trabalho, o governo JK aspirava como horizonte o desenvolvimento econômico do país e o investimento em educação estava incluído em seu conjunto de investimentos. Não obstante, diante de uma taxa de analfabetismo muito elevada, o seu Programa de Metas para a Educação não logrou o sucesso desejado. O sistema educacional enfrentava problemas, cujas respostas ainda estavam longe de serem alcançadas, dado os números ainda elevados da evasão escolar, conforme Werebe (1970). De acordo com a autora

De 1.200.000 alunos matriculados na primeira série em 1945, apenas 54 mil (4%) conseguiram concluir a 4ª série, em 1948, sem nenhuma reprovação; 89 mil concluíram-na em 1949, com uma reprovação (7%); 37 mil concluíram o curso em 1950, com duas reprovações (3%) e 8 mil (0,7%) em 1951, com 3 anos de reprovações (depois de 7 anos em curso). (WEREBE, 1970, p. 100).

O processo escolar já apresentava em seu início um estrangulamento de dimensões alarmantes, o que representava um “retardo” na conclusão de ensino primário para a maioria da população em idade escolar. No meio rural, a situação educacional se apresentava em uma condição ainda pior, dado o elevado número da população nesse espaço e que, mesmo em um ritmo mais lento que o da população urbana, não parou de crescer (Tabela 3).

Tabela 3 - População Rural e Urbana (Brasil)

Ano	RURAL		URBANA		TOTAL
1940	28.356.133	69%	12.880.182	31%	41.236.315
1950	33.161.506	64%	18.782.891	36%	51.944.397
1960	38.976.247	55%	31.990.938	45%	70.967.185

Fonte: Serviço Nacional de Recenseamento. Adaptado de: IANNI, 1965, p. 80⁹⁴.

Com mais de 60% da população localizada na área rural do país, conforme o censo demográfico de 1950, o analfabetismo revelou a face de desprezo, ainda

⁹⁴ Ressaltamos que o Anuário Estatístico do Brasil, do ano XIII, 1952, p. 28; ano XVII, 1956, p. 47; ano XXIV, 1963, apresenta para o ano de 1960 uma população de 70.992.343 habitantes.

maior, do estado brasileiro pela educação fora do projeto desenvolvimentista do mundo urbano, e se tornou uma realidade. No total de pessoas, de 10 anos e mais, que não sabiam ler e nem escrever, o país contava com uma população de 15.146.907, ou 67,76% sobre a população (ANUÁRIOS ESTATÍSTICOS DO BRASIL, 1955, p. 430 *apud* WEREBE, 1970, p. 107).

Os números da tabela 4 revelam que o Estado buscou responder às demandas por escolaridade da população como um todo, ainda apresentando menores números de matrículas destinadas à população da zona rural, mesmo tendo essa um quantitativo populacional maior.

Tabela 4 - Matrícula escolar urbana e rural nos anos de 1940 a 1957

Ano	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1940	1.882.445	1.185.824	3.068.269	61%	39%	100	100
1945	2.029.217	1.209.723	3.238.940	62%	38%	108	202
1950	2.490.735	1.897.763	4.366.792	57%	43%	132	160
1955	3.275.739	2.341.910	5.617.649	58%	42%	174	197
1957	3.816.461	2.648.847	6.465.308	59%	41%	203	223

Fonte: WEREBE, Maria José Garcia. Grandezas e misérias do ensino no Brasil. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1970, p.109.

Além desses números, o ano de 1960 alcança um total de 7.458.002 matrículas escolares, sendo 4.495.295 matrículas na zona urbana; e 2.962.707 na zona rural, conforme Romanelli (1983). Diante da dimensão de tais números, é inegável o progresso alcançado no índice de matrículas no meio rural, entretanto não parece número suficiente para alavancar o ensino rural, sem falar que esse crescimento foi diminuindo ao longo dos anos, incluindo nesse processo a evasão escolar como um dos grandes problemas no meio rural (WEREBE, 1970).

Vale ressaltar que, a despeito do aumento da porcentagem de recursos financeiros destinados à educação e cultura, nos anos de 1940, 1950 e 1960, terem sido significativos, o país adentrou a década de 1960, também, com um número elevado de analfabetos⁹⁵ entre a população de 15 anos e mais, conforme tabela 5, o

⁹⁵ Estamos considerando aqui a categoria “analfabeto” em contraposição ao conceito de “alfabetizado”, utilizado pelo IBGE em suas estatísticas. Tal conceito remete à pessoa capaz “ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”. De acordo com Lourenço Filho (1965), nos censos anteriores a 1940, “a característica *alfabetizado* resultava simplesmente da resposta positiva a esta pergunta: ‘sabe ler e escrever?’, sendo os casos de dúvidas solvidos apenas

que gerou expectativas de melhoras em relação à aprovação da LDB, que viria a acontecer só em 1961.

Tabela 5 - População brasileira e analfabetos na população de 15 anos e mais

POPULAÇÃO BRASILEIRA	E ANALFABETISMO		
ESPECIFICAÇÃO	1940	1950	1960
POPULAÇÃO	41.236.315	51.944.397	70.992.343
NÃO SABEM LER NEM ESCREVER	13.269.381	15.272.632	15.815.903
% ANALFABETOS	56.0	50.5	39.4

Fonte: Inst. Nac. Estat., Anuário Estatístico do Brasil, ano XIII, 1952, p. 28; ano XVII, 1956, p. 47; ano XXIV, 1963, p. 27-28.

No curto governo de Jânio Quadros (de janeiro a agosto de 1961), a política educacional também não apresentou avanços significativos. No que se refere à educação de adultos, mesmo em seus poucos meses de governo, Jânio Quadros lançou a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), que foi viabilizada apenas em maio de 1962, a partir do Decreto nº. 51.470, do Governo Goulart (SAVIANI, 2008). E, em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), oficializou o que, no governo Goulart, viria a ser “um dos mais importantes programas de alfabetizadores: as escolas radiofônicas do Movimento de Educação e Base (MEB)” (SCOCUGLIA, 2000, p. 46).

Com a chegada tumultuada de João Goulart à Presidência da República, na sucessão de Jânio Quadros, as políticas educacionais pensadas nesse contexto tiveram como ponto crucial a criação do Conselho Federal de Educação⁹⁶,

pelo traçado do nome da pessoa recenseada” (p. 254-grifo do autor), sendo considerado, portanto, analfabeto o sujeito incapaz de executar essa operação. Conforme Bomeny, mudanças no quadro internacional, provocadas pelas transformações tecnológicas no desenvolvimento de sistemas de automação e informatização fazem do Brasil de fim do século XX o país analfabeto, embora os 74,6% do final do século XIX tenham dado lugar aos 17% no final dos anos 1980. Trata-se de indivíduos “funcionalmente analfabetos” ou “digitalmente analfabetos” (BOMENY, 2003, p. 5).

⁹⁶ Conforme Cury, em 1931, o governo provisório de Vargas criou o Conselho Nacional de Educação, cuja função era apenas consultiva. Recriado em 1936, esse Conselho tinha como principal incumbência a elaboração do Plano Nacional de Educação. Entretanto, pela Lei 4.024 de 1961, ele é transformado em Conselho Federal de Educação. O CFE foi extinto pelo presidente Itamar Franco pela Medida Provisória 661/94. O governo FHC criou, por meio da Lei Federal nº. 9131, de 24 de novembro de 1995, o atual Conselho Nacional de Educação com atribuições e competências reduzidas em relação ao colegiado anterior. O CNE é um órgão de assessoramento do Ministério da Educação; ele atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. Comumente, o

decorrente dos compromissos fechados pelo governo brasileiro na Carta de Punta del Este⁹⁷ e no Plano Decenal de Educação do programa Aliança para o Progresso. No bojo desse movimento por reformas que atendessem as demandas por educação nas camadas populares, os movimentos de educação popular⁹⁸ deram uma resposta animadora à sociedade com a alfabetização de uma parte significativa da massa trabalhadora fora do seu tempo normal de escolaridade, especialmente na região Nordeste. A experiência exitosa desses movimentos sofreu um ataque com a repressão posta a partir do Golpe Civil-militar de 1964, que passaram a ser acusados de “subversão educacional” (GERMANO, 1993, p. 106), de modo que a sua ação teve vida curta.

E, a despeito da conjuntura política se apresentar desfavorável à permanência de Goulart no poder, o governo ainda teve tempo de elaborar: a) o Plano Nacional de Educação (PNE); b) o Plano Trienal de Celso Furtado, que encampou o PNE; c) a Comissão de Cultura Popular, com atribuição de implantar o Sistema Paulo Freire, em Brasília; d) o Plano Nacional de Alfabetização (CUNHA; GÓES, 1996). Goulart escolheu o educador Darcy Ribeiro como Ministro da Educação e propôs, no plano trienal, o aumento das despesas mínimas com a educação pela União. E mesmo com o crescimento econômico sem apresentar resultados satisfatórios, dada a crise econômica e política que marcou a chegada de Goulart ao poder, o aumento acentuado das matrículas no primário em seus poucos

Conselho normatiza as leis educacionais por meio de Resoluções e Pareceres (CURY, 2002).

⁹⁷ Documento assinado entre os países da América Latina após a conferência na cidade uruguaia de *Punta Del Este*, em 1961, como parte do projeto *Aliança para o Progresso*, liderado pelos EUA, no governo do presidente John F. Kennedy. Esse projeto visava a um esforço para a elevação do padrão de vida dos povos do continente americano. Entre os seus objetivos estava a eliminação do analfabetismo. Entretanto, as propostas apresentadas não encontraram ressonância na estrutura política necessária à sua implantação, ficando, então, no plano das ideias (FAZENDA, 1988; IANNI, 1975). O “Aliança para o Progresso” foi extinto em 1969, pelo presidente norte-americano Richard Nixon.

⁹⁸ De acordo com Saviani, a expressão “educação popular”, na Primeira República, encontra-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias, ou seja, correspondia ao conceito de instrução pública. Já na década de 1960, essa expressão assume o sentido de uma educação que se preocupa com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira, passando a ser, então, uma educação do povo, pelo povo e para o povo (SAVIANI, 2008). Dos Movimentos de Educação Popular que atuaram entre 1960 e 1964 merecem destaque: os Centros Populares de Cultura (CPC), promovidos pela UNE; os Movimentos de Cultura Popular (MCP), originários de Pernambuco e Rio Grande do Norte; O “De pés no chão também se aprende a ler”, liderado por Moacyr Góes; o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Vale ressaltar que o MCP do Estado de Pernambuco teve nas ideias de Paulo Freire, a sua maior expressão (GERMANO, 1993; SCOCUGLIA, 2000; SAVIANI, 2008).

anos de mandato, indica que o governo foi coerente em sua preocupação com esse nível de ensino.

Já o governo JK (1956-1960), mesmo a educação sendo contemplada com a meta 30, em seu Plano de Metas, não obteve muitos avanços no número de matrículas neste nível de ensino, ainda que nesse governo o crescimento econômico tenha chegado a 8,12%, o que parece incoerente com apenas 2,31% de matrículas realizadas (Tabela 6).

Tabela 6 - Taxas médias de crescimento econômico e da taxa de matrícula no ensino primário por governo, Brasil, 1945-1963

Governo	Período	Taxa média de crescimento econômico (%)	Taxa média de crescimento da matrícula no ensino primário
Dutra	1945-1950	7,64	4,16
Vargas	1951-1954	6,18	1,34
Kubitschek	1956-1960	8,12	2,31
Goulart	1961- 1963	3,60	6,17

Fonte: Inst. Nac. Estat., Anuário Estatístico do Brasil (vários anos).

Enfim, sabemos que as linhas mestras das políticas públicas de educação no Brasil estão formuladas em vários instrumentos legais como: leis, decretos, pareceres, resoluções *etc.* e que elas emergem do jogo de interesses políticos que, historicamente, deu forma às relações entre o Estado e a sociedade brasileira.

Estamos cientes de que estas são questões exaustivamente discutidas na história da educação brasileira, no entanto, cabe nos limites deste trabalho, uma revisita ao tempo de “curta duração” (BRAUDEL, 1965) dos eventos educacionais no período estudado, como uma via para a compreensão das políticas públicas de educação no município de Vitória da Conquista, como parte de sua história local. Trata-se, dessa forma, de uma atividade que produz sentido e instaura uma inteligibilidade do passado, nos permitindo avançar na construção do conhecimento histórico que sempre “se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural” como sugere Certeau (2002, p. 66).

Nesse aspecto, tais políticas, indubitavelmente, envolviam os princípios definidores do que se busca com a formação escolar, no sentido de se determinar o

perfil de pessoa que se espera ter socialmente. Assim, no decurso do século XX, o Estado brasileiro assumiu o papel de agente no processo de modernização da sociedade, de modo que as políticas implantadas no setor educacional não constituíram um fenômeno isolado, fora da cena política, mas fizeram parte de um conjunto de medidas cuja função foi conferir ao aparelho burocrático do Estado o seu papel de instância reguladora dos fatores econômicos, indispensáveis ao crescimento industrial. Coube à escola atuar na formação de quadros de pessoal exigidos pelo mercado e pela produção industrial em um período histórico marcado por alternâncias de regimes políticos e, no bojo desses, as reformas educacionais, tendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1961, a sua maior expressão.

CAPÍTULO 3

HINO À CONQUISTA

Conquista, jóia do sertão baiano
Esperança ridente do Brasil.
A ti meu orgulho soberano,
O afeto do meu peito juvenil!
A ti minha esperança, meu futuro,
És e sempre será meu palinuro
Ó perola fulgente do sertão.

Conquista tesouro imenso...
O mais belo da Bahia,
Que primor, que louçania,
Tem mais brilho aqui o sol;
Conquista terra das rosas, De florestas seculares,
Tem mais amor em teus lares
Que de luzes o arrebol.

Deixar o doce encanto dessas ruas,
Deixar teu céu que tanto bem me almeja,
Eu morreria de saudades tuas
Minha querida terra sertaneja.
[...]

3 O MUNICÍPIO NO BRASIL E O MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

“A prática meticulosa da História local e a multiplicação de monografias sobre regiões específicas podem nos conduzir muito mais longe” (PIERRE GOUBERT, 1992, p. 51)

3.1 A origem do município no Brasil

A origem da palavra Município vem do latim *municipium*, que deriva de *múnus*, que quer dizer “cargos, funções” (D'AQUINO, 1940). Pode-se afirmar que o município é uma das instituições políticas mais sólidas constituídas no Brasil. Ela vem desde os tempos coloniais e tem as raízes de sua orientação político-administrativa fincadas na República Romana, cujas prerrogativas concedidas por essa, a seus municípios, iam da concessão de direitos privados (*jus connubium*, *jus commercium* etc.), até o privilégio político de eleger seus governantes e dirigir a própria cidade (*jus suffragii*) (MEIRELLES, 1957).

De acordo com Meirelles (1957), o município, na perspectiva sociológica, poder-se-á ser entendido como o “agrupamento de pessoas de um mesmo território, com interesses comuns e afetividade recíproca, que se reúnem na sociedade local para a satisfação de necessidades coletivas” (MEIRELLES, 1957, p. 70). Outrossim, do ponto de vista do direito público brasileiro, na busca do autogoverno, o *self-government* dos anglo-saxões, que permitiria a eletividade dos seus principais agentes governantes [o executivo e o legislativo], o município se caracteriza como uma entidade político-administrativa, dotada de autonomia política, tendo um governo próprio com vistas à realização de suas demandas locais. Nesse sentido, o município se torna investido do poder público, inerente aos atos específicos de sua competência, e, por conseguinte, realiza o seu governo através de dois instrumentos: o Prefeito e a Câmara de Vereadores.

Em Portugal, a formação dos municípios se dava a partir da aquisição de um *Foral*, que era um documento que garantia as liberdades cívicas às comunidades locais que, por sua vez, se constituíam em municípios. A concessão desta ‘carta de liberdade’ também se deu na formação de municípios na Inglaterra, o *burgo*, desde

os séculos XII e XIII, conferindo às comunidades urbanas o estatuto de corporação municipal⁹⁹.

A marca lusitana na composição de seus municípios ganhou ressonância em sua principal colônia, tão logo os primeiros municípios, as vilas São Vicente e Piratininga, foram fundados por Martim Afonso de Sousa. Esse, dotado de poderes de capitão-mor que a Coroa lhe outorgara, lançou as bases do processo colonizador em terras brasileiras, consubstanciadas na formação do governo local. O sistema sob o qual se estruturaram, era o das Ordenações Afonsinas e Manuelinas, no primeiro século, e o das Filipinas, depois de 1603 (FAORO, 2004). A despeito de nas Ordenações Afonsinas aparecer a primeira tentativa de fixar atribuições municipais, bem como estreitar laços hierárquicos que os prendiam ao poder central, foram, com efeito, as Ordenações¹⁰⁰ Manuelinas e Filipinas que deram corpo às Câmaras de vereadores, além de fixarem as atribuições policiais e econômicas dessas instituições, conforme afirma Vitor Nunes Leal (1997).

Somente nas localidades que tivessem pelo menos a categoria de vila, concedida por ato régio, podiam instalar-se as câmaras municipais, cuja estrutura foi transplantada de Portugal, a princípio, na conformidade das Ordenações Manuelinas e, mais tarde, das Filipinas. (LEAL, 1997, p. 81).

Em suma as orientações e determinações municipais do Código Afonsino foram seguidas pelo Código Manuelino, acompanhados na mesma linha pelo Filipino: o Brasil seguiu até a Independência, em 1822, regido sob a vigência dessas três ordenações, de modo a constituir uniformemente as municipalidades brasileiras por um Presidente, três Vereadores, um Procurador, dois Almotacés (agentes que tinham função de polícia local) e um Escrivão (MEIRELLES, 1957).

Todavia, a constituição dos municípios no Brasil não se deu de forma tão harmoniosa, como é de se supor em qualquer processo colonizador. A metrópole

⁹⁹ Essas corporações municipais ou municípios eram conhecidos na França, como *Comuna* e na Alemanha, como *Gemeinde*; já nos EUA, as áreas que correspondem aos nossos municípios são chamadas de Condado ou *Country*, com exceção do Estado de Louisiana, cujo termo adotado é paróquia ou *parish* (FERREIRA, 1977).

¹⁰⁰ As ordenações eram instrumentos jurídicos que tratavam de assuntos como a administração da justiça, das leis relativas à jurisdição da igreja, da forma do processo civil, das leis pertencentes ao direito civil, entre outras. As Ordenações Afonsinas (1446 ou 1447), criadas durante o reinado de Afonso II e que não lograram durar, foram sucedidas pelas Ordenações Manoelinas (*sic*), em 1521, quando o rei D. Manuel iniciou um processo de revisão das Ordenações Afonsinas, introduzindo as reformas administrativas e financeiras, sobretudo concernentes à administração local; estas, por sua vez, foram reformadas a partir da necessidade do reino ajustar-se à realidade ultramarina e, em 1603, acontece a edição das Ordenações Filipinas, o mais persistente código legislativo de Portugal e Brasil, confirmado em 1640, por D. João IV, mas que entraram em vigor no reinado de Filipe II, após 1603, vigorando no Brasil, até o Código Civil de 1917 (FAORO, 2004, p. 65).

defendia os seus interesses comerciais como questão maior em seu projeto colonizador e, a partir desse imperativo, a expansão municipalista sofre os efeitos centralizadores das Capitanias Hereditárias, criadas a partir da necessidade de uma maior fiscalização ao movimento da Colônia, por parte da Coroa. Assim ocorreu com a formação do município de Vitória da Conquista. Essa se deu após ferrenhas lutas entre ‘desbravadores’ e grupos indígenas, no século XVIII.

Conforme estudos de Viana (1982, 1985), Sousa (2001) e Medeiros (2001, 2009, 2013), a vinda dos colonizadores portugueses à região estava ligada à exploração de metais preciosos e à política de dominação de novos territórios, já discutidas aqui. Assim, a formação dos municípios no Brasil se deu, quase sempre, com base nas mesmas orientações: a exploração de riquezas e a expansão de territórios sob o comando da Coroa, mediado por seus representantes, no caso de Vitória da Conquista, tratou-se do português João Gonçalves da Costa, o ‘desbravador’ que atuou na região a serviço de D. José I, com a missão de “conquistar” as terras ao oeste da costa da Bahia, na segunda metade do século XVIII. Vale evidenciar que, em função da grande extensão territorial que caracterizava a colônia, algumas vilas se elevaram tardiamente à condição de município, passando, assim, a usufruir das prerrogativas para a composição de uma Câmara, a sua mais influente instituição. Essa composta de vereadores escolhidos entre os grandes proprietários, os chamados “homens bons”¹⁰¹. Foi o caso de Vitória da Conquista, que, embora tenha saído da condição de Arraial para a de Vila e Freguesia, através da Lei Provincial n.º 124, de 19 de maio de 1840, foi somente em 1891 que o lugar elevou-se à categoria de município, quando teve instalada a sua primeira Câmara de Vereadores, em 9 de novembro daquele ano (VIANA, 1982; SOUSA, 2001; MEDEIROS, 2001).

Nesse sentido, Vitor Nunes Leal (1997) ressalta a considerável força política do senhoriato fundiário na vida do município graças à sua atuação junto às câmaras municipais, convertidas em seu instrumento de poder na ordem política. O autor adverte que a relativa autonomia dos municípios no período colonial estava relacionada à força e à importância dos proprietários de terra de cuja atividade

¹⁰¹ Conforme Faoro, aqueles que pertenciam à classe dos *homens bons* eram os nobres de linhagem, os senhores de terras e engenhos, a burocracia civil e militar, com a contínua agregação de burgueses e comerciantes. Estes subordinam-se à carapaça administrativa, integrando o Senado da Câmara, convertidos em “homens bons” (Ord. Filipinas, Livro I, título LXVII), categoria da qual estavam excluídos os oficiais mecânicos, judeus, degredados e estrangeiros (FAORO, 2004, p.175).

agrícola provinha a base de seu poder econômico e nas câmaras municipais o instrumento de sua política (LEAL, 1997). É nessa perspectiva que autores como José Murilo de Carvalho (1998), ao divergir de Faoro (2004), identificam um papel quase autônomo das Câmaras municipais durante o período colonial, sugerindo quase uma espécie de “federação municipal”.

Esse reconhecido nível de influência dos municípios, na organização social e política da colônia, perdurou até a Independência, cuja Constituição Imperial de 1824 atribuiu novas diretrizes às municipalidades brasileiras. Esse documento, outorgado por D. Pedro I, trata das questões relativas à organização municipal e às Câmaras municipais em seus artigos 167 a 169 (título VII, capítulo II), em que determina o seguinte: “Em todas as cidades e vilas ora existentes e nas mais que para o futuro se criarem haverá Câmaras, às quais compete o governo econômico e municipal das mesmas cidades e vilas” (BRASIL, 1824), além de reger acerca do número de vereadores, de seu processo de eleição e, sobretudo, de suas funções.

Todavia, a questão delicada da autonomia¹⁰² municipal não constituiu um diálogo fácil na época. Sobre essa questão, Bandecchi (1977) ressalta que o entrave para a autonomia municipal teve a sua origem na lei de organização municipal, a lei de 1º de outubro de 1828, que “ao mesmo tempo que uniformizava as Câmaras em todo o Império, subordinava-as ao Poder Central, ferindo, aqui, a autonomia que lhes dera a Lei Magna” (BANDECCHI, 1977, p. 478). Assim, a lei que organizou os municípios ficou aquém da palavra constitucional, “as câmaras nunca passaram de corporações administrativas, sem a fantasiosa prerrogativa de colaborar na vontade política colonial” (FAORO, 2004, p. 187), passando a ser o município tutelado pelos presidentes das províncias e pelo governo geral.

Meirelles (1957) ressalta que essa condição de desprestígio das câmaras municipais durante o período imperial contrasta com a organização anterior do Município colonial que desfrutava de considerável capacidade de decisão tanto política, quanto jurídica. Esse enfraquecimento do município e o consequente fortalecimento das províncias se acentuaram, sobretudo, com a aprovação do

¹⁰² A palavra Autonomia vem do grego: *autòs*, si mesmo, e *nomos*, lei. É o direito de se reger por suas próprias leis. No Brasil, a plena autonomia dos municípios no regime federativo significa o poder de eleição do prefeito e dos vereadores, o poder de editar as suas normas jurídicas dentro das competências previstas na Constituição Federal. Enfim, é o poder de administração própria no que concerne ao seu peculiar interesse (FERREIRA, 1977).

Ato Adicional de 1834¹⁰³. Reformar a Constituição de 1824 foi a função desse Ato, que teve como cerne a descentralização de poder, subordinando, ainda mais, os municípios às “Assembléias Legislativas Provinciais, em questões de exclusivo interesse local” (MEIRELLES, 1957, p. 5). O prejuízo desse movimento descentralizador imposto pelo respectivo Ato Adicional aos municípios e, vale ressaltar, em certa medida também às províncias, fez emergir a chamada Lei de Interpretação¹⁰⁴ que, igualmente, não resolveu o problema da autonomia municipal.

Contudo, é na República federalista, proclamada em 1889, que o município passa a desfrutar de uma certa autonomia local, posto que a Constituição da República determinou que a organização dos Estados se desse de “forma a assegurar a autonomia dos municípios em tudo quanto diz respeito ao seu peculiar interesse” (BRASIL, 1891). Entretanto, a despeito das Leis Orgânicas dos Estados-membros (antigas províncias) garantirem o princípio da autonomia e discriminarem as atribuições dos municípios, há quem afirme que tais conquistas legais ficaram apenas no texto da lei, a exemplo Vitor Nunes Leal. Ele é um dos severos críticos dos paradoxos do federalismo no que concerne à autonomia dos municípios na República Velha, tendo em vista que o regime federalista, já discutido aqui, surgia no Brasil como resposta à centralização unitária dos períodos colonial e imperial. José Murilo de Carvalho corrobora esse modo de pensar ao afirmar que, do ponto de vista da representação política, o advento da República federalista não significou grande mudança, posto que a descentralização facilitou a formação de sólidas oligarquias estaduais apoiadas em partidos únicos, a ponto das mesmas conseguirem envolver todos os mandões locais, bloqueando qualquer tentativa de oposição política (CARVALHO, 2010).

É inegável que a cultura centralista somada ao elevado índice de analfabetismo do povo foram cruciais para transformação dos municípios em “feudos” de coronéis, cujas leis próprias brotavam das mais díspares realidades de opressão e mandonismo. Em Vitória da Conquista essa realidade remonta desde a sua origem como arraial, na época em que o Capitão João Gonçalves da Costa, “conquistou” a região. Dono de muitas terras e detentor de considerável prestígio político, ele logo assumiu as prerrogativas do mandonismo local, típico dos detentores da patente de coronel. Conforme Medeiros (2001), é possível afirmar que

¹⁰³ Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.

¹⁰⁴ Lei nº 105, de 12 de maio de 1840.

a trajetória da constituição do poder local no município de Vitória da Conquista, concentrado nas mãos de uma única parentela, está relacionada ao tronco familiar do Capitão João Gonçalves da Costa. Na conjuntura do final de século XIX e início do século XX, as lideranças políticas da região, entre coronéis e intendentess, surgiam, sobretudo, das parentelas conquistenses como foi o caso dos coronéis Francisco José dos Santos Silva conhecido como Chico Santos, e José Fernandes de Oliveira, conhecido como Coronel Gugé, parente de Chico Santos e bisneto de João Gonçalves da Costa (MEDEIROS, 2001). Enfim, nessa atmosfera de opressão e mandonismo, o município brasileiro não apresentava possibilidade de ampla autonomia e nem garantias democráticas.

Com a Revolução de 1930 e o decorrente enfraquecimento das oligarquias rurais, o governo provisório cria um mecanismo para ‘moralizar’ a administração municipal, dando-lhe maior eficiência. Trata-se do Departamento de Municipalidades, órgão estadual, dependente diretamente do interventor e cuja função era exercer a tutela que a legislação em vigor outorgava ao governo estadual sobre a vida administrativa dos municípios (LEAL, 1997). Mas foi a Constituição de 1934 que ampliou, consideravelmente, as dimensões político-administrativas dos municípios, inovando, em especial, os seus rendimentos, arrolando os tributos que contribuiriam para eles. O entendimento aqui era o de que o município sem uma “renda própria” estaria impossibilitado de caminhar longe no alcance de sua autonomia, por isso “tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse, e especialmente a eletividade do Prefeito e dos Vereadores, a decretação de seus impostos e a organização de seus serviços” (Art. 13) tornou-se real como princípio na Constituição de 1934¹⁰⁵.

Entretanto, trata-se de uma Constituição de vida curta, dado o advento do golpe de 1937 e a conseqüente ditadura do Estado Novo que enfraqueceu, consideravelmente, a autonomia dos municípios marcada pela imposição do regime interventorial nos Estados e Municípios, via outorga da Carta Constitucional do mesmo ano. A legislação municipal passou a ser regida sob forma de Decretos-lei federais, como o nº 1.202, de 08 de abril de 1939 e o nº 5.511, de 21 de maio de

¹⁰⁵ Ver Constituição baiana de 20 de agosto de 1935, Art. 58, I, II, III e IV; e Constituição baiana de 02 de agosto de 1947, Art. 94, I, II, III, IV e V; Arts. 95 e 96.

1943¹⁰⁶ que, conforme Meirelles (1957) foram passíveis das mais sérias censuras. Destarte, não havia qualquer abertura para as manifestações locais em prol do município, visto que os prefeitos nomeados governavam sem participação alguma das entidades de representação popular.

Com a retomada do Estado democrático, em 1946, a Constituição devolve ao município a sua estrutura melhorada, dos pontos de vista político e administrativo, beneficiando-o, também, economicamente, uma vez que destina a ele [o município] como renda de sua competência tributária privativa e a aplicação de: impostos predial e territorial urbano, de licença, de indústrias e profissões, sobre diversões públicas, sobre atos de sua economia ou assuntos de sua competência (Arts. 28 e 29). Além dessas rendas, a Constituição ainda lhes garantiu participação em alguns tributos arrecadados pelo Estado e pela União (Art. 15, §§ 2º e 4º e Arts. 20, 21 e 29). Já a autonomia política foi assegurada pela eleição de prefeitos e vereadores (art. 28, I), pela vigência das Cartas estaduais¹⁰⁷ e Leis Orgânicas, possibilitando às comunas o seu *self-government* conforme as suas demandas locais.

Com o princípio da segurança nacional adotado pelo regime ditatorial no Brasil, após 1964, e a consequente prática abusiva dos decretos-leis, os municípios sofrem, de imediato, os efeitos do governo centralizador, típico do chamado federalismo centrípeto, em que se fortalece o poder da União em detrimento da subordinação dos Estados-membros (CURY, 2014).

Não obstante, pela Constituição de 1967 e Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969, as autonomias dos municípios foram mantidas de forma restrita, posto que a nomeação dos prefeitos das Capitais, das Estâncias Hidrominerais e dos Municípios declarados de interesse da Segurança Nacional era feita pelo governador, mediante aprovação da Assembleia Legislativa. No campo financeiro, os municípios sofreram grande retrocesso no que se refere às questões fiscais e tributárias, na medida em que a União discriminou os impostos municipais,

¹⁰⁶ Os Decretos-lei federais nº 1.202/1939 e nº 5.511/1943 dispõem sobre a administração de Estados e Municípios e altera e retifica disposições sobre a administração dos Estados e dos Municípios, respectivamente.

¹⁰⁷ As Cartas Estaduais, ou Cartas Próprias, equivalem à Lei Orgânica dos Estados. Estas são mais comuns no Brasil. As Cartas Próprias também é o Estado-membro que dita os princípios gerais da organização municipal, com a diferença de que, no regime de Leis Orgânicas, ele desce a minúcias numa consolidação de todos os preceitos que deseja seguidos no seu território; e, no das Cartas Próprias, defere essa tarefa a cada município. No Brasil, o Estado do Rio Grande do Sul adotou esse regime desde a sua primeira constituição (Cf. MEIRELLES, 1977).

limitando ao imposto de propriedade predial e territorial urbana e ao imposto sobre serviços.

Os ares de “redemocratização” no Brasil chegaram lentamente e trouxeram consigo medidas como a Emenda Constitucional nº 22, de 1982, que estabeleceu a eleição direta de prefeito, vice-prefeito e vereadores; e a Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985, que estruturou a Assembleia Constituinte e que deu impulso à promulgação da Constituição de 1988. Com efeito, é esta Constituição que concede ao município o seu lugar de destaque na federação brasileira, primeiro reconhecendo o Brasil como uma República Federativa formada pela “União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (art. 1º) e, segundo, conferindo ao município a condição de ente federado, reconhecimento que, conforme Cury, representa uma mudança jurídico-política de grande significado (CURY, 2010, p. 158). Assim sendo, “em vez de um sistema hierárquico ou dualista, comumente centralizado, a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo” (CURY, 2010, p. 158), inclusive possibilitando ao município reger-se por Lei Orgânica própria promulgada pela Câmara Municipal.

Portanto, foi nesse movimento que oscilou entre a posse da relativa autonomia e a sua retirada, ao sabor dos regimes, que o município brasileiro se constituiu. Como arena de disputas políticas, se reduziu, frequentemente, à condição de instituição meramente administrativa, mesmo sendo objeto detentor de autonomia nos textos constitucionais. Essa falta de visibilidade política dos municípios, em dados períodos da história do Brasil, gerou sérios prejuízos para a efetivação de suas políticas públicas, afinal, é nos municípios que as políticas públicas, oriundas das diferentes esferas, se materializam, reordenando hábitos, condutas, espaços, discursos, normas e alterando o cotidiano dos munícipes destinatários delas. O Município é a célula *mater* (COSTA, 1999), e, portanto, não é possível a existência de unidade federada sem vida municipal ou, como frisou Rui Barbosa, “não há Estado sem municipalidade” (BARBOSA, s/d, *apud* CUNHA, 1977, p. 463).

3.2 O município de Vitória da Conquista: aspectos políticos e administrativos entre 1945 e 1963

A história política e administrativa do município de Vitória da Conquista se confunde com a história da alternância do poder político local, decorrente de incontáveis querelas entre grupos e famílias rivais. O município carregou consigo, por décadas, a marca da hegemonia política de grupos economicamente privilegiados, caracterizados, em sua maioria, como oligarquias latifundiárias e que exerciam um poder sobre a quase totalidade da população. Trata-se de um poder dominante centrado em pequenos grupos de famílias influentes, como resultado de contendas políticas antigas no município, envolvendo diferentes facções e ideologias políticas. Essas disputas remontam do século XIX e início do século XX, contudo, fiéis às suas raízes no século XVIII, período em que o município foi fundado pelo Capitão português João Gonçalves da Costa, cujo tronco familiar legou o poder político às mãos de uma única parentela.

A despeito da carência de pesquisas em nível local que abordem os conflitos protagonizados por esses grupos políticos no município, em contextos históricos mais específicos, como o recortado para esta pesquisa, os trabalhos de Viana (1982, 1985), Sousa (2001), Dias (2009), Medeiros (2001, 2013, 2009, 2011) e Ivo (2004) põem-nos a par das antigas querelas políticas e confrontos familiares de coronéis e latifundiários desde o período republicano e que tiveram desdobramentos até a recente história política do município. Nesse contexto, emergiram as principais lideranças políticas conquistenses, como os já citados coronéis Francisco José dos Santos Silva e José Fernandes de Oliveira. A família Fernandes de Oliveira formava o tronco inicial e principal, ao qual, se agregaram as outras famílias que formariam a endogamia conquistense, inclusive uma das principais lideranças políticas no contexto do Golpe Civil-militar de 1964 e que teve o seu mandato de prefeito cassado, José Fernandes Pedral Sampaio, foi neto do Coronel José Fernandes de Oliveira, principal liderança local na Primeira República, descendente direto do bandeirante “conquistador” do sertão da Ressaca e fundador da cidade João Gonçalves da Costa (MEDEIROS, 2001).

Essas relações se deram de modo a manter o município subjugado ao mandonismo local, uma vez que, “a liberdade política de participação e decisão nos órgãos consultivos e deliberativos da administração local por muito tempo, foi

prerrogativa de uma minoria que mantinha o controle das instituições públicas, e, por sua vez, representada nas instâncias de ação pública como Câmara de Vereadores, Polícia, Justiça, Intendência, etc.” (IVO, 2004, p.73). Desse modo, o município, então, como “microesfera da administração político-administrativa, reproduziu, em suas instâncias públicas e no imaginário da sociedade local, o universo político vivenciado pelos dirigentes da política nacional” (IVO, 2004, p. 75), avançando para uma política coronelista que sobreviveu por muito tempo após a Revolução de 1930. Assim como “nas relações estaduais-federais imperava a ‘política dos governadores’, também nas relações estaduais-municipais dominava o que, por analogia, pode-se chamar de ‘política dos coronéis’” (LEAL, 1997, p. 124).

No intervalo entre a República Velha e a Revolução de 1930, os conflitos políticos entre grupos e famílias rivais em Vitória da Conquista foram uma constante. Tais conflitos tinham como fim o controle do poder municipal que visava, comumente, manter uma relação privilegiada com o poder estadual. No início do século XX as lideranças políticas se fortaleceram entre coronéis e intendentes do município, ficando o monopólio do poder municipal, conforme Medeiros (2009), a cargo do coronel José Fernandes de Oliveira, considerado um líder carismático, no sentido weberiano do termo, e que governou o município de 1911 a 1915, influenciando na política por muitos anos depois.

De acordo com Dias (2009), tanto os coronéis Pompílio Nunes de Oliveira, quanto o coronel Manoel Moreira, além de Francisco José dos Santos Silva e José Fernandes de Oliveira eram filiados ao Partido Republicano Democrático da Bahia (PRDB), partido criado por José Joaquim Seabra, o J.J. Seabra, que governou a Bahia nos períodos entre 1912 a 1916 e de 1920 a 1924, inaugurando uma fase na política baiana que ficou conhecida como “seabrismo” (DIAS, 2009). Seabra fundou o PRDB, com vistas a consolidar o seu grupo no poder, inclusive os intendentes nos municípios do interior e, para isso, conseguiu modificar a Constituição Estadual e a Lei Orgânica dos Municípios¹⁰⁸. Dentre outras alterações, estava a nova forma de escolha dos intendentes (Prefeitos), permitindo a nomeação deles pelo governador.

¹⁰⁸ “Art. 105. Haverá em cada município um Conselho deliberativo e um Intendente encarregado das funções executivas; sendo sua investidura e perda do cargo reguladas pela forma determinada em lei orgânica dos municípios” (Constituição baiana de 1891); O Intendente será de nomeação do Governador, com aprovação do Senado, e poderá ser exonerado nos casos previstos no art. 100 desta lei, e nos de desídia e irregularidade de conduta, reconhecidos por aquela autoridade” (Lei Orgânica nº. 1.102, de 11 de agosto de 1915, art. 14, § 1º) (Cf. MEDEIROS, 2009).

Isso significava, para os coronéis do Interior da Bahia, a necessidade de estar no PRDB e de demonstrar força e adquirir prestígio para ser indicado intendente pelo Governador (MEDEIROS, 2009).

Com a mudança no cenário político nacional e a consequente chegada de Getúlio Vargas ao poder, a partir de 1930, os ares da política estadual e local também ganham novos contornos. No cenário político estadual, o Capitão Juracy Magalhães foi imposto como interventor no Estado da Bahia. Ele substituiu o general Raymundo Reis Barbosa e atuou como interventor durante o período de (1931-1935). Em sua política costumeira e diante do cenário político de disputas para a conquista e preservação do poder, o então interventor se dirigiu ao interior da Bahia, onde “convocou os coronéis para uma composição política e os oligarcas se convenceram de que a conjuntura estava momentaneamente definida a favor do varguismo” (DIAS, 2009, p. 38).

Esse movimento político, nos anos 1930, rendeu ao município de Vitória da Conquista uma relação política estreita com a política em nível estadual, posto que o município não ficou alheio aos acontecimentos políticos no plano nacional. A cidade estava dividida em dois grupos que disputavam o poder local, um que apoiava a Aliança Liberal, comandado pelo coronel Deraldo Mendes Ferraz e que fundou, em 1929, o Partido Liberal Conquistense (PLC), portanto em sintonia com o governo Vargas e o seu interventor no Estado; e no outro grupo estavam os componentes do Partido Republicano Conquistense, liderado por Luiz Régis Pacheco Pereira. Como chefe do poder local, Deraldo Mendes Ferraz era quem indicava o prefeito, quando não, ele próprio assumia o comando do município, como foi até o ano de 1932 e após 1936. Com a promulgação da Nova Constituição do Estado da Bahia, em 1935, Juracy reafirmou a autonomia dos municípios, alterando o que previa o decreto de nº 19.398/30¹⁰⁹ que determinava aos interventores federais nomear os prefeitos municipais, já que pelo referido decreto, cabia ao interventor “[...] exercer, em toda plenitude, não só o Poder Executivo como também o Poder Legislativo” (Art, 11, § 1º). Por disposição da Constituição de 1934 (art. 3º. Das disposições transitórias), coube à Assembleia Constituinte da Bahia eleger o novo governador do Estado e

¹⁰⁹ “Art. 11, § 4º- O interventor nomeará um prefeito para cada município, que exercerá aí todas as funções executivas e legislativas, podendo o interventor exonerá-lo quando entenda conveniente, revogar ou modificar qualquer dos seus atos ou resoluções e dar-lhe instruções para o bom desempenho dos cargos respectivos e regularização e eficiência dos serviços municipais” (BRASIL, 1930).

dois Senadores. Concorreram ao cargo de governador, para o quadriênio de 1935-1939, o capitão Juracy Magalhães e o ex-exilado político, Otávio Mangabeira. Apurados os votos, foi eleito Juracy Magalhães, como esperado.

Com o advento do Estado Novo, o “tenente” Juracy deixa o cargo de governador constitucional na Bahia, em 10 de novembro de 1937, antes de concluir o seu mandato. Esse fato decorreu de sua posição antigolpista, ao desenvolver uma frente de resistência a qualquer tentativa de quebra da ordem constitucional face à iminência da ditadura do Estado Novo, e a sua queda foi também a queda do grupo de Deraldo Mendes em Vitória da Conquista. Vale salientar que meses antes de deixar o cargo, Juracy Magalhães esteve em visita à Vitória da Conquista, acompanhado dos deputados Carlos Lacerda e Ruy Santos, cujo fato não passou a brancas nuvens. Os jornais da cidade noticiaram o evento exaltando as benfeitorias trazidas pelo interventor para o município, durante a sua gestão no Estado¹¹⁰.

O Estado Novo instalou-se na Bahia tendo como interventor interino o comandante da 6ª Região Militar, Coronel Antônio Fernandes Dantas. De acordo com Luís Henrique Dias Tavares (2001), a sua interventoria instalou brutal e indiscriminada repressão policial na cidade de Salvador. Foram 1.694 exemplares de romances de Jorge Amado retirados das livrarias e bibliotecas e queimados, além de todos os romances de José Lins do Rêgo, Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos e “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre, retirados da sala de leitura da Biblioteca Pública e proibidos nas livrarias da cidade, afora as inúmeras prisões de políticos, trabalhadores, jornalistas, professores *etc.* (TAVARES, 2001). Em março de 1938, é nomeado o novo interventor da Bahia, Landulfo Alves de Almeida, que, por sua vez, resolveu nomear Luís Regis Pacheco Pereira para o cargo de Prefeito Municipal, em Vitória da Conquista, em maio de 1938. Este se manteve no cargo de prefeito até 1945, desta vez, pelo Partido Social Democrático (PSD).

Não obstante, com o reestabelecimento da democracia no país, o cenário político baiano, como um todo, pouco se modificou. O situacionismo dos grupos políticos baianos desse período, como os juracistas e os mangabeiristas¹¹¹, tem a marca das constantes adesões e conchavos entre grupos com forte influência sobre

¹¹⁰ Jornal O Conquistense, Ano II, de 22 de junho de 1957.

¹¹¹ Tratam-se dos grupos organizados em torno dos políticos Juracy Magalhães, da UDN, ex-interventor no governo Vargas, e Otávio Mangabeira, do PSD, um ferrenho opositor ao governo Vargas, chegando a ser exilado por essa razão. Entretanto, esses grupos se unem, em 1947, em torno da eleição de Otávio Mangabeira ao governo do Estado, em uma coligação UDN/PSD, com o apoio de outros partidos, como: PR, PCB e PRP (TAVARES, 2001).

a quase totalidade da população. A década de 1950 adentra sem mudanças substanciais no cenário político local, com as famílias tradicionais ainda disputando acirradamente o poder político. Edvaldo Flores, indicado por Gerson Gusmão Salles, foi o candidato a prefeito vitorioso no pleito municipal de 1954. Entretanto, conforme Medeiros (2009), foi em 1955 que as eleições municipais foram acirradas¹¹². Delas se consolidaram representações dos dois principais partidos do cenário político nacional, a UDN e o PSD. Também no ano de 1958 as eleições municipais foram fortemente polarizadas pelas candidaturas tendo, de um lado, Gerson Salles e, do outro, José Fernandes Pedral Sampaio, que não obteve êxito nas urnas.

A década de 1960 adentra com o médico Régis Pacheco e, novamente, o engenheiro José Fernandes Pedral Sampaio, no PSD, disputando com Gerson Salles, da UDN, a hegemonia política em Vitória da Conquista. À medida que iam se aproximando as eleições de 1962, Gerson Salles, juntamente com o seu grupo, optariam por tentar dividir a oposição. Finalmente, o candidato apresentado pelas forças “gersistas” foi um vereador que militou na oposição: Jesus Gomes dos Santos (MEDEIROS, 2009).

Entretanto, mesmo tendo vários candidatos concorrendo à vaga de prefeito da cidade, nas eleições de 1962, a disputa ferrenha ficou mesmo entre José Fernandes Pedral Sampaio, candidato da coligação PSD/MTR, e o já citado Jesus Gomes dos Santos, candidato da coligação UDN/PRP. Desse pleito, José Pedral saiu vitorioso e iniciou seu governo enfrentando os desafios da agitada fase política pela qual passava o país no início da década de 1960, com a posse e a renúncia do presidente Jânio Quadros.

A fase de governo de João Goulart, o seu vice e sucessor político, coincidiu com momento de lutas sociais. Conforme Medeiros (2009), em Vitória da Conquista, as ideias de “Reformas de Base”, do governo João Goulart, alcançaram forte repercussão. Ou seja, a vida política nacional repercutia em Vitória da Conquista, e aqui se acentuou quando João Goulart assinou o decreto da Reforma Agrária.

De acordo com Dias (2009), a proposta reformista entusiasmou o prefeito José Pedral e seu grupo político que, embora oriundos do coronelismo

¹¹² Sobre as eleições municipais para Prefeitos e Vereadores nos anos de 1952, 1954 e 1955 consultar: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13041>.

Vale ressaltar que o município de Vitória da Conquista contava com 18.213 eleitores inscritos em 1954; deles votaram 8.378 nas eleições de 1955 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. v. XXI, Rio de Janeiro, 1958).

conquistense, “compreendiam a necessidade de inserção do município dentro da estrutura política e econômica do país que acompanhava as atualizações do capitalismo ocidental” (DIAS, 2009, p. 74). É fato que a medida motivou muitos protestos e, em Vitória da Conquista, políticos de direita e fazendeiros reagiram. No fervor dos debates, realizou-se, no Cine Conquista, um ato durante o qual esses criticaram veementemente o então Presidente da República, seguido do combate às ideias de reformas e aos comunistas.

Figura 3 - O prefeito Gerson Salles e simpatizantes aguardam, na Praça Barão do Rio Branco, a chegada do presidenciável Jânio Quadros, na “campanha da vassoura”, em 1960



Fonte: Arquivo Público Municipal, 2017

Naquele contexto, a cidade festejava a inauguração da rodovia que ligava Salvador ao Rio de Janeiro e, conforme Dias (2009), o evento adquiriu tanta importância que o Presidente João Goulart (Jango), pessoalmente, veio prestigiar a solenidade realizada na divisa dos Estados da Bahia e Minas Gerais, ocasião em que proferiu um fervoroso discurso¹¹³ exaltando a construção de obras em seu governo, e que, a convite das autoridades locais, visitou Vitória da Conquista (Figura 4).

No que concerne às questões políticas, econômicas e ideológicas que marcaram aquele momento na sociedade brasileira, sabemos que essas dividiram a opinião de grupos políticos e, em uma dimensão maior, da sociedade como um todo. Assim sendo, ainda segundo Dias (2009), em um âmbito mais geral, a princípio, uma parte do PSD, que aproximava as oligarquias regionais do Partido Trabalhista

¹¹³ A reprodução do texto desse discurso encontra-se no “O Jornal de Conquista”, edição de 08 de junho de 1963, p. 4, disponível no Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista-BA (DISCURSO..., 1963).

Brasileiro (PTB) de Jango, foi, progressivamente, se distanciando desse último e aderindo organicamente ao Golpe contra o Presidente. Assim, sob essa influência e de forma confusa, os simpatizantes do governo “Janguista” em Vitória da Conquista “se viram envolvidos na complexa conjuntura do Golpe de 1964” (DIAS, 2009, p. 79).

Figura 4 - Pedral recepcionando Jango (o primeiro à direita) e Lomanto Jr. (ao centro), na inauguração do “asfalto”



Fonte: Arquivo Público Municipal, 2017

Dias (2001) afirma que, tão logo o Golpe foi consumado e foram definidas as primeiras medidas de “saneamento” da política interna, o capitão Antônio Bendochi Alves Filho, udenista e lacerdista convicto, foi designado para coordenar a prisão e a deposição dos adversários em Vitória da Conquista. Conforme o mesmo historiador, a Câmara Municipal foi coagida a votar a cassação do mandato de José Pedral sob vigilância armada¹¹⁴, sendo as principais acusações contra o prefeito: compor o Grupo dos Onze, núcleos organizados por Brizola¹¹⁵; participar da Frente de Libertação Nacional, que seria liderada por Waldir Pires (político baiano de oposição

¹¹⁴ Tivemos acesso a uma outra versão acerca da cassação do prefeito José Fernandes Pedral Sampaio, que encontra-se no jornal *O Sertanejo*, nas edições de 06, 13 e 20 de junho de 1964, disponíveis no Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista-BA. Ademais, por ocasião da instalação da Comissão Estadual da Verdade, como desdobramento da Comissão Nacional da Verdade, criada pela lei nº 12.528/2011, a Câmara de Vereadores de Vitória da Conquista realizou uma audiência pública em 22 de agosto de 2013, em que foi feita a devolução simbólica do mandato do ex-prefeito José Fernandes Pedral Sampaio, cassado pelo regime militar, e a abertura de investigação para apurar as circunstâncias da morte do vereador Pércles Gusmão, em maio de 1964, ainda sem uma explicação coerente para o caso. Na referida audiência, o ex-prefeito proferiu um discurso e, emocionado, relatou com minúcias os bastidores da cassação do seu mandato. O mesmo veio a falecer no ano de 2014, aos 89 anos.

¹¹⁵ Leonel de Moura Brizola, político brasileiro por várias décadas, manteve ligações políticas e pessoais com Getúlio Vargas e comandou, em 1964, no Rio Grande do Sul, a resistência ao Golpe contra João Goulart, seu cunhado. Disputou e venceu diversos pleitos políticos em eleições para deputado estadual, deputado federal e governador nos Estados do Rio Grande do Sul, Guanabara e Rio de Janeiro, como também foi duas vezes candidato derrotado em eleições presidenciais.

ao Regime e candidato do PSD nas eleições estaduais de 1962, na Bahia); provocar agitação no país e estar se preparando militarmente para a guerrilha (DIAS, 2001). Enfim, essa fase agitada da política no município de Vitória da Conquista culmina com a cassação do prefeito José Fernandes Pedral Sampaio, cuja acusação era “professar a ideologia contrária à verdadeira democracia que herdamos dos nossos antepassados e a verdadeira forma de govêrno compatível com os nossos ideais de liberdade” (ATA DA 30ª SESSÃO DA CÂMARA DE VEREADORES, 05 de maio, 1964, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2017).

A cassação de seu mandato foi oficializada pela Resolução de nº 62, de 06 de maio de 1964, que se encontra no Arquivo Público Municipal. Em seu lugar, tomou posse no cargo o vereador Orlando da Silva Leite. Assim sendo, as prisões do prefeito José Pedral e de algumas dezenas de pessoas, entre os quais vereadores de sua base de apoio, foram providenciadas imediatamente (DIAS, 2001). É válido salientar que, após a eleição do prefeito Orlando da Silva Leite, pela Câmara de Vereadores (por oito votos a zero), o presidente em exercício da mesma instituição, dr. José Gil Moreira¹¹⁶, encaminhou ofício ao Presidente da República, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, comunicando o ocorrido na respectiva sessão da Câmara.

3.3. Os ideais “renovadores” da Escola Nova e a sua repercussão na educação em Vitória da Conquista, nas décadas de 1940 e 1950

Propor uma investigação com ênfase na história da educação local, implica compreender que em tal ação é impossível não estabelecer um diálogo com a história nacional/global, posto que não existe hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global (REVEL, 1998). Pelo contrário, são conceitos que se nutrem mutuamente, conferindo à história local o seu lugar na pesquisa a partir de suas diferenças, singularidades e especificidades. No que se refere à pesquisa ora empreendida, trata-se, *a priori*, de reconhecer o município como instituição com vida própria, entretanto articulado com as ações políticas e educacionais em nível nacional/global. Assim, apresentaremos um breve panorama sobre o movimento da Escola Nova, com vistas a nos situar em um contexto de lutas e conquistas na

¹¹⁶ Dr. José Gil Moreira, eleito vereador em 1962, pelo PTB, era o pai do cantor e compositor baiano Gilberto Gil que militou contra a Ditadura no Brasil, sendo exilado em Londres, juntamente com seu amigo também cantor e compositor baiano, Caetano Veloso, após o AI 5.

história da educação brasileira que conferiu protagonismo aos sujeitos que, em seu cotidiano de intelectuais, deixaram marcas na educação nacional e regional. Na Bahia, esse protagonismo está em Anísio Teixeira que, por sua vez, influenciou o modo de pensar de outros educadores no interior do Estado, inclusive, em Vitória da Conquista. Nesse sentido, alguns documentos localizados para esta pesquisa sinalizaram para uma repercussão dos ideais renovadores da educação no município, em boa parte, no plano das ideias de maneira ora clara, ora implícita, mas evidenciando a busca por mudanças para a educação local, mesmo algum tempo após o fervor do movimento renovador no Brasil.

Trazer um pouco do cotidiano de educador desses sujeitos para esta pesquisa é, portanto, uma tentativa de compreendermos essa relação entre o nacional e o regional/local nas políticas públicas de educação ora investigadas, de acordo com a interpretação de Certeau (2002), para quem a necessidade de compreender os cenários que constituem o objeto elencado é condição para fazer as conexões necessárias para sua melhor apreensão.

Postas essas questões, vemos que parece ser consensual entre os historiadores da educação a assertiva de que, no final do século XIX e início do século XX, ganharam notoriedade algumas experiências educativas de vanguarda que se opunham aos princípios formativos do modelo de escola existente. Como resposta a essa escola de prática centrada no professor, também conhecida como Escola Tradicional, surge a chamada Escola Nova que, em sua vertente política, cultivava a crença de que a escola teria a função de equalizar a sociedade. É dessa convicção que emergem movimentos em defesa de uma escola que fosse democrática e progressista, que ficaram conhecidos, genericamente, como “escolanovismo” e que se mostraram vigorosos, sobretudo, na Europa e nos EUA.

Em um estudo primoroso feito por Franco Cambi (1999) sobre a história da pedagogia¹¹⁷, ele destina considerável parte de seu trabalho a discorrer sobre as “Escolas Novas”, já que, para ele, elas nascem e se desenvolvem em experimentos isolados e de um “ativismo” que alimentou uma série de posições que deixaram a sua marca na escola contemporânea e na pedagogia atual. Nesse horizonte a escola realiza o que o autor denominou de uma “revolução copernicana” (p. 513), trazendo para o centro do processo pedagógico a criança, as suas necessidades e

¹¹⁷ CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

as suas capacidades, em um movimento em que “o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular” (p. 513). Os novos métodos de ensino, ademais, foram ressignificados, passando a dar enfoque à autoeducação e, por conseguinte, a aprendizagem surgia de um processo ativo em que o que importava não era aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2006; DEWEY, 1959).

De acordo com as proposições apresentadas por Cambi (1999), os experimentos das “Escolas Novas” se deram sob os mais variados aspectos, razão que justifica o autor empregar o termo no plural. Figuram entre esses experimentos as chamadas “Escolas do trabalho”, propostas por George Kerschensteiner (1927, 2010), na Alemanha. Nelas, o trabalho se apresentava como uma atividade formadora e, como tal, deveria ser posto “no centro da educação infantil” (CAMBI, 1999, p. 517), daí a exigência de a escola ser um espaço dotado de laboratórios e oficinas. O trabalho nessas escolas “não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de moralidade didática” (MANACORDA, 2000, p. 305).

Manacorda (2000) define com precisão o que seria a tônica das escolas novas: a espontaneidade, o jogo e o trabalho, o que justificaria, segundo ele, a sua denominação de escolas “ativas” (MANACORDA, 2000). Aqui ele descreve o que caracterizou, a nosso ver, a contribuição de Maria Montessori à Escola Nova, na Itália, denominada por Cambi como “ativismo pedagógico” (p. 531). Criadora de um “método” cujo foco está nas atividades senso-motoras da criança, desenvolvidas a partir de material didático cientificamente organizado, Montessori ousou fazer uma ponte entre a medicina, a sua formação original, e a reeducação de crianças deficientes, apostando nas atividades lúdicas e na liberdade da criança, resultando em mais uma “versão” da Escola Nova.

Não obstante, entre os tantos experimentos que resultaram no legado da Escola Nova¹¹⁸, os de maior notoriedade encontram-se, indubitavelmente, sob a

¹¹⁸ Vale mencionar as experiências advindas do que Paul Monroe (1979) chamou de “tendência psicológica na educação” e que representaram uma rica expressão da Escola Nova. Um exemplo são as experiências de Friedrich Froebel, com o Jardim de Infância, cujo “pensamento fundamental é ajudar a criança a expressar-se, e por esse modo a desenvolver-se” (MONROE, 1979, p.309). Ademais, vale mencionar as experiências de Edouard Claparède, Adolphe Ferrière Henri Wallon e Jean Piaget que, juntos, atuaram na chamada “Escola de Genebra” cujo foco estava na pesquisa psicológica e educativa que tinha como pressuposto a ideia de que a escola deveria organizar-se

autoria de John Dewey (1959) e os do seu discípulo Willian Kilpatrick (2011). Reconhecido como o “maior pedagogo do século XX” (CAMBI, 1999, p. 546), Dewey deixou um legado considerável aos seguidores da Escola Nova, inclusive no Brasil, onde, notadamente, as suas ideias ganharam corpo nos movimentos e nas reformas educacionais do início do século XX. Como um pensador sensível à dimensão política da pedagogia e da educação, Dewey propôs uma forma de educar que levasse em conta a vida em democracia, princípio visto por ele como “a forma mais avançada e mais atual (na sociedade industrial de massa), mas que deve ser constantemente construída (e reconstruída) por uma obra de educação escolar” (CAMBI, 1999, p. 548).

Em sua obra mais conhecida¹¹⁹, Dewey destinou um capítulo em defesa da educação como uma via para a construção de uma sociedade democrática [A concepção democrática da educação]. Lá ele defende que uma sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, ela “deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los” (DEWEY, 1959, p. 93), por conseguinte, “essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens” (DEWEY, 1959, p. 106).

A dimensão pedagógica do pensamento de Dewey orientou outras práticas educativas no início do século passado, nos EUA, quando “vinham sendo experimentadas inovações pedagógicas tais como o ‘método de projetos’, idealizado por Kilpatrick [...]” (MANACORDA, 2000, p. 312), cuja influência se mostrou relevante no movimento renovador no Brasil. A conjuntura política, social e econômica na qual Dewey pensou suas propostas educacionais, era de amplo desenvolvimento político e industrial nos Estados Unidos, em que as classes subalternas reclamavam por visibilidade nas questões políticas na sociedade. A escola, por conseguinte, teria um papel crucial nesse processo “evolutivo” da sociedade, desde que ela se “renovasse” em sua forma e estrutura. A educação, grosso modo, deixava de ser uma preparação para a vida, mas a própria vida, já que “preparar-se para alguma coisa, não se sabe qual, nem porque, é desprezar a

“sob medida” para a criança, respeitando a natureza e satisfazendo suas necessidades (CAMBI, 1999, p. 520).

¹¹⁹ DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959, 416 p.

energia motora existente para confiar-se na de uma vaga probabilidade” (DEWEY, 1959, p. 58): o processo educativo é o próprio fim.

Essa forma de pensar a educação, em especial, a educação da infância ganhou território amplo no Brasil, no início de século XX. Nesse sentido, reiteramos que o país, naquele contexto, experimentava um acelerado processo de urbanização e industrialização e, por conseguinte, a sociedade brasileira se curvou ao imperativo da “modernização”. Eram as exportações que sofriam acentuada queda, ao mesmo tempo em que os investimentos no setor agrícola eram transferidos para o setor industrial. Tomando de empréstimo a definição de Estado em Weber (1999), caracterizado como a presença de um aparato administrativo com a função de prover a prestação de serviços públicos e o monopólio legítimo da força, vemos que a intervenção dessa instituição foi decisiva como uma exigência para superar as deficiências na estrutura econômica e social que permitiria a consolidação do sistema industrial no país. Comumente, no processo de intervenção desse aparato administrativo, a educação é vista como uma força propulsora desse crescimento e do consequente “progresso da nação”, cabendo ao Estado a função de assumir essa política. Entretanto, o Estado não age sem a pressão de grupos no interior da vida social, cuja luta por uma educação em sintonia com as demandas de seu tempo já se mostrou fértil, em outros contextos.

Nesse horizonte, ao nos reportarmos ao último quartel do século XIX, veremos que com o fortalecimento da concepção liberal de educação, na gênese da República Velha, a crítica à “escola tradicional” e a busca de um novo ideário educacional tiveram na voz de Rui Barbosa os primeiros sinais de um movimento mais amplo em defesa dos ideais de uma “escola nova”¹²⁰. Aliás, Nagle (1974) refere-se a essa fase como sendo uma “fase preparatória” do escolanovismo no Brasil, sendo seguida depois por outras duas fases, a da “difusão e a das realizações” (NAGLE, 1974, p. 241).

O século XX se inicia marcado pela efervescência política e cultural das décadas de 1920 e 1930 que exigiam mais da educação escolar. A partir das críticas à escola existente, buscou-se, sobretudo, alterar o *habitus* pedagógico, enfatizando uma pedagogia que valorizasse a individualização do educando e a consciência do

¹²⁰ BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. I, II, 1947.

ser social do homem, além do caráter público da educação (NUNES, 2001). Tomados pelo “otimismo pedagógico” oriundo dos movimentos educacionais na Europa e Estados Unidos já mencionados, um grupo de educadores, posteriormente denominados de “Pioneiros da Educação Nova”, buscaram construir um projeto educacional com a marca dos ideais renovadores da educação, cujo órgão representativo foi a Associação Brasileira de Educação, criada em 1924. Esse grupo encontrou no governo que se instalou no país a partir de 1930, as condições favoráveis à divulgação de suas ideias, inclusive da democratização do ensino, a partir do estabelecimento de uma política nacional de educação que permitisse a implantação de uma rede de ensino público, obrigatório, gratuito e leigo.

Todavia, tais propostas não tiveram boa acolhida por parte de grupos conservadores, especialmente os ligados à Igreja Católica. De acordo com estudos de Cury (1978)¹²¹, para os católicos, o ideal dos Pioneiros era tão nefasto que levava ao “suicídio moral e biológico, porque se deixa guiar pelo cientificismo, demagogismo e progresso” (p. 153). Nesse sentido, a luta pelo ensino religioso nas escolas passou a ser uma questão vital, de modo que “ao pragmatismo dos reformadores, os católicos querem o espiritualismo na escola” (CURY, 1978, p. 149). Esse embate entre liberais e conservadores perdurou por décadas, inclusive alcançou o seu ápice no fervor dos debates em torno do projeto da LDB, sobretudo no ano de 1959, quando emergiu do grupo dos liberais um novo manifesto em defesa da escola pública (BUFFA, 1979; TEIXEIRA, 1959).

Em suma, se a pedagogia tradicional que vigorou até o final do século XIX atendeu aos seus objetivos educacionais, os novos tempos de consolidação da democracia e do desenvolvimento capitalista exigia uma pedagogia nova, cujas diretrizes deveriam focar o ‘como ensinar’ e o ‘como aprender’. Essa dimensão pedagógica do escolanovismo, que teve na Psicologia a sua base científica, contribuiu, sobretudo, para a mudança de mentalidade no trato com a criança no processo de aprendizagem. Essa contribuição passou pela metodologia, pelo currículo, até a formação do professor.

Na Bahia, essas mudanças chegaram pelas mãos de Anísio Teixeira, sobretudo, após a sua experiência de estudos nos Estados Unidos, no final dos anos

¹²¹ CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

1920, onde teve contato com as ideias pragmatistas de John Dewey. Em sua volta, ele formulou o plano para a “Reorganização Progressiva do Sistema Educacional Baiano” (NAGLE, 1974, p. 252).

Mas, a despeito de ter adotado para si os princípios do ideário escolanovista em sua estada por lá, a sua reforma não apresentou, no começo, uma marca desses princípios no cotidiano educacional baiano. Isso vem se manifestar mais notadamente em seu retorno à Secretaria de Educação e Saúde do Estado, em 1947, no governo de Otávio Mangabeira, quando, entre outras realizações, ele funda o Centro Educacional Carneiro Ribeiro popularmente conhecido como Escola-Parque¹²².

Em relatório apresentado ao governador, Anísio descreve o caráter educativo de que deveria assumir a escola primária, dentro das aspirações escolanovistas.

Desejamos dar, de novo, à escola primária, [...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização [...]. (TEIXEIRA, 1959, s/p).

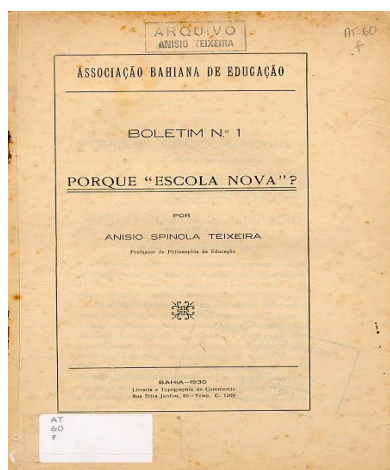
É possível visualizar o empenho em materializar princípios epistemológicos do escolanovismo de Dewey, a começar pela proposta curricular visivelmente pragmatista, opondo-se à escola como mero local de transmissão de conhecimentos, para tornar-se pequenas comunidades.

Tratava-se de uma exigência da qual Dewey (1959) insistia, começando pela experiência e as aptidões dos educandos sendo aproveitadas para esforço da ação educativa, assim, cabia à escola incluir jogos e trabalhos em seu programa de estudos, a fim de que a ida da criança à escola fosse para ela uma alegria, manter a disciplina deixasse de ser um fardo e o aprendizado seria mais fácil, já que “reduz-se a separação artificial entre a vida na escola e fora da escola” (DEWEY, 1959, p. 214). Todavia, para além da questão curricular, a questão metodológica ocupou lugar de destaque no movimento renovador, cuja função voltava-se para o

¹²² Em 1948, Anísio Teixeira idealizou uma escola de tipo inteiramente novo, dividida em duas ordens de atividade. A primeira, dedicada à instrução, chamava “Escola-classe”; a outra, de educação, chamava “Parque-escola”. Esse era o esboço do que viria a ser o Centro Educacional, um Centro de Educação Integral. Cada Escola-classe teria capacidade para quatro mil alunos e funcionariam em dois turnos. Na Capital ocorreu a construção do primeiro Centro, o hoje Carneiro Ribeiro, composto de quatro Escolas-classe, e uma Escola-parque, a nova denominação da “Parque-escola” (TAVARES, Luis Henrique Dias. A idéia dos centros educacionais em Anísio Teixeira. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Educação na Bahia**. Salvador: Ed. da UNEB, 2001. p. 11-13).

atendimento às necessidades individuais do educando. Os novos métodos de ensino visavam à autoeducação, e a aprendizagem se dava em um processo ativo, de modo a ensinar o que o indivíduo precisava aprender (TEIXEIRA, 1959).

Figura 5 - Folheto da Associação Baiana de Educação. "Porque 'Escola Nova'"? De Anísio Teixeira. Bahia, 1930



Fonte: CPDOC/ Fundação Getúlio Vargas, (Arq. AT-60f), 2017.

Ao revisitarmos as propostas de Anísio Teixeira como diretor de instrução pública na Bahia, na década de 1920, e como secretário de educação e saúde, na década de 1940, vimos que o seu projeto de criação de escolas como alternativa para a “interiorização” da educação na Bahia, tornou-se um modelo inspirador para Vitória da Conquista. Mas, é na orientação de como a escola primária deveria se organizar, no final da década de 1940, que Anísio inspirou o modo de pensar a educação primária no município, na época sob a direção do delegado escolar¹²³ Everardo Públio de Castro que, embora ocupasse essa função pela rede estadual de ensino, exercia forte influência na organização da educação municipal (Cf.: item

¹²³ O Delegado Escolar é uma função antiga no sistema de ensino da Bahia. Desde a primeira gestão de Anísio Teixeira, junto à Diretoria de Instrução Pública da Bahia, na década de 1920, o Delegado Escolar é caracterizado, em um de seus relatórios, como alguém responsável pela fiscalização administrativa da escola, além de trabalhar para “uma colaboração mais estreita entre a casa de ensino e a sociedade. Eles têm sido o elemento vigilante das cousas escolares e alguns têm realizado, através das festas escolares e das caixas escolares, obra muito útil a favor do progresso do serviço de ensino” (TEIXEIRA, 1928, s/p). Conforme a legislação da época, havia inspeção escolar em cada município, por “um delegado escolar com funções de fiscalização administrativa, com tantos fiscaes escolares a elle subordinados quantos os arraiaes e povoados do município (...)”. (TEIXEIRA, 1928, s/p). Na Lei Orgânica de Ensino da Bahia, de 1963, essa função veio a ser substituída pela de Inspetor de Ensino (Art. 168, BAHIA, 1963).

3.3.2). Ao propor a construção das chamadas Escola-classe e Parque-escola, Anísio defende o que seria o perfil da escola ativa, de inspiração deweyana.

Na escola-classe, o aluno encontraria o curso básico de ler, escrever e contar, e mais história e ciências. Na parque-escola, encontraria a educação física, recreação, jogos, desenho, artes industriais, música, educação social, educação de saúde e atividades extraclasse. [...] Ficariam as instalações de ginásio, atelieres, oficinas de desenho e artes industriais, salas para música e clubes, refeitórios, cantinas, auditório, teatro e biblioteca. (TAVARES, 2001, p. 13).

Essa forma de configurar a educação e a aplicação de seus métodos no ensino primário ganhou ressonância no modo de pensar a educação em Vitória da Conquista, nas décadas de 1940 e 1950, tanto nas propostas curriculares, quanto nas metodológicas. Esse período representou para o município um momento de crescimento econômico que impulsionou o tímido processo de urbanização iniciado nas décadas anteriores. Com efeito, é na década de 1950 que o município busca sintonia com a demanda de modernização do país, reverberando na criação de escolas como principal política de educação. No que concerne à repercussão do ideário escolanovista na educação local, os jornais da época e alguns documentos oficiais localizados, a exemplo uma “Indicação” na Câmara, do então vereador professor Everardo Públio de Castro, datada de 5 de maio de 1955 e a Lei municipal nº. 15, de 12 de outubro de 1959, que cria Departamento de Educação, sinalizam para o que poderia ter sido a repercussão dos ideais renovadores na educação do município, mesmo algum tempo após o seu período de efervescência.

Em uma entrevista “especial”¹²⁴ concedida ao Jornal O Combate, o então Delegado Escolar, professor Everardo Públio de Castro, após um encontro com Anísio Teixeira na capital, acenava para a educação como agente “civilizador” e responsável pelo “progresso” do Estado. Ao mesmo tempo, ele confere a este o papel de “provedor” desse direito social.

A Secretaria de Educação é uma grande colmeia onde intensamente se trabalha, no sentido de se superar debilidades, para se avançar mesmo nas realizações práticas, tendo-se em vista o mais importante problema do Estado – o de armar o cidadão bahiano para que ele possa conseguir seu próprio aproveitamento, o que vale dizer, realizar a civilização e o progresso do Estado. (JORNAL O COMBATE, 1948).

¹²⁴ “A Educação em nosso município”, jornal **O Combate**, 27 de julho de 1948.

Sendo a educação um dever do Estado, como preconizava o Manifesto dos Pioneiros, cabia a esse assegurá-la, de modo a não permitir que nenhuma classe social fosse excluída desse direito, e ainda de modo a não constituir privilégio para uns em detrimento de outros. Assim sendo, o Estado teria o desafio [problema] de “armar o cidadão bahiano para que ele possa conseguir seu próprio aproveitamento, o que vale dizer, realizar a civilização e o progresso do Estado” (JORNAL O COMBATE, 1948, s/p).

A educação aqui é posta em uma condição de primazia, um caminho para a superação dos problemas da nação, começando por uma mudança no modelo de escola, que já se mostrava fora de sintonia com as questões que o momento histórico impunha. Tal questão é posta pelo professor na mesma entrevista, como um de seus projetos de trabalho apresentado para o então Diretor do Departamento de Educação do Estado, dr. Milton Tavares, que, segundo ele, se mostrou interessado.

A nossa escola atual é, infelizmente, ainda uma espécie de coisa indefinida que varia entre um museu e uma fábrica. Trabalha-se, geralmente, sem amor, por obrigação, e as crianças vão à Escola para um aprendizado [sic] livresco, teórico, que se lhes assemelha mais a um castigo. A rua, sim, essa é que exerce um poder forte sobre a escola. O menino leva para a escola tudo que aprende na rua. (JORNAL O COMBATE, 1948, s/p).

Tomado pelo desejo de mudanças na escola existente tornando-a uma escola “mais ativa”, o professor revela em suas proposições a influência sofrida por esses ideais. Talvez sem a devida apropriação do saber teórico, uma vez que em seus relatos a ênfase se concentrava nas atividades práticas, mas insistindo de maneira firme na adoção de uma “nova pedagogia” que representasse a própria vida da criança e não uma preparação para a vida (DEWEY, 1959).

A criança poderá trabalhar na escola e aprender. Fazer o que mais gostar e o que for mais próprio de sua idade. Precisamos habituá-la a fazer coisa útil, objetos necessários à vida. Por exemplo, fazer um cesto, um balaio, uma caixinha, um tamanco, um cabide, um carrinho, quanta coisa mais. Quanta vocação adormecida que se despertará. O mundo do espírito, o mundo interior despertará, sem dúvida. A argila, a madeira, o couro, as fibras, misturados com instrumentos de trabalho, passarão pelas mãos da criança, despertando-lhe tendência e fazendo hábitos. (JORNAL O COMBATE, 1948, s/p).

Essa forma de pensar a prática pedagógica é um testemunho de que, quase duas décadas após o ápice do movimento renovador, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros de 1932, a concepção de educação no meio educacional local se encontrava em franca sintonia com esses ideais, já que o Manifesto preconizava que “a escola nova [...] deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 196). Além da ideia do trabalho como elemento formador, essa dimensão pedagógica que lhe é inerente se estende até a socialização do educando, defendida na mesma entrevista, ao propor que o município desenvolvesse um projeto de merenda escolar e que a mesma fosse produzida e servida em dois turnos pelas próprias crianças na escola, evitando inclusive, que aquelas que não dispunham de recursos para comprar a sua merenda ficassem de “olhos compridos, cansados, olhando o referido alimento dos colegas mais afortunados” (*id.*, *ibid.*, 1948).

São as crianças plantando canteiros de hortaliças, fazendo outros de flores, plantando fruteiras e árvores florestais para embelezamento do seu parque de jogos, da escola, do lar, do bairro ou da rua, estudando, desenhando, cantando, tocando, recitando, dramatizando, vivendo [...]. (JORNAL O COMBATE, 1948, s/p).

Comumente, essas atividades socializadoras teriam o papel de manter o vínculo escola/sociedade. Tratava-se da melhor maneira de se combinar a energia espontânea da criança com a necessidade de formação do sentimento social, além de serem consideradas “como resultado da nova orientação da escola, dos novos métodos e processos de ensino, da camaradagem que devem marcar a relação professor/aluno” (PEIXOTO, 2003, p. 113). Não obstante, a importância atribuída às atividades de socialização das crianças se deve, em boa parte, ao caráter ideológico desse saber. Essa orientação aparece no capítulo IV, art. 19º, da lei municipal nº 15, de 12 de outubro de 1959. Lá há a exigência de que os professores tenham cuidado com a conservação dos móveis e utensílios da escola, a fim de que os mesmos sejam utilizados para reuniões entre os alunos e suas famílias para “comemoração de tôdas as nossas datas cívicas e de tôdas as boas tradições brasileiras, como as festas Joaninas, o culto à árvore, o dia das Mães, etc.”, além de “incentivar entre os seus alunos o sentimento de patriotismo, desenvolvendo o amor à Pátria” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

No Art. 12º, da mesma lei, há a exigência de que “Todas as escolas do município, situadas na zona rural, deverão, sempre que possível, dispor de, pelo menos, uma área cultivável com 300m², na qual o professor ensinará aos alunos atividades agro-pecuárias” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959). Tal como concebido pelo pragmatismo escolanovista de Dewey (1959), “é função da escola conseguir um ambiente em que os jogos e os trabalhos se orientem para o escopo de facilitar o desejável desenvolvimento mental e moral” (p. 216).

Concomitantemente ao cuidado com os métodos de ensino e com as atividades socializadoras das crianças, o currículo escolar também ocupou um lugar de destaque nos documentos oficiais do município de Vitória da Conquista no período em questão (Cf. capítulo 5, item 5.2.3.2.). Além de uma “Indicação” (1955) encaminhada à Câmara de vereadores, solicitando que 200 programas (currículo) em forma de livretos fossem impressos para a distribuição entre os professores, da qual trataremos no capítulo 5, foi a Lei nº 15/1959, que apresentou com maior nitidez o que poderia representar uma proposta curricular para o município, dentro do espírito escolanovista. O seu capítulo VII rege sobre o programa, a disciplina e a duração do curso. No art. 27, letras “f” e “g”, aparece a exigência do ensino de “desenho, noções de higiene, canto, trabalhos manuais, Educação Moral e Cívica” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

Esse currículo traduz a função socializadora da escola, muito divulgada na Bahia, desde a década de 1930, por meio de Anísio Teixeira. A sintonia com o pensamento de Dewey vem do fato de ele próprio exaltar o que chamou de “ocupações ativas da educação” ao referir-se ao brincar, ao jogo e ao trabalho no currículo, redefinindo a função socializadora dessas atividades, posto que “os fundamentos para se dar aos jogos e ao trabalho ativo um lugar definido no currículo são intelectuais e sociais, não constituindo êles, apenas, expedientes temporários ou prazeres passageiros” (DEWEY, 1959, p. 215).

Para esse pensador, as matérias dos estudos devem traduzir sob forma concreta e detalhada as significações da vida social cuja transmissão seja desejável, além de apresentar ao professor os elementos essenciais da cultura a ser perpetuada. Apesar de Dewey não apresentar uma abordagem abrangente sobre currículo em sua obra, uma discussão sobre o brincar, o jogo, o trabalho, assim como a geografia, a história e as ciências no currículo é encontrada, todavia, em sua obra de referência: “Democracia e educação” (1959). Na mesma obra, há uma

atenção especial dispensada ao trabalho manual e, ao professor, a função precípua de mediar a atividade prática, enquanto eixo formador, sem perder de vista que “o plano de um currículo deve tomar em conta a adaptação dos estudos às necessidades da vida atual em sociedade” (*id.*, *ibid.*, p. 211).

Em virtude desses objetivos da educação, o governo municipal reconhece o papel da escola como uma instituição ideal para a transmissão de valores e a formação de hábitos, contribuindo, assim, para a formação do ideal de homem para uma sociedade que buscava se modernizar. Portanto, o trabalho como princípio formador na ótica escolanovista encontrou a sua expressão na máxima “aprender fazendo”, o que acreditamos ter justificado a introdução de tais disciplinas no currículo escolar da rede municipal de Vitória da Conquista.

Nomeado como Delegado Escolar pelo governo do Estado, cargo que exerceu por mais de dez anos (VIANA, 1985, p. 475), o professor Everardo Públio de Castro foi o nome que esteve à frente das questões educacionais no município, uma vez que ainda não existia um secretário de educação que respondesse pelas questões educacionais na esfera municipal. Na década de 1940 o número de escolas públicas do município era pequeno, vindo a ampliar-se na década posterior. Com boas relações políticas com os prefeitos da época¹²⁵, o professor Everardo não se recusou a “tomar as rédeas” também da educação municipal. Nessas condições, ele se converteu na voz em defesa de uma concepção de educação que refletisse as mudanças que ocorriam na sociedade na época. A sua aproximação com o secretário Anísio Teixeira e a consequente influência de suas ideias estavam refletidas na concepção de educação adotada. Na mesma entrevista em “O Combate” (27/07/1948), o professor relata que em seu diálogo com o secretário Anísio, esse retoma uma inquietação antiga, qual seja a do tempo escolar no Brasil. Ao analisar a realidade educacional brasileira, Anísio Teixeira denunciava o prejuízo sofrido pelo estudante pelo pouco tempo que se passa na escola. Ele aborda essa questão em sua obra “A educação e a crise brasileira” (1956), lembrando que

A educação elementar comum tem sido compreendida, entre nós, como um curso primário de cinco anos, com o mínimo de 200 dias letivos e o dia letivo de seis horas. Embora deva ser isto, teoricamente, na realidade

¹²⁵ Dr. Salvador Fernandes de Oliveira Santos, prefeito temporário (1945-1946); Antonino Pedreira de Oliveira (1947-1950); Gerson Gusmão Sales (1951-1955); Dr. Edvaldo de Oliveira Flores (1955-1958); Nelson Gusmão Cunha, prefeito temporário (1958-1959); Gerson Gusmão Sales (1959-1963); José Fernandes Pedral Sampaio (1963-1964) (VIANA, 1985, p. 433).

consiste em um curso de dois a três anos, com o dia letivo reduzido, em geral, a quatro horas e, em muitos casos, a duas horas e meia, e o número anual de dias letivos a 150 (no próprio Distrito Federal, no ano passado). (TEIXEIRA, 1956, p. 136).

Nesse ensino primário, assim, reduzido a rarefeito, conforme o autor, milhões de alunos não chegam sequer a conhecer a escola. Essa questão do tempo escolar é um debate que acompanhou o educador há mais de dez anos, antes dele publicar a referida obra, e que ele tentou pôr em prática em sua experiência com a “Escola-parque”. Essa questão também aparece nas páginas da entrevista ao jornal O Combate. Sobre ela, o professor Everardo falou que:

O Dr. Anísio me disse que em todos os países do mundo a escola primária tem um ciclo de 6 anos e o ano escolar um período letivo de pelo menos 300 dias, e que entre nós a realidade é que nosso ciclo escolar é de 2 anos na média, e o ano letivo de 140 dias. Só se fôssemos gênios, diz Dr. Anísio, para que nessas condições pudéssemos progredir. (JORNAL O COMBATE, 1948, s/p).

A despeito de todo o impacto causado pelas propostas da Escola Nova no ambiente educacional brasileiro, ela não conseguiu modificar de maneira significativa a dinâmica no cotidiano das escolas, sobretudo, no interior do país. No caso de Vitória da Conquista, embora sem a intenção de investigar de forma mais abrangente o cotidiano escolar no período recortado, o que ultrapassa os limites do presente estudo, não visualizamos nos documentos analisados sinais de mudanças substanciais no ambiente escolar, não passando de uma repercussão dos ideais renovadores as ideias e concepções pedagógicas dos dirigentes da educação local, impressas em alguns documentos e jornais da época.

Não obstante, é sempre necessário lembrar que “uma leitura do passado por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente” (CERTEAU, 2002, p. 34) e, nesse sentido, acreditamos que a existência física da escola é a primeira condição para o acesso a ela. Assim, a proposta de levar a escola até onde a criança está, como forma de democratizar o acesso, como pensou Anísio Teixeira, decerto tenha sido essa a maior influência sofrida pelos dirigentes da educação local, dado o elevado número de escolas construídas no período investigado.

Ao propormos uma análise da repercussão dos princípios da Escola Nova na educação em Vitória da Conquista, partimos da compreensão de que os domínios

da História da Educação estão para além da história globalizante, mas marcam a sua presença em outras dimensões, as quais abrigam o regional/local, sem que esse deixe de dialogar com o nacional. No recorte local, cada elemento adquire uma característica própria, “uma singularidade dentro de uma totalidade” (AMADO, 1990, p. 15), como manifestada na entrevista do Delegado Escolar, assim como, nos documentos analisados, no entanto, sem se opor às concepções de educação e ideias pedagógicas de caráter mais geral. Nessa discussão não nos preocupamos em saber se tais propostas foram postas em prática ou não, mas em saber que elas existiram e, amalgamadas com os ideais de educação nacional, ganharam ressonância local pela voz e pelas práticas cotidianas dos sujeitos à frente da educação no município.

3.3.1 Anísio Teixeira e as políticas de “interiorização” da instrução pública na Bahia

Ao pretenderem dotar a nação de uma escola adequada ao seu tempo histórico, os renovadores da educação movimentaram, consideravelmente, a concepção do ensino em boa parte do país, ao mesmo tempo em que apontaram como alvo a educação como um direito comum a todos. Esse imperativo conferiu ao Estado a função de desenvolver políticas públicas que viessem atender às demandas de ensino em todos os seus graus e modalidades, sem distinção de classes sociais o que, por conseguinte, se converteu em direito assegurado na Carta de 1934. No movimento dessas conquistas, o nome de Anísio Teixeira se revela como uma das grandes lideranças educacionais que influenciou na formulação dessas políticas públicas, fazendo a interlocução com os governantes e, quando não, propondo inúmeras reformas.

As incontáveis pesquisas¹²⁶ realizadas sobre a vida e a obra de Anísio Teixeira nos permitem dispensar, neste trabalho, mais uma apresentação de sua

¹²⁶ Um exemplo é o Projeto “Memória da Educação na Bahia”, objeto de convênio entre a UNEB e o CNPq. Trata-se de um projeto integrado de pesquisa sobre a história da educação na Bahia. O mesmo funciona em sistema de rede, integrado a outras redes nacionais e internacionais, a exemplo da Rede Latino Americana de Documentação e Pesquisa, em articulação com a Fundação Carlos Chagas. O projeto disponibiliza aos pesquisadores: Guia de Fontes de História da Educação na Bahia, legislação da educação, vida e obra dos principais educadores baianos, memória iconográfica da escola a partir do tempo dos jesuítas, bibliografias de educação, principais experiências inovadoras na área, estatísticas educacionais e informações quantitativas em gráficos e tabelas, e outros (Cf.: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (Org.) **Educação na Bahia**. Coletânea de textos. Projeto Memória da Educação na Bahia. Salvador: Ed. da UNEB, 2001).

história. Ao mesmo tempo, a natureza desta pesquisa impõe a nós a necessidade de resumir um pouco de sua trajetória profissional, sem a pretensão de nos aproximar de tais pesquisas, tampouco refazer uma trajetória já exaustivamente investigada. Buscamos aqui, tão somente, rememorar alguns fatos do seu percurso de vida acadêmico-profissional, como forma de situar a discussão sobre a quase “militância” desse educador em defesa da interiorização da educação pública, especificamente, na Bahia, em uma tentativa de aproximação entre o nacional e o regional/local na educação, como um dos propósitos desta pesquisa.

No grupo dos nomes notáveis na história da educação brasileira figura o de Anísio Spínola Teixeira, nascido em 12 de julho de 1900, na cidade de Caetité, Bahia. Aos sete anos de idade, Anísio iniciou seus estudos em Caetité, no Instituto São Luiz Gonzaga. Em 1914, partiu para Salvador a fim de concluir os estudos secundários no colégio Antônio Vieira, ambos os colégios eram católicos jesuítas. Mais tarde, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde bacharelou-se em Direito, em 1922.

A sua vida pública, com destacada atuação na educação, iniciou-se com a sua nomeação, em 1924, para ocupar o cargo de inspetor-geral do ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, a convite do governador Francisco Marques de Góes Calmon, cargo que exerceu até 1929. Foi no exercício desse cargo que ele promoveu a reforma da instrução pública na Bahia. Em sua ida aos EUA, passou pelo *Teachers College of Columbia University*, no final dos anos 1920, onde ele adotou o pragmatismo de Dewey como uma referência que lhe permitiria operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país. Todavia, foi substituindo Fernando de Azevêdo no cargo de diretor-geral do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal, entre 1931 e 1935, que Anísio teve a oportunidade de conduzir importante reforma educacional que deu projeção nacional ao seu nome. Antes, porém, esteve ao lado de Fernando de Azevêdo e do educador Lourenço Filho como os principais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que, segundo Libânia Xavier (2002), representou o “divisor de águas” na história da educação brasileira.

Nesse período, Anísio esteve à frente da organização da Universidade Municipal do Distrito Federal, criada pelo Decreto municipal nº 5.513, de abril de 1935, com o apoio do grupo de educadores que assinaram o Manifesto de 1932. Entretanto, em 1935, por não concordar com as medidas autoritárias do governo de

Getúlio Vargas, e o posterior silêncio a que foi submetido, refugiou-se em sua terra natal, ficando afastando das atividades educacionais até fim do Estado Novo, dedicando-se, por conseguinte, à atividade de comércio e exportação de minério, na Bahia.

Viajou a Londres em 1946, a convite da UNESCO, para assumir o cargo de Conselheiro de Estudos Superiores, entre 1946 e 1947. De volta ao Brasil em 1947, é convidado por Otávio Mangabeira, governador da Bahia, para o cargo de secretário de educação e saúde desse Estado (1947-1950). O novo governo contava com o amplo apoio da Assembleia Legislativa, posto que a sua escolha havia sido apoiada tanto pelo PSD, quanto pela UDN.

Em 1951, a convite do ministro da Educação, Ernesto Simões da Silva Filho, Anísio retornou à esfera federal, ao assumir a direção da Secretaria-Geral da Campanha – posterior Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), entre 1951 e 1964, fundada em junho desse mesmo ano e por ele transformada no órgão que impulsionou os cursos de pós-graduação. Também no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Anísio atuou como diretor-geral de 1952 a 1964. Nessa condição, ele fez do INEP uma instância de condução da política educacional dentro do Ministério da Educação e Cultura, pelo manejo e destinação de verbas e pela criação de uma infra-estrutura para a pesquisa social e educacional no país. Para atender a essa demanda, foi criado na estrutura do INEP/MEC, em 1955, e idealizado por Anísio, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), cujo horizonte era “colocar a pesquisa e o conhecimento científico da realidade social e cultural brasileira a serviço da reconstrução do sistema escolar, adequando-o às novas exigências daquele tempo histórico” (XAVIER, 2007, p. 10).

Sobre os seus posicionamentos políticos, mesmo declarando a sua não-adesão a partidos políticos, Anísio convivia com uma certa simpatia militante por algumas ideias comunistas, conforme afirma Clarice Nunes, embora a autora não as menciona. Segundo a mesma, “Jorge Amado, eleito deputado do Partido Comunista Brasileiro, por São Paulo em 1945, dedicaria a Anísio Teixeira, a quem considerava o amigo das crianças, o seu livro *Capitães da Areia*” (NUNES, 2001, p. 9, grifos da autora). Aliás, Anísio levou fama de comunista em diferentes fases de sua atuação profissional, tanto como Diretor Geral da Instrução do Rio de Janeiro, na década de 1930, quanto como diretor do INEP, na década de 1950.

Durante sua administração, junto à Diretoria de Instrução, a convite do médico Pedro Ernesto do Rego Batista, interventor do Distrito Federal, Anísio Teixeira partiu para uma campanha de expansão e modernização do sistema escolar. Já na década de 1950, as suas ações sofreram severos ataques pelo segmento católico, motivados pela atuação de Anísio em defesa da escola pública e gratuita, no contexto de discussão do projeto da Lei de Diretrizes e Bases, iniciada em 1948. Tanto Anísio, quanto Almeida Jr (relator do anteprojeto, em 1948), foram acusados pelo deputado federal padre Fonseca e Silva de “*elementos agnósticos e cripto-comunistas*’ que se ancoram em altos postos para desfechar uma campanha contra a ‘*formação religiosa*’ do povo brasileiro” (BUFFA, 1979, p. 21, grifos da autora). Tais acusações são negadas por Anísio, na época, em um longo ofício dirigido ao Ministro da Educação Clóvis Salgado em que o mesmo afirma não ser marxista ou comunista. Essa querela ideológica entre Anísio e os representantes da igreja católica se estendeu por todo o processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024/61, sobretudo, a partir de 1956.

A convite de Juscelino Kubitschek e de Clóvis Salgado, Anísio elaborou o anteprojeto da Universidade de Brasília, oportunidade em que convidou Darcy Ribeiro para discutir sua proposta. Criada a universidade, é, por conseguinte, Darcy que assume a reitoria e Anísio, a vice-reitoria. Ele só viria a se tornar reitor, anos depois, com a saída de Darcy Ribeiro do cargo. Todavia, nos anos de 1960, a ditadura civil-militar promoveu inúmeras invasões à universidade, até o ano de 1968 e, junto com a prisão de professores e estudantes, Anísio Teixeira é demitido do seu posto de reitor, em 1964, ao lado do Conselho Diretor da Fundação da universidade, e, assim, se desarticulou uma das coisas mais importantes que Anísio fizera no país: o centro brasileiro e os centros regionais de pesquisa.

Não obstante, Anísio não deixou a condição de membro do Conselho Federal de Educação, cujo mandato se encerraria em 1968. Nesse período, embarca para os Estados Unidos onde assume, na condição de professor visitante, a docência na *Columbia University* (1964), na *New York University* (1965) e na *University of California* (1966), retornando ao Brasil no final da década. Em 1971, ele sofre um trágico acidente. Com uma notável carreira, o educador deixou-nos uma obra extensa, cultivada pela impressionante lucidez das reflexões. Em suma, como bem lembra Clarice Nunes, “Anísio, a sua vida é a sua obra” (2001. p. 6).

Foi com esse vigor que Anísio Teixeira se posicionou na trincheira como um

fervoroso defensor da escola pública, luta que se traduziu na multiplicação dessa por todo o Estado da Bahia. Desde os tempos de “pioneiro da Educação Nova” o seu discurso se pautou, exaustivamente, na defesa de um ensino público, e que a organização da educação, sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, tivesse como horizonte a doutrina federativa e descentralizadora.

Já em sua gestão como Diretor Geral de Instrução (1924-1928), Anísio apresentou ao Governador do Estado da Bahia, um relatório¹²⁷ sobre a escola primária baiana, descrevendo um quadro de organização da mesma muito distante do que estava previsto em lei. O texto aparece repleto de críticas ao sistema de ensino baiano, sugerindo a necessidade de construção da escola primária, ressaltando a urgência da substituição da sala de aula alugada. No mesmo relatório, Anísio propunha a construção de prédios escolares em todo o Estado, se respaldando em um plano de construção geral, em cooperação com as municipalidades, organizado pelo governo do Estado e instituído na lei nº. 1.898, de 4 de agosto de 1926¹²⁸, cujo art.1º diz que: “Fica, o Poder Executivo autorizado a mandar construir, nos municipios do Estado, predios destinados ás escolas publicas, estações fiscaes, collectorias e cadeias publicas, mediante contractos celebrados com as respectivas Intendencias Municipaes” (TEIXEIRA, 1928, p. 13).

Não obstante, em 1948, a Bahia, que contava com um contingente populacional de 4 milhões de habitantes, não se encontrava em condições de apresentar um sistema escolar eficiente (TAVARES, 2001). Ao tomar posse do cargo de Secretário de Educação e Saúde Pública, no governo Octávio Mangabeira, em 1947, Anísio Teixeira encontrava uma lamentável situação escolar e educacional, não muito diferente do que ele havia presenciado anos antes, como diretor de instrução pública, na década de 1920. Ele assim a definiu no seu primeiro relatório de Secretário, em abril de 1948:

Os serviços de educação no Estado resumem-se em um corpo de professores primários aglomerados nas cidades, ou dispersos pelas vilas e povoados, quase todos sem prédios, instalações e assistência técnica,

¹²⁷ TEIXEIRA, Anísio. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador, **Imprensa Oficial do Estado**, 1928. 123p.

¹²⁸ A referida lei é de autoria de Francisco Marques de Góes Calmon e Austrieliano Honorio de Carvalho. O texto original desta legislação encontra-se na Biblioteca do Arquivo Público do Estado da Bahia.

moral ou mesmo administrativa; um corpo de professores secundários distribuídos em três ou quatro pavilhões de um único instituto secundário, e três institutos de formação do magistério primário, somente um com instalações materiais adequadas, mas lamentavelmente transformado numa confusa e congestionada escola secundária. (TEIXEIRA, 1948 *apud* TAVARES, 2001, p. 11-12).

Esse quadro descrito pelo educador, portanto, se reproduzia Bahia adentro. Anísio teve oportunidade de expor e discutir as suas ideias sobre democratização e educação, quando a Assembleia Legislativa baiana discutia o projeto da terceira Constituição do Estado. Ainda influenciado pelas ideias defendidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e pelos Pioneiros da Educação Nova, Anísio empenhou-se na preparação e na defesa do capítulo da educação e cultura na Constituinte Baiana, em 1947¹²⁹, retomando, assim, a sua luta incansável em defesa da educação pública. Conforme Menezes (2001), o referido capítulo propõe, e consegue aprovar normas e princípios mais avançados do que os previstos na Constituição Federal de 1946. São:

(a) a existência do Conselho Estadual como responsável pela administração da educação e mesmo pela indicação do Diretor de Instrução, com o objetivo de garantir autonomia administrativa dos serviços educacionais; (b) a criação do Fundo Estadual de Educação, previsto em 1934, e retirado em 1946, para garantir autonomia financeira; (c) a existência de uma Lei Orgânica de Ensino só modificável por maioria absoluta na Assembleia, de modo a assegurar estabilidade à concepção pedagógica e à organização escolar criadas; (d) garantia, na Constituição Baiana, de gratuidade em todos os níveis de ensino, avançando mais do que o previsto na Federal, na qual a gratuidade é limitada ao ensino primário. (MENEZES, 2001, p. 22).

Entretanto, foi em 1949, a partir da mobilização de educadores e da população em geral pela criação de Escolas Normais na Bahia, que o referido secretário desenvolveu um ambicioso programa, cuja tônica foi a “interiorização” da instrução pública pela via da criação de escolas. Nele constava: a) construção de muitas escolas por todo o interior do Estado; b) construção de ginásios por todo o

¹²⁹ De acordo com Menezes, na defesa do capítulo da Educação ficou uma das mais belas páginas escritas por Anísio Teixeira: “Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do país a respeito da Educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras e nada fizemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos, os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação”. Discurso aos Constituintes Estaduais da Bahia - 1947 (MENEZES, 2001, p. 22) (Cf.: TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p. 108-123).

interior do Estado, com extensão do Colégio da Bahia¹³⁰, visando a descentralização do ensino médio secundário; c) criação, no interior, de Escolas Normais; d) criação, em todo o Estado, de dez Centros Regionais de Educação, contemplando a cidade de Vitória da Conquista (SILVA, 1996).

Em comemoração ao centenário de nascimento de Anísio, vários senadores, entre eles os senadores Paulo Souto e Eduardo Suplicy, proferiram discursos no Plenário do Senado Federal, em junho de 2000¹³¹, em uma Sessão Solene os mesmos exaltaram a memória do educador, ressaltando como foco do seu trabalho a expansão da rede escolar e lembrando que desde os primeiros tempos de sua atuação, Anísio Teixeira era reconhecido como

um administrador e grande realizador, reformulando as bases do ensino, aumentando as matrículas em 70%, triplicando a frequência escolar, construindo 28 novos prédios escolares e 33 escolas reunidas, dobrando o número de novas unidades escolares, que passaram a ser 1.200. (SOUTO, 2000, p. 8).

O senador paulista Eduardo Suplicy, por sua vez, ressaltou a atuação política de Anísio em defesa da educação para a democratização da sociedade. Em seu discurso ele lembrou que as principais bandeiras de luta do educador baiano foram

a democratização da educação e a escola única, a ser [sic] realizadas por meio de uma homogeneização de objetivos e não do engessamento em um único modelo de escola. A denominação 'escola única' não se referia, portanto, à organização interna das instituições educativas, e sim ao planejamento social. (SUPLICY, 2000, p. 14).

E conclui: “Anísio Teixeira foi, portanto, um filósofo da educação para todos nós, brasileiros” (p. 15). Em seu discurso, o senador baiano Paulo Souto lembrou também que além do investimento na construção de ginásios nos bairros pobres da capital, Anísio se dedicou com afinco a expandir a escola pública para o interior, levando a efeito o que Werebe (1970) denominou de “ruralismo do ensino”. Com

¹³⁰ O Colégio Estadual da Bahia, mais conhecido como Colégio Central, é a mais antiga instituição de educação pública da Bahia, e uma das mais antigas do Brasil, localizada no centro de Salvador. Fundado em 19 de março de 1836, pelo ato n. 33, e publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em 7 de setembro de 1837. Foi inaugurando como "Liceu Provincial da Bahia", inaugurando o ensino secundário no estado. Passou a ser denominado de "Colégio Central". Em virtude da grande procura por matrículas, em 1948, a Secretaria da Educação anunciou a abertura de unidades anexas ao colégio, em diversos bairros, com esta tornando-se assim a unidade central (Cf.: <http://www.educacao.ba.gov.br/>)

¹³¹ ANAIS DO SENADO FEDERAL. Atas da 84ª à 88ª sessão da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 51ª Legislatura. v. 24, N°18, 27 a 30 de junho. **Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Anais** - SENADO FEDERAL, BRASÍLIA, 2000.

mais da metade da população localizada na área rural do país, a “interiorização” da instrução pública pensada por Anísio teve considerável aumento de escolas nesse setor na Bahia, conforme mencionado no mesmo discurso.

No interior fez funcionar cursos ginasiais nas escolas normais de Feira e Caetité e proporcionou a Prefeitura de Ilhéus a instalar o curso colegial no Ginásio Municipal. Elevou substancialmente as matrículas, o número de unidades de ensino e o corpo docente, que chegou a 5.500 professores em 1949. Na parte de construção começou por concluir cerca de 39 prédios que haviam sido iniciados desde 1933 até 1942. Programou a construção de mais de 110 escolas com recursos do Estado e federais e concluiu 546 escolas rurais. (SOUTO, 2000, p. 10).

O seu programa de criação de escolas rurais alcançou quase todos os municípios baianos, fazendo valer o Art. 114, da Constituição baiana de 1947, cuja determinação era a de que “o Estado, nos limites de sua competência, criará ou incentivará a criação de escolas rurais e estimulará a formação de associações de agricultores, criadores, ou de trabalhadores, segundo as condições e finalidades especificadas em lei” (BAHIA, 1947). A partir da aprovação da Lei nº. 80, de 05/08/1948¹³², Anísio Teixeira contemplou Vitória da Conquista com a construção de uma escola no distrito de José Gonçalves, e outra no distrito de Iguá, a última funcionando com ensino fundamental até a realização desta pesquisa. No mesmo ano, veio a chance de expansão do número de Ginásios Oficiais pelo interior do Estado, a partir da aprovação da Lei nº. 130, de 14/12/1948¹³³. Foi nesse espírito de ampliação da rede de ensino para todo o Estado que, em 29 de janeiro de 1950, foi autorizada pelo governador Otávio Mangabeira, por meio do Decreto nº. 14.296-B, a Escola Normal de Vitória da Conquista. Mas foi na década de 1960 que as reformas educacionais ganharam forte impulso, não apenas na Bahia, mas em todo o país. Começando pela tumultuada aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024 de 1961, cujos conflitos entre escola pública e escola particular, contaram com a atuação fervorosa de Anísio Teixeira, evidenciada na apresentação de mais um manifesto em defesa da escola pública, o “Mais uma vez convocados, manifesto ao

¹³² “Art. 1º - Fica o Governo do Estado autorizado a construir, mediante cooperação financeira particular ou municipal, prédios escolares em zonas rurais em que, havendo população escolar, não haja prédio próprio, nem habitação adequada ao professor” (BAHIA, 1948).

¹³³ “Art. 1º - O Poder Executivo instalará Ginásios Oficiais do Estado nas cidades de Alagoinhas, Barra, Barreiras, Caetité, Canavieiras, Feira de Santana, Itabuna, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lençóis, Senhor do Bonfim, Serrinha, Valença e Vitória da Conquista, além de outras que, de acordo com o parecer dos órgãos técnicos competentes, julgam conveniente considerar centros regionais de educação” (BAHIA, 1948).

povo e ao governo”¹³⁴ (TEIXEIRA, 1959, p. 5). Nesse documento, Anísio denunciara a omissão dos que deveriam garantir a educação pública aos que buscavam nela a igualdade de oportunidades, além de reforçar o seu discurso em defesa da expansão de escolas.

Em sua obra “A educação e a crise brasileira” (1956), o educador retoma o discurso da defesa da descentralização da administração e da manutenção das escolas como uma via para sua aproximação da comunidade local e da consequente democratização da instrução pública. Segundo ele,

A descentralização, pois, — insisto e friso — é uma condição de governo democrático e federativo. Não é uma tese educacional, mas uma tese política, parecendo ser impossível não reconhecê-la como ponto incontrovertido, de letra e de doutrina, da Constituição, que estabelece, além do mais, a federação dos Estados e a autonomia dos Municípios. (TEIXEIRA, 1956, p. 16).

Nesse horizonte, Anísio propõe a “municipalização” da escola pública, entregando-a ao município, que a manterá com os recursos de um fundo, o Fundo Escolar Municipal, constituído pelos 20% de sua receita tributária (TEIXEIRA, 1956). Assim, segundo ele, “essa descentralização [...] das escolas irá, antes de mais, ligá-las melhor à comunidade local e, desse modo, vitalizá-las, tornando-as responsáveis perante a comunidade e essa, por sua vez, responsável pelas suas escolas” (TEIXEIRA, 1956, p. 46).

Enfim, as escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 1930 quanto nos anos 1950 e 1960, segundo Clarice Nunes (2001), “constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor” (NUNES, 2001, p. 13).

¹³⁴ TEIXEIRA, Anísio. **Mais uma vez convocados**. Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 4. n. 10, abr. 1959. p. 5-33.

3.3.2 Everardo Públio de Castro e as suas “práticas cotidianas” de professor, político, diretor e delegado escolar em Vitória da Conquista

Uma das grandes contribuições da abordagem da Nova História francesa foi possibilitar a entrada na “cena histórica” de personagens que, muitas vezes, ficaram esquecidos ou silenciados pela “história oficial”, mas que tiveram um papel relevante na construção de um ambiente político, educativo, social e cultural em sua vida cotidiana, reforçando, assim, a crença de que não somos apenas produtos da história, mas também sujeitos dela. A contribuição dada por Michel de Certeau no âmbito da Nova História nos permitiu compreender que o sujeito, diante das condições que lhe são impostas, faz a própria história, na medida em que “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e criatividade” (CERTEAU, 1998, p. 93, grifo do autor). Pensar sob essa perspectiva implica compreender que a reflexão histórica não serve para “descrever o passado”, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de experiências, de vivências. Nesse horizonte, a história política e a história da educação, no município de Vitória da Conquista, não serão completas sem a menção das “práticas cotidianas” (CERTEAU, 1998) de seus sujeitos, em especial para esta pesquisa, do professor e político Everardo Públio de Castro, já mencionado. Conhecer um pouco de sua história como personagem, dono de um protagonismo na história, sobretudo, da educação do município, nos permite avançar na compreensão da história da educação local em uma dimensão de maior alcance, posto que

a história do cotidiano é uma visão autêntica da história porque representa uma das melhores formas de abordagem da história global, na medida em que atribui a cada ator e a cada elemento da realidade histórica um papel, no funcionamento dos sistemas, que permitem decifrar essa realidade. (LE GOFF, [s.d], p. 95-96).

Esse “ator” ora apresentado nasceu em Caetité, Bahia, em 30 de abril de 1912. O professor Everardo, como era conhecido, viveu mais da metade de sua vida no município de Vitória da Conquista. Chegou ao município no ano de 1939, acompanhado de sua esposa, também professora, Emerita Ladeia David. Como professor da rede estadual, ele veio transferido da cidade de Boa Vista do Jacaraci para Vitória da Conquista. Na política, o professor Everardo teve uma vida atuante, chegando a ser preso no período de Ditadura Civil-militar. Ele experimentou uma rápida militância no Integralismo, migrando para a UDN tempos depois e tornando-

se correligionário do chefe político local Gerson Gusmão Salles. Foi eleito vereador para a legislatura de 1955 a 1958, pelo PCB. Reeleito para a legislatura de 1959 a 1962, desta vez pela UDN, ele tornou-se presidente da Câmara em seu último ano de mandato. Nesse período, encaminhou importantes projetos para aprovação, em sua maioria, referentes à educação.

Em seu primeiro ano como vereador, ele apresentou uma “Indicação” para aprovação pela Câmara, alegando a situação “anárquica” do ensino municipal, propondo, entre outras coisas, a revisão do quadro do professorado municipal e a criação de um “programa” que “uniformizasse” o ensino (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1955). A referida indicação foi aprovada em 13 de maio de 1955, cujas propostas estaremos percorrendo de forma pormenorizada no capítulo 5. Em sua militância, fez escolhas políticas de diferentes orientações ideológicas, inclusive quando se tornou membro do Diretório Municipal da Frente da Libertação Nacional¹³⁵, fundada no município no ano de 1961.

Como professor, ele atuou nos maiores colégios públicos da rede estadual na cidade, a exemplo, o Colégio Barão de Macaúbas, onde ele também atuou como diretor por um breve período; o Ginásio de Conquista e a Escola Normal. De acordo com o jornal “O Combate”, de 21 de março de 1952, nessa última, ele foi um dos professores que lecionou para a primeira turma de normalistas, além de ter sido nomeado diretor da mesma, em março de 1957¹³⁶, permanecendo no cargo até o ano de 1959. A sua nomeação para diretor foi notícia nos jornais locais, cuja matéria exaltava a pessoa do professor, ao afirmar que o ato do governo do Estado foi recebido com entusiasmo pelos conquistenses que “consideram o prof. Everardo Castro o homem talhado para as funções que ora ocupa, em face da dedicação, dos conhecimentos técnicos e do acendrado amor à causa do ensino que tem demonstrado êsse digno educador” (JORNAL O CONQUISTENSE, 1957).

No Colégio Barão de Macaúbas, o professor Everardo trabalhou ao lado de

¹³⁵ A Frente da Libertação Nacional foi um movimento constituído em 25 de outubro de 1961, em Goiânia, por políticos nacionalistas, entre os quais se incluíam Mauro Borges, governador de Goiás, e Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul. Entre as medidas defendidas pela Frente constavam a nacionalização das companhias estrangeiras e a regulamentação da Lei de Remessa de Lucros e da Reforma Agrária. A FLN foi integrada ainda por Miguel Arraes, Alexandre José Barbosa Lima Sobrinho e Bento Gonçalves Filho, ambos deputados federais; o coronel Oscar Gonçalves Bastos, secretário-geral do Movimento Nacionalista Brasileiro (MNB); Aldo Arantes, presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE) e um representante operário (KORNIS, Mônica. In: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/frente-de-libertacao-nacional-fln>). Acesso em: 05 de julho de 2017.

¹³⁶ Diário Oficial do Estado da Bahia, de 29 de março de 1957.

sua esposa, a professora Emerita Ladeia David, na década de 1940, ele como diretor e ela como professora. Posteriormente ela o substitui na direção do colégio, em razão de sua nomeação para Delegado Escolar, cargo que ele exerceu por mais de dez anos. Contudo, é na análise das ações na área da educação municipal, que o nome do professor Everardo aparece com elevada frequência. Como professor e como Delegado Escolar ele criou projetos, propôs reformas, articulou com os dirigentes da educação estadual, inclusive com o Secretário de Educação e Saúde da Bahia, Anísio Teixeira, com quem o professor Everardo mantinha uma relação próxima.

Figura 6 - Homenagem de “mestre-amigo” prestada ao professor Everardo Públio de Castro pela turma de ginasianos, no ano de 1952. Ele aparece no início da primeira fila, da esquerda para a direita



Fonte: Arquivo da família, 2017

Em entrevista concedida a Laudionor A. Brasil, do jornal O Combate, em 27 de julho de 1948, o professor narra uma visita sua à capital Salvador, em audiência com o então Secretário de Educação e Saúde. Perguntado sobre a impressão que ele trouxe dos dirigentes da Secretaria de Educação, ele respondeu ressaltando a importância da educação como uma “arma” para a construção de uma sociedade “civilizada” e a caminho do “progresso”, refletindo, assim, a concepção de educação da época.

Na mesma entrevista, o professor é interrogado sobre como o “Dr. Anísio encara” a função da Delegacia Escolar, ao que ele responde

Como uma função dinâmica. Os delegados escolares antigos exerciam a função pro-forma. Sem real finalidade. O Delegado Escolar, agora, tem uma função mais alta, tal a de orientar os professores, criar condições para o bom funcionamento da escola, e seu êxito de aprendizado, realizar

maneiras de fazer o intercâmbio entre o lar e a escola na sociedade mesma. Porque enquanto, seu Laudionor, a Escola não tiver uma função social, enquanto ela não superar esse atrazo [sic], esse raquitismo crônico que desde há séculos nos perseguem, ela continuará mambembe, atrasada [sic], isso que aí temos. (JORNAL O COMBATE, 1948, s/p).

Ainda como Delegado Escolar, no ano de 1952, o professor Everardo prosseguiu como um fervoroso defensor da educação em Vitória da Conquista. Em um documento dirigido ao Presidente da Câmara Municipal, ele expôs algumas considerações sobre o ensino municipal, apontando a necessidade de uma melhor formação do quadro de professores e exigindo que o poder público municipal se posicionasse face à questão. As questões postas no referido documento foram resumidas aqui, dada a grande extensão do texto:

Estamos, Sr. Presidente, vivendo em uma cidade das mais importantes do Estado. [...] Diante disso, estamos chamados [...] a ocupar o lugar de relevo que tais condições para nós estão criando. Teremos por isso que educar nosso povo. [...] Se temos que lutar pela educação que façamos então o combate com todas as armas que se possam levar à vitória. Não será [...] a grandeza de nossa cidade marcada pelos hotéis, bancos, vias públicas, logradouros, serviços públicos importantes quando nela residir um povo incapaz, ignorante e vasio [sic]. Por isso acentuo que a nós cabe a tarefa especial e patriotiça [sic] de elevar o nível cultural de nosso povo, [...] padronizando nossa terra como uma cidade em marcha para o progresso. [...] Não é possível, Srs. Vereadores, que em uma cidade como a nossa, que qualquer pessoa [...] seja aproveitada para o cargo de professor. Esse cargo é o mais sério e importante de quantos se possa exercer. Dele decorre a formação de uma sociedade e a estrutura das linhas de caráter dos indivíduos. O ensino é um serviço que não se pode improvisar [sic] e, muito menos, subestimar. Só pode se realizar tal serviço quando nele se coloca muitas coisas difíceis e custosas, [...] como a paciência, o amor, o entusiasmo, a dedicação e o conhecimento. O Estado já prevê condições a serem preenchidas para a ascensão [sic] funcional de seus professores. Assim é que há um nível mínimo de conhecimentos exigidos para os professores [...]. É uma escala de subida muito recomendável, porque quando a seriedade substituir o afilhadismo, o desejo de ascensão [sic] criará o estímulo indispensável. [...] Nesse caso também deverá ficar o ensino municipal, [...] porque o professor, por exemplo, que dá uma aula pobre não poderá ser o mesmo para uma escola da sede. [...] Mesmo porque, Srs. Vereadores, um professor que passa 4 anos num Ginásio e 2 numa Escola Normal não pode, por lógica, estar nivelado com uma criatura leiga que, por melhores que sejam os seus dotes intelectuais não terá, com certeza, a tática e a técnica necessárias a serviço do aprendizado. São essas, Srs. Vereadores, as considerações que apresento ao estudo e exame dessa Câmara, porque infelizmente, entre nós, está se formando uma excrescência como essa de considerar o magistério como refugio, amparo e trincheira [...] (Everardo Públio de Castro, 2/12/1952, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

Sempre focado nas questões educacionais locais, o professor Everardo, em seu segundo mandato de vereador, foi responsável pelo mais ousado projeto na área, encaminhado à Câmara de Vereadores, em 3 de julho de 1959. Trata-se do

projeto de criação do Departamento de Educação, transformado na lei nº 15, de 12 de outubro de 1959, cujo conteúdo estaremos percorrendo mais detalhadamente no quinto capítulo. Como relator da Comissão de Educação na Câmara de Vereadores, em 1961, emitiu inúmeros pareceres, sempre favoráveis às demandas educacionais.

Como uma prática comum na Bahia, entre os servidores públicos estaduais, o professor Everardo foi posto à disposição da Prefeitura Municipal pela Portaria de nº 6164, publicada no Diário Oficial da Bahia, de 14 de setembro de 1963¹³⁷, quando foi designado, pelo então prefeito José Fernandes Pedral Sampaio, para Diretor do Departamento Municipal de Educação, pela Portaria nº 246, de 21 de outubro de 1963¹³⁸, com a prerrogativa de não ter “prejuízo dos seus direitos e vantagens no Estado” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1963). Entretanto, com o advento do golpe que instituiu a Ditadura Civil-militar no Brasil, o professor é destituído de sua função, sendo substituído pelo Orientador de Ensino Primário, prof. Arthur Pereira Saldanha, pela Portaria de nº 410, de 27 de maio de 1964.

Figura 7 - Professor Everardo Públio de Castro



Fonte: Arquivos da família, 2017

¹³⁷ Embora somente em 1983, na Bahia, há conhecimento de uma Lei Delegada nº. 77, de 03 de junho, cujo Art. 1º. diz que, “mediante enquadramento, classificação, transferência ou outra forma de provimento poderá ocorrer o aproveitamento de funcionário público efetivo, inclusive autárquico, oriundo de órgão ou entidade extinto, transformado, incorporado ou fundido, em vaga criada, decorrente da reorganização administrativa do Estado”, existia (ou ainda existe) na Bahia uma prática comum que ficou conhecida como “Acordo de Gaveta”. Tratava-se de uma prática político-eleitoreira utilizada por alguns servidores públicos da Rede Estadual, que se beneficiavam ao serem removidos para setores de sua preferência e na Rede Municipal, como por exemplo, para a direção de escolas ou de órgãos como um Departamento de Educação. O chefe executivo local designava para a função de diretor (a) em instituições municipais determinados funcionários públicos da Rede Estadual de Educação como forma de “retribuir” ou de garantir o apoio político dos favorecidos nas eleições municipais. Essa prática na literatura jurídica é conhecida como “Apostilamento do cargo” (BAHIA, 1966).

¹³⁸ Tanto a Portaria nº 246, de 21/10/1963, quanto a de nº 410, de 27/05/1964 encontram-se no Livro nº 300, no acervo do Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista.

Em sua militância, o professor Everardo transitou por diferentes campos ideológicos a ponto de ser apontado como um “comunista convicto” (DIAS, 2009, p. 80). “Era desses homens raros. [...] Comunista à antiga, homem de partido” (JOSÉ, 2004, p. 90).

De acordo com o jornalista Emiliano José, o filho do professor Everardo, o engenheiro Nudd David de Castro¹³⁹, que também foi preso no contexto da ditadura, tem boa memória das reuniões à noite em sua casa, do seu pai com os vários camaradas do partido, inclusive com Péricles Gusmão, vereador cassado e morto durante a ditadura; além de se lembrar de ver o pai pichando os muros da cidade em saudações ao aniversário de Luís Carlos Prestes. Como professor de Geografia e História no Ginásio de Conquista, ele falava com empolgação da Coluna Prestes e exaltava a figura do líder comunista. Sobre a força do partido comunista na região, ele chegou a afirmar que

Entre as cidades do interior da Bahia, a que mais levantava o partido era Vitória da Conquista, e isso se expressava nas eleições. A votação do Partido Comunista em conferência era bastante expressiva. Eram alfaiates, pedreiros que, às vezes, por baixo do pano, votavam no PCB. [...] Apesar de pequeno, o partido era composto por pessoas que procuravam desenvolver uma nova mentalidade, em busca de ideologia social correta. (CASTRO, 1995 *apud* MIRANDA e ALVES, 1999, p. 153).

Preso pela acusação de ser subversivo e comunista, o professor Everardo cumpriu pena na Casa de Detenção, em Salvador. Após a prisão de quase um ano, ele volta para a sala de aula, sempre se mostrando um combatente das ideias repressivas da ditadura em Vitória da Conquista. Em diálogo com o Capitão do Exército Antônio Bendochi, responsável pelo controle das “células” comunistas na cidade, o professor afirmou, antes de sua prisão, que “[...] diante dessa violência, nós pichamos quase todos os muros de Vitória da Conquista para protestar” (JORNAL A TARDE, 2002 *apud* JOSÉ, 2004, p. 91). No grupo dos presos políticos na cidade, no contexto do Golpe de 1964, o professor Everardo de Castro foi o único a ficar detido por quase um ano. Ao ser anistiado em 1982, ele volta à vida pública, sendo eleito vereador, pelo PMDB (Figura 8).

¹³⁹ Em conversa com o senhor Nudd David de Castro, em julho de 2017, para fins de acesso ao acervo documental da família, ouvimos do mesmo o relato dessa passagem, tal como descrita pelo jornalista e professor da UFBA Emiliano José, em sua obra: JOSÉ, Emiliano. Galeria F, lembranças do mar cinzento. São Paulo: Casa Amarela, 2004, p. 91.

O professor Everardo Públio de Castro aposentou-se com mais de 35 anos dedicados à educação e, a maior parte desse tempo, atuando em Vitória da Conquista. Ele veio a falecer em 28 de janeiro de 1996. A memória do seu tempo de militância política e de seu ofício de professor foi materializada na homenagem prestada, com o seu nome dado ao Salão Nobre da Câmara Municipal de Vitória da Conquista, por meio da Lei 812, de 11 de abril de 1996, sancionada pelo então prefeito José Fernandes Pedral Sampaio.

Figura 8 - Ficha de filiação partidária do vereador Everardo Públio de Castro

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - B A H I A -

VEREADOR: Everardo Públio de Castro - TELEFONE: 421.4772 FICHA Nº

DATA DA ELEIÇÃO: 15.11.1982

FILIAÇÃO PARTIDÁRIA: PMDB

Nº DE VOTOS RECEBIDOS: 876

LEGISLATURA: 01.2.83 a 31.1.89

D/N: 30.4.1912

FILIAÇÃO: Almerindo Públio de Castro

Adélia de Castro

NATURALIDADE: Catitité - Bahia -

ENDEREÇO:

Fonte: Arquivo Público Municipal, 2017

Em um texto destinado ao jornalista e escritor Aníbal Lopes Viana para fins da composição de uma obra¹⁴⁰ do mesmo autor, o professor Everardo enaltece alguns preceitos orientais, sobre os quais ele afirma ter sustentado a sua vida profissional. Sobre um desses preceitos, a “Espera”, ele escreve:

Na espera firma-se a paciência organizada com a certeza do fim que se está procurando. [...] Para esse ‘ESPERAR’ deve haver a participação da consciência, da vontade, criando e irradiando focos de luz na escuridão. É preciso que as mãos não se cruzem, paradas e lerdas, nem o corpo permaneça apático. [...] Não há dúvida que se tudo parasse no ato da espera, a própria vida seria arrastada para a negação, para o nada, para a morte. (CASTRO, 1983 *apud*: VIANA, 1985, p. 474).

Dessa forma, o professor Everardo Públio de Castro dá legitimidade à sua vida de luta em defesa da educação local, evidenciando a abrangência de seu fazer cotidiano, reservando para si um “lugar de memória” (NORA, 1993) na história da educação em Vitória da Conquista.

¹⁴⁰ VIANA, Aníbal Lopes. **Revista histórica de Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista. Brasil Artes Gráficas LTDA. Vol. I, II (1982, 1985).

A partir da análise dos documentos, considerando as limitações dos mesmos, vimos que o professor Everardo Públio de Castro foi um político e educador de grande valor para a sociedade conquistense, tendo a sua vida quase toda dedicada ao ofício do magistério e marcada pela notável atuação no campo político e educacional. Nesse horizonte, as suas ações enquanto educador e político nos reportam à ideia de práticas cotidianas, no sentido atribuído por Michel de Certeau (1998), em que as ‘maneiras de fazer’ se impõem como táticas de resistências. Ao narrar a história do professor Everardo vemos como no interior dela se “inventa o cotidiano”, como ensina Certeau, graças às “artes de fazer”. Ele, como um “homem comum”, ao lado de outros sujeitos comuns, criaram alternativas de resistências como forma de sobrevivência, sob diferentes aspectos: ou pensando propostas educacionais coerentes com o ideal de sociedade que se buscou construir para aquele contexto, ou ainda, criando instrumentos de resistência à repressão política da Ditadura Civil-militar. É nesse sentido que as operações táticas desorganizam e reorganizam os lugares que, ao serem praticados, são transformados em espaços (CERTEAU, 1998). Assim, o reconhecimento do professor Everardo Públio de Castro como ator de uma história “construída”, tornou-se uma exigência para esta pesquisa, como um caminho que pode levar à valorização e a preservação da memória educacional local e de seus sujeitos.

CAPÍTULO 4

Do Cimo do Morro da Tromba
Não há no mundo, na Terra.
Igual a esta, outra vista!
Na falda daquela serra... Está engastada a Conquista.
[...] Não é um lombo de terra que forma a crista da serra chamada Periperi
[...] No solo em que há século e meio.
Divagavam em recreio,
O índio, a onça, o tapir,
- Onde ora a letra e a ventura.
Vão galopando em procura
Do sorridente – porvir!

(Manoel Fernandes de Oliveira, Maneca Grosso, jornal **A Palavra**, 25/01/1918)

4 UM PRIMEIRO DESENHO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

“O desafio do historiador consiste em ‘levar as coisas silenciosas a se tornarem expressivas’”
(ANTOINE PROST, 2012, p. 77).

Ao elaborar as questões norteadoras da presente pesquisa, em especial, a primeira questão, a saber: “(a) qual o percurso histórico das políticas públicas de educação que se deram sob a tutela do governo municipal em Vitória da Conquista, no período de 1945 a 1963?”, estávamos cientes de que a realidade histórica não dá saltos e, a despeito dessa não se mostrar mais a mesma do momento anterior, sabíamos também que ela não é totalmente nova. Assim, toda realidade histórica traz em si um *continuum* de um tempo que já não é mais, mas que persiste em outros tempos e espaços. Essa inquietação nos motivou a voltar o olhar para um *espaçotempo*¹⁴¹ que não foi o eleito para esta pesquisa, mas que poderia trazer algumas referências das políticas públicas de educação no município investigado, e que, fatalmente, se converteria em contribuições para a nossa “operação historiográfica” (CERTEAU, 2000). Assim, buscamos construir um “desenho”, ainda que breve, do que foi a educação no município de Vitória da Conquista, até os idos de 1945, começando pela criação de suas primeiras escolas, no século XIX, para, a partir do que existia, adentrarmos o *espaçotempo* destinado a esta pesquisa: o período entre 1945 e 1963. Logo, se o estudo histórico é o produto de um lugar, como declara Certeau (2000), foi desse lugar que partimos: de uma realidade educacional precária, com poucas condições de responder às demandas por educação, em um tempo em que as relações sociais e políticas ainda se manifestavam sob forte apelo ao autoritarismo coronelista, muito em voga no município naqueles tempos.

Assim sendo, falar da educação no município, nesse contexto, é falar das poucas escolas existentes, bem mais do que das políticas que as criaram, já que era quase inexistente, no primeiro quartel do século XX, a presença do Estado na

¹⁴¹ Empregamos o termo “*espaçotempo*” pegando de empréstimo a definição de “espaço” em Certeau (2000), para quem espaço é aquilo que existe sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e variável de tempo. Sendo o espaço um lugar praticado, ele é o efeito produzido pelas operações que o orientam, que o circunstanciam, que o temporalizam (Certeau, 2000), daí pensarmos em um espaço não dissociado de um tempo que o produziu, pelas ações dos sujeitos do mesmo tempo.

garantia desse direito. Inclusive, porque a organização escolar não é obra exclusiva da legislação, uma vez que ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra, conforme assevera Saviani (2006). Assim, percebemos que o processo evolutivo da educação escolar no município de Vitória da Conquista deu-se em um movimento marcado pelo desenvolvimento político e econômico da região, muito mais que pela criação de novas leis, a despeito da legislação constituir o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando, a dinâmica assumida pela sociedade (SAVIANI, 2006).

Portanto, foi a partir da necessidade de considerar os antecedentes históricos das políticas públicas de educação no município e das relações destas com outras políticas, que elaboramos o presente capítulo. Nele apresentamos, em síntese, o movimento incipiente da criação de uma “estrutura educacional” no município, pela expansão da rede escolar, evidenciando aí o protagonismo do ensino privado nas primeiras décadas do século XX, sem perder de vista o diálogo com as políticas públicas de educação forjadas nas dimensões nacional e estadual. Nesse sentido, são válidas as palavras de Prost, na epígrafe. Dado o silêncio em que ainda hibernam tais políticas na história do município, o que trazemos aqui é uma tentativa de “levar as coisas silenciosas a se tornarem expressivas” (PROST, 2012, p.77).

4.1 As primeiras escolas (e, também, a ausência delas) no município conquistense até os idos de 1945

A Constituição Republicana, de 24 de fevereiro de 1891, resultante da recém-proclamada República, em 1889, na qual se instituíu o federalismo brasileiro, traz em sua redação o entendimento de que esse só poderia se consubstanciar no Brasil a partir do fortalecimento do poder local que, por sua vez, seria a base original daquele. No campo educacional, esse espírito “descentralizante” encontrou eco na Constituição Baiana de 2 de julho de 1891, a qual confere ao Estado o dever de assumir o sistema educacional de modo a assegurar “o ensino primário gratuito, obrigatório e universalizado” (Art. 148). Ainda que com autonomia restrita, é dada ao município a competência de criar e manter escolas, por meio dos Conselhos Municipais (Câmaras)¹⁴², em uma tentativa incipiente de “municipalização” do

¹⁴² Art. 109, “(...) Os Conselhos terão autonomia em tudo quanto fôr do peculiar interesse do município competindo-lhes: § 6º: Criar, manter, transferir e suprimir escolas de instrução primária,

ensino. Logo, a configuração federalista republicana exigia que a educação regional e local se inserisse no conjunto das determinações constitucionais de oferecimento da educação e financiamento de seus sistemas educativos, inclusive após a Constituição de 1934, conforme regem os seus Artigos 148 e 156¹⁴³.

No entanto, as condições precárias em que ainda se encontravam a maioria dos municípios brasileiros, no final do século XIX e primeira metade do século XX, somadas ao fato desses, ainda, permanecerem amplamente dominados pelas relações senhoriais, inviabilizaram quase que totalmente esse projeto, conservando as antigas dificuldades no atendimento às demandas educacionais. Na Bahia, essa realidade não se mostrou tão distante. O Estado que por décadas permaneceu sob o comando de grupos oligárquicos, com precários sistemas de comunicação, a demanda social por educação era muito baixa, já que “em uma sociedade onde não se fazia falta o homem letrado, a instrução em si não representava grande coisa [...]” (ROMANELLI, 2003, p. 34).

Nesse sentido, a chegada de Anísio Teixeira à Inspetoria Geral do Ensino, na Bahia, nos anos 1920, veio com certo otimismo. Ao ser nomeado inspetor geral, no governo de Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928), Anísio se mostrou empolgado com a ideia de um “localismo educacional” (ABREU, 1960, p. 14), se empenhando na aprovação da Lei nº. 1.846, de 14 de agosto de 1925, de reforma da Instrução Pública na Bahia, além do Decreto nº. 4.218, de 30 de dezembro de 1925, que aprova o regulamento do ensino primário e normal. Vale salientar que antes da aprovação da referida lei, foram aprovadas no governo de J.J. Seabra (1912 a 1916) a Lei nº. 1.006, de 6 de setembro de 1913, que estabelece, entre outras coisas, a direção do ensino ao secretário geral do Estado, o Conselho Superior do Ensino, o Inspetor Geral do Ensino, os diretores do Ginásio, do Instituto Normal e Museu Escolar, os conselhos de comarca e delegados escolares.

Não obstante, foram as leis aprovadas na gestão de Anísio que representaram um marco em sua passagem pela Inspetoria Geral do Ensino,

com o concurso do Estado, onde o município não puder desempenhar este serviço, e sem prejuízo das instituições congêneres, que aquelle entenda crear e manter” (BAHIA, 1891).

¹⁴³ “Art 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intelectual. Art 156. A União e os Municipios applicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Districto Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos systemas educativos” (BRASIL, 1934).

permanecendo vigentes, a despeito de terem sofrido pequenas alterações, até o ano de 1947. Anísio propõe, por meio da referida lei, a unificação dos serviços educacionais estaduais e municipais, estabelecendo em seu capítulo II (Do Ensino Municipal), Artigos 70 a 73¹⁴⁴.

a) Ensino primário (a cargo dos municípios e do Estado) constitui-se um só e único serviço, sob a direção geral do Estado; b) A competência de 'criar, manter, transferir e suprimir escolas de instrução primária' dos municípios é reconhecida, nos limites da lei; c) Unificados os serviços, todos os professores passam a ser funcionários estaduais. [...]; d) O município fica obrigado a destinar 1/6 da sua receita para a educação primária, podendo ainda criar contribuições especiais para a educação; e) O tesouro do Estado pagará aos professores a partir dos recursos recolhidos mês a mês pelos municípios à Fazenda estadual. (BAHIA, 1925).

No entanto, a despeito da referida lei prever uma relação mais descentralizada nas questões educacionais entre Estado e município, afinal Anísio era um defensor de uma “descentralização” do ensino, ela não se materializou no cotidiano da maioria dos municípios baianos como deveria, dada a estrutura deficiente desses, tanto do ponto de vista material, quanto financeiro. No caso de Vitória da Conquista, mesmo após a aprovação da lei estadual nº. 1.898, de 4 de agosto de 1926, que “Autoriza o Poder Executivo a mandar construir nos municípios do estado, prédios destinados às escolas públicas, estações fiscaes, collectorias e cadeias públicas, mediante contractos celebrados entre as respectivas Intendências Municipaes” (BAHIA, 1926; TEIXEIRA, 1928), não localizamos quaisquer documentos que indicassem a construção de tal estrutura no município, até o final do mandato do Governador Góes Calmon. Ademais, em um relatório encaminhado ao governo do Estado por Anísio Teixeira, em 1928, já mencionado, supõe-se que a construção dos referidos prédios escolares encontrava dificuldades de custeios, conforme indica o referido relatório:

¹⁴⁴ Nota-se uma sintonia entre tais artigos e o Art. 25, do Decreto nº. 16.782-A, de 13/01/1925, da Reforma Rocha Vaz, a saber: “a) A União obriga-se a pagar directamente os vencimentos dos professores primarios, até o maximo de 2:400\$ annuaes, e os Estados a fornecer-lhes casas para residencia e escola, assim como o necessario material escolar; (...) c) os Estados obrigar-se-ão a não reduzir o numero de escolas existentes no seu territorio ao tempo da celebração do accôrdo, a aplicar 10%, no minimo, de sua receita na instrucção primaria e normal, a permitir que a União fiscalize o effectivo funccionamento das escolas por elles mantidas nas respectivas escolas mantidas e adoptar nas respectivas escolas o mesmo programma organizado pela União; (...)” (BRASIL, 1925). Vale salientar que o Decreto nº 10.815, de 1º de julho de 1938, altera essa legislação e a unificação deixa de existir. (BAHIA, 1938).

[...] qualquer outro processo torna a construção do prédio escolar excessivamente pesado para os orçamentos ordinários, e daí a eterna delonga em satisfazer essa suprema necessidade de um systema escolar em Estado, como o da Bahia, de progresso nascente e de rendas ainda diminutas. (TEIXEIRA, 1928, s/p).

No mesmo documento, o município de Vitória da Conquista aparece entre um grupo de 17 municípios com “adiantada construção” (TEIXEIRA, 1928) do prédio escolar, pelo Estado.

Entre o fim do governo Góes Calmon, na Bahia, e o advento do governo Vargas, a partir de 1930¹⁴⁵, não há registros no município de Vitória da Conquista da construção de novos prédios pelo Estado, ocorrendo, possivelmente, o que Edivaldo Boaventura afirmava: “[...] onde a escola estadual não vai, não costuma ir ou não pode ir, a pequena escola municipal faz-se presente, na maior intimidade com o interior” (BOAVENTURA, 1996, p. 11). Nesse contexto há, tão somente, o registro de uma reivindicação para construção de uma escola normal pelo professor Euclydes Dantas e Dr. Francisco Bastos junto ao interventor Juracy Magalhães, em 1932. Essa luta contou com o apoio do então prefeito, coronel Deraldo Mendes Ferraz, considerado, conforme Medeiros (2001), expressão de primeira grandeza do latifúndio na região. Entretanto, o projeto só viria a se consolidar no início da década de 1950.

4.2 Os tímidos sinais de um movimento de expansão do ensino no município conquistense

Ao tratar das questões educacionais de um determinado lugar, no período pós-advento do federalismo no Brasil, é inevitável estabelecer a relação entre sistema educacional e regime federativo, uma vez que tal relação constitui uma indicação teórico-metodológica que nos adverte sobre o caráter local e o nacional, situando-nos no campo historiográfico (SAVIANI, 2012). Nesse aspecto, abordar a questão da expansão do ensino em qualquer município como membro de “um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias

¹⁴⁵ Governadores da Bahia que assumiram após o governador Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928) até o advento do Estado Novo: Vital Henrique Batista Soares (29/03/1928 a 21/02/1930); Augusto Frederico da Costa (22/02/1930 a ?); Leopoldo Afrânio Bastos do Amaral (1º/11/1930 a 18/02/1931); Artur Hehl Neiva (18/2 a 15/7/1931); Gen. Raimundo Rodrigues Barbosa (15/7 a 19/9/1931); Juracy Montenegro Magalhães (19/09/1931 a 10/11/1937) (BAHIA. Assembléia Legislativa. Superintendência de Apoio Parlamentar. Divisão de Pesquisa. **Bahia de todos os fatos: cenas da vida republicana, 1889-1991**. Salvador: Assembléia Legislativa, 1996. 384 p.).

governamentais por meio de campos de competência legalmente definidos” (CURY, 2014, p. 56), implica indagar: qual o nível de autonomia do município para planejar as suas políticas de educação?

Tal questionamento nos remete à ideia da educação como um direito, considerando a assertiva de Bobbio (1992) de que “a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação” (p.80). Nesse sentido, o modelo federativo da República brasileira ao se materializar nas constituições e, nesse caso, em especial, na Constituição de 1934, precisamente, no capítulo II, do título V¹⁴⁶, impõe, nacionalmente, aos poderes públicos o dever de garantir esse direito. Isso torna o município, igualmente, responsável pela garantia do direito à educação, portanto, trata-se de um dever a ser cumprido, também, por esse membro da federação. Essa obrigação se impõe, entre outras coisas, pelo “ensino primário gratuito e obrigatório, pela vinculação obrigatória de percentual dos impostos dos estados, Municípios e União em favor da educação escolar, inclusive na zona rural, a criação de fundos para uma gratuidade ativa [...]” (CURY, 2005, p. 24). Assim, ao atribuir obrigações ao município, a legislação da época à qual fazemos referência, comumente, confere autonomia a esse membro da federação para criar escolas, contratar e capacitar professores, estabelecer convênios *etc.* o que não quer dizer que a concessão da educação escolar, como “direito social próprio da cidadania” (CURY, 2005, p. 25) tenha sido garantida no cotidiano dos municípios brasileiros, em sua totalidade. Isso se comprova no lento movimento de expansão do ensino nos municípios baianos, em especial, na primeira metade do século XX. É na garantia dos direitos civis, políticos e sociais que o Estado garante a sua legitimidade e essa garantia se sustenta na autonomia, tão cara aos municípios brasileiros.

No Brasil, o Estado demorou a assumir a garantia desses direitos, inclusive os sociais, em especial, o direito à educação. Após mais de meio século de regime republicano, no ano de 1950, os números do analfabetismo no Estado da Bahia entre pessoas de cinco anos e mais somavam 2.948.820 (ANUÁRIOS ESTATÍSTICOS DO BRASIL, 1954, p. 390): 72,8% da população nessa faixa etária ainda se encontrava excluída do processo educativo, a despeito do país alcançar o número de 77.625 escolas primárias no mesmo ano (ANUÁRIOS ESTATÍSTICOS

¹⁴⁶ Art 149 – “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (BRASIL, 1934).

DO BRASIL, 1952, p. 432). Igualmente, em Vitória da Conquista, o ambiente educacional na primeira metade do século passado ainda se mostrava muito precário. Era um município de economia agrária, em que o dono da terra detinha o monopólio do poder político, como já discutido. Nesse cenário, a população mais pobre se via inteiramente dependente dos fazendeiros da região, o que reforçava os laços de compadrio e outras características de um sistema clientelista (MEDEIROS, 2001). A inexistência de mercado de trabalho, além do desprezo por parte das classes dominantes à instrução da população, levou o município a ocupar uma posição muito ruim na educação nas primeiras décadas do século XX. Esse cenário revela uma associação muito estreita entre analfabetismo e latifúndio. Aliás, não apenas no município ora investigado, como também no Estado da Bahia, o latifúndio se mostrou um dos grandes, senão o maior, obstáculo ao cultivo das letras.

Sabe-se que o surgimento da primeira escola no município do Vitória da Conquista foi em sua sede, no ano de 1822, quando ainda era Arraial da Vitória. Mas é fato que a primeira escola pública foi instalada no ano de 1832, pela Assembleia Legislativa da Província da Bahia. Era uma escola de “chão batido”, que funcionava em um

cômodo térreo parecido com um corredor de 3 metros de largura e 10 de comprimento, todo esfumaçado e desprovido de utensílios, pelo que se assentavam os meninos em tábuas, pedras e caixões colocados em roda de uma velha mesa mandada fornecer com dois bancos pela municipalidade. A matrícula dessa escola era de 35 e a frequência de 20. Por não terem livros, liam as crianças em pedaços de gazetas ou manuscritos grudados em papelão. (AGUIAR, 1888 *apud* VIANA, 1985, p. 434).

Contudo, algumas mudanças ocorreram no âmbito social e político. Essas mudanças foram impulsionadas não apenas pelo aumento na demanda social por educação, mas pela força política de diversos chefes políticos da região. Conforme publicações da época (SILVA, 1996), nesse contexto, muitos criadores de gado e fazendeiros que, até então, residiam em suas fazendas, passaram a residir nos povoados, a fim de colocarem seus filhos na escola.

Ainda que tenham sido efetivadas reformas educacionais em diferentes estados da federação, no início do século passado¹⁴⁷, o país adentrou o século XX

¹⁴⁷ Várias reformas foram realizadas em diferentes estados brasileiros, no início do século XX, a exemplo: 1920, a reforma Sampaio Dória, em São Paulo, sendo a primeira das reformas regionais do ensino; 1922-1923, a reforma Lourenço Filho, no Ceará; 1924 a reforma Anísio Teixeira, na Bahia, José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte, dá continuidade ao movimento de

sem muitos avanços nesse setor. Em Vitória da Conquista esse efeito pôde ser sentido no pouco investimento dispensado, inclusive na criação de escolas pelo Estado. Conforme estudos de Silva (1996), na primeira década do século XX existiam na cidade apenas duas escolas estaduais de ensino primário: uma do sexo feminino e outra do sexo masculino. Além dessas, havia também uma escola particular. Aliás, o repúdio em educar juntos meninas e meninos, conforme Almeida (2011), tinha por base uma razão cultural representada por uma sociedade que se erigia em valores coloniais luso-cristãos, nos quais a instrução feminina era dispensável. A Igreja católica exerceu forte influência nesse campo, ao ditar regras sociais, morais e de comportamento religioso pela via do ensino (ALMEIDA, 2011).

Essa tradição trouxe implicações até mesmo para a contratação de professores para atuarem no ensino primário, marcado, predominantemente, pela presença de pessoas do sexo feminino¹⁴⁸, cuja seleção para o cargo incluía a avaliação de boa conduta. Foi o caso da professora Virgínia Lopes Ferraz Dantas, ao pleitear o cargo de professora de uma escola estadual do sexo masculino, no município de Conquista, em 1928. Para tanto, ela teve um atestado emitido pelo Delegado de Polícia da cidade, em 16 de abril de 1928, Coronel José de Oliveira Santos, que sentenciou: “Attesto que a peticionária tem exemplar procedimento, sendo alvo do bom conceito da sociedade de Conquista. [...]” (ARQUIVO PÚBLICO DA BAHIA, 1928).

O cenário educacional em Vitória da Conquista começou a ganhar impulso a partir da década de 1920, com o surgimento do ensino catedrático e a criação dos primeiros colégios, segundo o cronista e professor Mozart Tanajura (1992). Aqui os estudos de outro historiador local e jornalista se mostraram também ‘material útil’ (GOUBERT, 1992) para esta pesquisa, na medida em que revelam particularidades, mas que, também, refletem ideias mais gerais. Em sua obra, Aníbal Lopes Viana (1982) faz um percurso, de forma resumida, pela história do ensino em Vitória da Conquista, do ano de 1832 até 1982. E embora sejam relatos “desaparecidos da história científica”, como lembra Certeau (2002, p.52), não se pode concluir daí o

reformas. Nos anos de 1927-1928 é a vez do Paraná, com Lisímaco Costa. Nesses mesmos anos, Francisco Campos marca o estado de Minas Gerais com seu projeto de reforma. A mais importante de todas, no entanto, foi feita no Distrito Federal, então capital da República, liderada por Fernando de Azevedo nos anos de 1927-1930 (CPDOC/FGV, 2017).

¹⁴⁸ Cf.: ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, et. all. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

desaparecimento da referência ao real. Lá ele confirma a contratação de professores pelos fazendeiros da região para ensinar aos seus filhos nas fazendas, até os idos de 1935 (VIANA, 1982). Nesse percurso, o autor dedica um espaço à história da criação de escolas privadas, sinalizando, assim, para a força do ensino privado no município nas primeiras décadas do século XX.

Foram 12 escolas privadas criadas entre 1916 e 1940, por professores, professoras, famílias abastadas e fazendeiros, em espaços urbanos e rurais, em prédios e em casas de família. O ensino oferecido era o das primeiras letras, o primário e o ginásio. Dessas escolas, as que aparecem em destaque são o “Educandário Sertanejo”, que também preparava alunos para o exame de admissão aos ginásios, e o “Colégio Marcelino Mendes” (Figura 9), na década de 1920.

Figura 9 - Comemoração de 7 de setembro no Colégio Marcelino Mendes



Fonte: Arquivo Público Municipal, 2018

Conforme o jornal A Notícia, de 11 de abril de 1930, citado por Viana (1982), o Educandário Sertanejo cobrava por um aluno 15\$000 (quinze mil réis), por dois alunos 25\$000 (vinte e cinco mil réis) e por três alunos 30\$000 (trinta mil réis). O ensino público parecia quase inexistente no município no início do século XX, ainda muito marcado pela tradição agrária e coronelista.

Ao remetermo-nos à “criação de escolas” como categoria nesta pesquisa vemos que o pouco desenvolvimento do município, e a consequente baixa demanda social por instrução, não impôs esse projeto como prioridade. Nesse sentido, não seria exagero afirmar que a manutenção desse quadro da educação municipal em relação à ordem política, social e econômica de então, era uma decorrência da forma como a sociedade via a educação. Neste caso, a demanda social de

educação e a posterior oferta de escolas tinham “a herança cultural, a ordem política e o próprio sistema econômico” (ROMANELLI, 2003, p. 26) como fatores condicionantes de sua efetivação. Daí a educação escolar pública ser um projeto materializado a passos lentos, inclusive em sua gênese: na criação da escola.

4.2.1 A chegada das escolas primárias públicas no município

Na literatura da área, a referência à escola primária, adjetivando-a de pública, nos remete à ideia de uma escola que se opõe à escola privada. No entanto, cumpre esclarecer que esse adjetivo nem sempre foi entendido da mesma maneira. Saviani (2005) adverte que em diferentes períodos da história o termo “escola pública” adotou os mais variados sentidos. Conforme o autor, na época moderna, entre os protestantes, é possível que a expressão “escola pública” tenha adotado o sentido de ensino coletivo, ministrado por meio do método simultâneo. O termo, comumente, adota o sentido de “escola popular” como sendo aquela destinada à toda a população, daí, no século XIX, difundir-se a noção de instrução pública, vinculada à forma de “organização dos sistemas nacionais de ensino [...]”. Nessa acepção, a escola pública estava referida, fundamentalmente, ao ensino elementar” (SAVIANI, 2005, p. 3). Há também o sentido de estatal adotado no termo “escola pública”, que remete à ideia da escola organizada e mantida pelo Estado, é a escola assumida pelo Poder Público na garantia de suas condições de funcionamento. Portanto, a despeito de admitir coerência nesses diferentes sentidos atribuídos à “escola pública” no decorrer da história da educação, adotamos aqui o sentido de escola pública como aquela que opera sob a responsabilidade do Poder Público; e primária, no sentido atual dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim sendo, no que concerne ao ensino municipal na escola pública conquistense, em um estudo de Silva (1996), já mencionado, feito a partir da análise de livros de matrícula no Arquivo de Cultura do município, ele afirma ter ocorrido uma estagnação da educação escolar na sede do município, entre 1908 e 1919, conforme apontava o baixo número de matrículas. Segundo o mesmo autor, em 1908 havia uma cadeira mista, para alunos do sexo masculino e feminino, e que se denominava Aula Municipal, da cidade de Conquista. No livro de matrícula,

Nas folhas 3 e 4, estão matriculados 51 alunos. Na folha 5, do ano de 1909, existem 45 alunos matriculados, havendo um decréscimo de 6 alunos. Nas

folhas 9, 10 e 11, no ano seguinte, esta matrícula sobre para 78 alunos, para voltar a decrescer em 1911, quando se verifica a soma de 66 alunos matriculados nas páginas 12 e 13. Este número cai ainda mais em 1912, para 59 alunos, voltando a subir um pouco em 1914, quando há matriculados 62 alunos. [...] Em 1915, há um novo decréscimo, existindo, no mesmo livro de matrículas, tão somente 49 alunos. (SILVA, 1996, p. 15).

Essa mesma cadeira foi fechada no ano de 1909, em função de um conflito armado entre facções políticas no município, conhecidas como “Meletes e Peduros”¹⁴⁹. Somente algum tempo depois, a Intendência veio a providenciar duas escolas para a comunidade urbana: uma estadual e outra municipal, cujo número de matrícula, nas duas, somava mais de cem alunos.

Esse desenho da educação municipal perdurou por longa data. Todavia, o movimento político local, nos anos 30, rendeu ao município uma relação política estreita com a política em nível estadual. Um fato que corrobora essa proposição foi a nomeação do prefeito Arlindo Mendes Rodrigues, de 1933 a 1936, pelo então Interventor Juracy Magalhães. Nessa conjuntura, a educação pública em Vitória da Conquista não foi deixada de lado, uma vez que o seu quadro permaneceu precário, pelo menos até a década de 1930. Em uma nota, publicada no jornal A Notícia, de 11 de abril de 1930, o redator, professor Euclydes Dantas, em apelo ao Secretário do Interior, descreve com precisão o quadro:

É deficiente o ensino, mesmo primário no município de Conquista. Urge o preenchimento das vagas existentes e a criação de mais escolas, para a cidade e para o interior da comuna, porquanto a contribuição feita pela Prefeitura Municipal na razão da sexta parte da renda bruta do Município, aos cofres do Estado, não é proporcional à minguada porção de escolas que possui Conquista. Estamos certos de que o nosso apêlo será atendido tal a importância e urgência do caso. Eis a relação de escolas públicas existentes no município de Conquista (em 1930). Na cidade: Escola mixta, catedrática, Prof^a. Lydia Dantas [...]; Escola do sexo masculino, catedrática, Prof^a. Teresa Magalhães; Escola do sexo feminino, catedrática, Prof^a. Emília Carvalho Ferreira [...]; Escola do sexo feminino, catedrática, Prof^a. Maria Leal de Menezes [...]; Escola do sexo masculino, catedrática, Prof^a. Maria da Silva Viana. Existem no interior do município dez escolas achando-se vagas a de “Casa de Telha” e de “Barra do Furado”. Tanto na sede quanto no interior do Município, é pequeníssima a percentagem de escolas existentes, permanecendo ainda grande parte da população infantil privada

¹⁴⁹ Trata-se de um conflito político entre dois grupos rivais oriundos de uma só família. De um lado, estavam os partidários do Cel. Gugé, denominados de *Peduros* que eram do partido situacionista, e, do outro, a oposição com os chamados *Meletes*, que eram partidários do Cel. Emiliano Moreira de Andrade, parente do Cel. Gugé, mas, que apoiou o seu inimigo político Pompílio Nunes de Oliveira, em busca de mais espaço nas instâncias do poder local (Cf. MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo. Política, Família e Educação em Vitória da Conquista na Primeira metade do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 115-123, dez. 2009).

de aprender, ao menos, as primeiras letras. (JORNAL A NOTÍCIA, 1930 *apud* VIANA, 1985, p. 455).

Percebe-se aqui, inegavelmente, uma reação do “fraco”, em uma linguagem certauniana. Ao diferenciar as ações oriundas das relações entre consumidores e o sistema de produção, Michel de Certeau (1998) evidencia um jogo de “relações de forças desiguais” que se trava em um campo de forças, no qual os conceitos de estratégias e táticas adquirem sentido.

É no horizonte dos estudos das práticas de consumo por Certeau, que emerge a diferença entre estratégias e táticas que, como desdobramento, vem marcar a questão do poder. Se as estratégias são identificadas como as operações ligadas diretamente a um poder e que tem por objetivo organizar o espaço social, as táticas são uma reação a isso, é uma ação que opera no espaço daqueles que detêm o poder. E por não ter um lugar, “a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho” (p. 47). Assim sendo, as apropriações feitas por esses autores no cotidiano precário da educação municipal ora discutido, como o inconformismo com a negação da educação pelo poder público, em Vitória da Conquista, potencializaram os mesmos a uma ação tática. Mas não uma ação no sentido de reproduzir os interesses impostos pelos que detêm o poder, mas ações que são ressignificadas a partir de um “não-lugar”, no cotidiano da precariedade escolar, onde o fraco “tem que jogar constantemente com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’” (CERTEAU, 1998, p. 47).

Nesse contexto, os sujeitos que buscaram as soluções para a situação caótica da educação junto ao poder público, na voz do professor Euclydes Dantas, ao publicizar que “Estamos certos de que o nosso apêlo será atendido tal a importância e urgência do caso”, empregam táticas, mais que estratégias, posto que a sua liberdade de manobra é restrita, as táticas não têm seu próprio lugar, elas funcionam no espaço do outro. Daí reconhecermos que as táticas não são revolucionárias a ponto de transformarem o estatuto do poder, mas impõem aos que estão no poder reformularem suas estratégias.

Sabe-se que na esfera estadual, na década de 1930, houve considerável avanço no número de matrículas no ensino primário oferecido pelos estados brasileiros. Essa demanda por educação se deve, sobretudo, ao novo desenho da sociedade na primeira metade do século, traçado pela incipiente industrialização e urbanização. Nessa configuração urgia que a educação escolar refletisse essas

mudanças e o ensino primário teve a sua importância nessa tarefa, ressaltada pelo então ministro Gustavo Capanema que o reconhecia como “verdadeiro instrumento de modelação do ser humano, por isso que sobre ele influi enquanto ainda matéria plástica, a que é possível comunicar todas as espécies de hábitos e atitudes” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205). Nessa mesma década, a de 1930, nos estados brasileiros, os números de matrículas chegavam a 60,29% na rede estadual, enquanto os municípios respondiam por 21,04%, a rede privada por 18,51% e o governo federal por apenas 0,16%, conforme estudos de Araújo (2005)¹⁵⁰. Esses números refletiam as exigências postas pela Constituição de 1934: “a educação como direito, a obrigação dos poderes públicos em prestá-la, no ensino primário, gratuita e obrigatoriamente nas escolas oficiais [...]” (CURY, 2008, p. 213).

Comumente, tais determinações ganharam ressonância no município de Vitória da Conquista com certo vigor, pelo menos até 1940, que, com a abertura de colégios estaduais, veio a implantação de ensino noturno com quase cem alunos matriculados (JORNAL O COMBATE, 1934). Um desses colégios estaduais foi o Barão de Macaúbas, inaugurado em julho de 1935, e construído para abrigar as poucas escolas estaduais da cidade que passaram a chamar-se Escolas Reunidas¹⁵¹, em 1936 (JORNAL O COMBATE, 1936).

Aliás, a inauguração do prédio das Escolas Reunidas motivou festejos. O jornal O Combate, de 22 de janeiro de 1936, exibe uma matéria em que exalta a presença de autoridades, funcionalismo e professores no ato, com direito à apresentação da Philarmônica Santa Cecília. Nos discursos, os agradecimentos foram dirigidos, em especial, ao interventor do Estado, o Capitão Juracy Magalhães a quem, conforme a matéria, a população da comuna devia aquela conquista. Esse havia destinado a uma parte da obra das Escolas Reunidas o equivalente a quarenta contos de réis.

¹⁵⁰ ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Município, federação e educação: história das instituições e das ideias políticas no Brasil**. 2005. São Paulo, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

¹⁵¹ As “Escolas Reunidas” podem ser consideradas como um estabelecimento de ensino intermediário entre o Grupo Escolar e a Escola Isolada, de baixo custo. As Escolas Reunidas, assim como os Grupos Escolares, tiveram grande expressividade no estado de São Paulo, estes últimos sendo implantados pela primeira vez no mesmo Estado, no ano de 1893 (SOUZA, 2008, p. 144). Ainda em 1937, 81% das unidades escolares funcionavam como escolas isoladas (RIBEIRO, 1979, p. 110).

Figura 10 - Colégio Estadual Barão de Macaúbas, 1935



Fonte: Arquivo Público Municipal, 2018

Vale ressaltar que a organização das Escolas Reunidas, na Bahia, tem origem na aprovação da já citada Lei 1.846, de 1925, na gestão de Anísio Teixeira, cuja determinação era a de que o ensino primário elementar deveria ser ministrado em quatro anos nas escolas urbanas e em três anos nas escolas rurais (Art. 2), sendo ofertado em escolas isoladas, escolas reunidas ou nos grupos escolares (Art. 54). Foi notável a participação do município na relação com o Estado para a manutenção do referido colégio, questão discutida no capítulo 6 deste trabalho.

É bem verdade que a Constituição de 1934 ampliou, consideravelmente, as dimensões político-administrativas dos municípios, revigorando a sua política de arrecadação¹⁵², já que sem uma “renda própria” a sua autonomia ficaria mais distante de ser alcançada. É comum, aliás, referir-se à Carta de 1934 como sendo um marco inicial de um federalismo cooperativo em substituição a um federalismo dual dos primeiros tempos republicanos. Até esse período, “os municípios viviam de rendas eventuais, doadas pelas Capitanias (fase colonial), pelas províncias (fase Imperial) e pelos Estados-membros (Primeira República)” (MEIRELLES, 1979, p. 72). Está no Artigo 13, da referida Constituição, não apenas a menção da forma de organização dos municípios, mas também, o conjunto de medidas que lhes garantem a autonomia financeira. Entre elas, estão: “a decretação dos seus impostos e taxas, a arrecadação e aplicação das suas rendas (Art. 13, item II)”. Além

¹⁵² “Art. 157, § 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei” (BRASIL, 1934).

de pertencer aos municípios: “[...] I - o imposto de licenças; II - os impostos predial e territorial urbanos [...]; III - o imposto sobre diversões públicas; IV - o imposto cedular sobre a renda de imóveis rurais; V - as taxas sobre serviços municipais. Art. 13, § 2º” (BRASIL, 1934).

Entretanto, na década de 1930, o município de Vitória da Conquista ainda não contava com uma *intelligentsia* que definisse os contornos do projeto de educação que atendesse às demandas educacionais da população em seus diferentes estratos sociais. Mesmo que o setor urbano tenha se ampliado, o poder público local não avançou em seu projeto educacional para o município, não indo além da construção de algumas escolas e contratação de professores, sem alterações notáveis, inclusive, na velha estrutura de mando. Isso leva a crer que a educação organizada e mantida pelo Poder Público, o que implica a garantia das condições materiais e pedagógicas das escolas, ainda se mostrava incipiente.

Esse cenário é apresentado pelo jornal local O Combate, de 12 de abril de 1936, que apresenta uma estatística de “mais de cinco mil crianças sem escolas” no município. Esse desenho da educação municipal, no entanto, não desencorajou alguns sujeitos que se mostraram descontentes com o pouco (ou quase nenhum) investimento do poder público na educação do município. Uma dessas vozes foi a do redator do Jornal O Combate, Laudionor de Andrade Brasil, que desde 1933, fez projetar nas páginas do “seu” jornal a preocupação com a criação de escolas no município, ou sempre engrandecendo alguma realização na educação municipal: “Política do trabalho: será colocada amanhã, com grande solenidade, a primeira pedra para o início da construção de um prédio escolar desta cidade” (JORNAL O COMBATE, 1933, n. 29). Havia ainda em outra edição do mesmo jornal, uma nota que dizia: “Mais uma escola: nunca é tarde para se fazer justiça” (*idem*, 1933, n. 36). Além dessas manifestações, outras vozes se fizeram ouvir em defesa da educação local, sempre apostando nas propostas “inovadoras” na época, para a superação dos elevados índices de analfabetismo no município.

No ano de 1936, foi notável o empenho do escritor e poeta Camillo de Jesus Lima na defesa da escola do Grupo Integralista¹⁵³ para crianças pobres, que

¹⁵³ A Ação Integralista Brasileira instalou-se na cidade de Salvador em 6 de junho de 1933, mas só se expandiu para o interior alguns meses depois, com a visita de Plínio Salgado à Bahia. A AIB cresceu rapidamente nos municípios do sudoeste da Bahia, onde residiam descendentes de imigrantes italianos, no sertão, no recôncavo e no sul cacauero (TAVARES, 2001). De acordo com uma matéria no jornal O combate (1935), o Núcleo Integralista chegaria à cidade de Vitória da Conquista, no ano

chegava na cidade, possivelmente favorecida pelas lacunas deixadas pelo poder público no que se refere ao oferecimento do ensino na alfabetização, da escola primária e, até, do ensino profissionalizante. Sobre a sua defesa, o poeta escreveu a seguinte nota no jornal “O Combate”, exaltando a escola noturna do Núcleo:

As crianças pobres de Conquista, aquelas que não podem comprar uniformes para frequentar as escolas públicas e que não podem pagar aulas, já não estão como estavam condenadas à treva do analfabetismo: o Núcleo Integralista desta cidade, num gesto digno de louvor, sustenta, não sem alguns sacrifícios, uma aula noturna frequentada por mais de cem crianças pobres. (JORNAL O COMBATE, 1936).

O jornal, em sua edição de 5 de maio de 1937, aponta como um dos entraves da “educação sertaneja” a “desadaptação do professor”, em uma referência aos professores contratados da capital e que não se adaptaram à vida no interior (JORNAL O COMBATE, 1937). Entretanto, o mesmo jornal, na edição de 27 de junho de 1937, dá conta da nomeação de oito “delegados escolares residentes”, sinalizando para uma política de acompanhamento e administração da educação municipal, ainda no governo do prefeito Joaquim Fróis de Caires Castro, chefe do Integralismo local, e nomeado para o cargo pelo interventor federal general Antônio Dantas, em novembro de 1937.

Foram nomeados os seguintes delegados escolares neste município: Ivo Moreira, de Campinhos; José Barbosa de Castro, de Porto de Santa Cruz; João Melo, de Quarassu [sic]; Almiro Ferraz de Araújo, de Belo Campo; Eulálio pereira Lapa, de Angicos; Jaime Correia, de S. João de Vila Nova; Henrique José Ribeiro, de Coquinhos e Deoclides Pereira de Novais, de Barra do Choça. (JORNAL O COMBATE, 1937).

Foi, todavia, na gestão do prefeito Luiz Regis Pacheco Pereira, entre 1938 e 1945, indicado pelo interventor federal no Estado, que a educação municipal apresentou tímidos sinais de crescimento. Vale, no entanto, lembrar que na Constituição de 1937 o federalismo “sai totalmente de cena”, de uma forma que houve um fortalecimento do Executivo federal e o consequente enfraquecimento dos governos estadual e municipal. Não obstante, os municípios da Bahia, cujos gestores ‘andavam de mãos dadas com a interventoria’ do Estado, como foi o caso de Régis Pacheco, em Vitória da Conquista, as políticas públicas de educação

de 1935, através do Sr. Ivan Freire, considerado um dos “entusiastas da Acção Nacional Integralista” na Bahia, adepto das idéias de Plínio Salgado, Gustavo Barroso e outros (Jornal O Combate, 25/03/1935).

conseguiram alcançar tímido avanço, inclusive após a criação da Secretaria de Educação e Saúde do Estado, pelo Decreto nº. 9.471, de 22/4/1935. A partir de então, até mesmo, para a criação de suas escolas, os municípios teriam que se submeter à regulamentação da secretaria, conforme o Decreto de nº. 10.815, de 1º de julho de 1938¹⁵⁴, assinado pelo interventor federal no Estado, Landolfo Alves, cujo Art. 6º previa que: “As municipalidades poderão criar escolas nas suas circunscrições, submetendo-se aos regulamentos e instruções que forem baixadas pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública” (MENEZES, 1999, p. 161).

Assim, em um Ato de número 36, assinado em 09 de fevereiro de 1939, o prefeito criou, de uma só vez, cinco escolas, sendo duas nas ruas da Vitória e de Campinhos, na cidade, e três na zona rural do município, nos arraiais de Periperi, Campo Formoso e São João da Vitória. Segundo o mesmo documento, o município teria a obrigação de fornecer mobiliário e pagamento de “locação escolar às escolas que houver creado” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1939), conforme exigência de um Decreto estadual de nº. 11.121, de 13/10/1938¹⁵⁵.

Em outro Ato, nº 37, datado de 10 de fevereiro de 1939, o Executivo Municipal abre um crédito especial de oito contos de réis (8:000\$000) para cobrir as despesas das escolas criadas, sendo seis contos de réis (6:000\$000) “para pagamento do professorado municipal, dos meses de março a dezembro de 1939; dois contos de réis (2:000\$000) para locação escolar e compra do mobiliário para as referidas escolas” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1939). O mesmo documento estabelece uma diferença salarial entre os professores das escolas da sede, que receberiam um salário de cento e cinquenta mil réis (150\$000) mensais; e os da zona rural, um salário de cem mil réis (100\$000) mensais, evidenciando uma valorização salarial dos professores da sede em detrimento dos da zona rural. Não constam no documento analisado as razões que justificam tal política salarial, no entanto, o

¹⁵⁴ No ano de 1943, um Decreto-lei de nº 37 amplia este de 1938, assegurando aos municípios a faculdade de criar, transferir e manter escolas em suas jurisdições, inclusive na zona rural e “fora do raio de 3 km de uma escola estadual, ou quando houvesse superlotação nesta unidade”. (MENEZES, 1999, p. 161).

¹⁵⁵ Não conseguimos localizar o referido decreto, entretanto, é possível que ele atenda às determinações da Lei nº. 1.846, de 14 de agosto de 1925, posto que a mesma vigorou até o ano de 1947, sofrendo pequenas alterações. O seu Art. 73 determina que “A despesa com instrução primária municipal relativa aos vencimentos do professorado e locação escolar passará a ser paga pelo Thesouro do Estado, mediante atestados do exercício do magistério nas cadeiras respectivos (sic) pelas autoridades com função idêntica relativamente aos professores do serviço do Estado, observadas ainda as demais formalidades e exigências regulamentares a respeito” (BAHIA, 1925).

mesmo sinaliza para a problemática do ensino rural, frequentemente secundarizado no tratamento dispensado a ele pelo poder público.

Já em um Ato de número 121, de 03 de julho de 1939, há uma menção à Cruzada Nacional de Educação¹⁵⁶, a partir da qual se realizava bailes beneficentes para a manutenção de escolas para crianças pobres, em cada uma das municipalidades do Brasil. Aliás, os referidos eventos estavam amparados pelo Decreto federal nº. 21.731, de 1932, que, além da semana de Alfabetização, em outubro, visava angariar recursos também para as “escolas elementares”. O Ato assinado pelo Prefeito Municipal declara que a Prefeitura realizou o referido baile na cidade, no dia 02 de julho do corrente ano, assim sendo, resolve:

Art. 1º. Criar nesta cidade mais uma escola municipal, que será mantida com a quantia angariada no referido baile, dando à referida escola o nome de Ernesto Dantas Barbosa, educador de renome que tem serviços prestado [sic] no ensino em Conquista. Art. 2º. O regente da escola “Ernesto Dantas Barbosa” terá as obrigações, direitos e deveres exarados no decr. est. 11.121 de 13 de outubro de 1938. [...]. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1939).

Este tipo de redação em um texto legal define bem a forma como Shiroma *et. al.* (2005) interpretam o contexto de Produção de Textos, no Ciclo de Políticas, em Bowe e Ball (1992). Para as autoras, textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral, de modo que esse é o tipo de texto em que a sua narrativa “caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão pública” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434).

A década de 1940, contudo, adentra sem mudanças substanciais na educação municipal, exceto pelas várias nomeações de professores feitas no segundo semestre do ano de 1939 e primeiro de 1940, somando ao todo oito nomeações. No ano de 1940, o Decreto nº 109, de 27 de julho, aumenta o ordenado dos professores, para o exercício de 1941, de um conto e trezentos e vinte mil réis

¹⁵⁶ A Cruzada Nacional de Educação foi criada pelo decreto federal n. 21.731, de 15 de agosto de 1932. Em seus principais artigos, o decreto instituía anualmente a Semana da Alfabetização no Brasil, durante o mês de outubro. A Cruzada Nacional de Educação contou com o apoio de interventores federais e prefeitos. Para a execução da cruzada, o governo criou a “Campanha do Tostão”, que consistia na doação em dinheiro, pela sociedade. Nos municípios, as contribuições deveriam ser encaminhadas diretamente aos Prefeitos Municipais. As escolas criadas pela Cruzada seriam inauguradas na data de aniversário do presidente Getúlio Vargas e começariam a funcionar no início do ano letivo de 1943 (BICA, Alessandro Carvalho; CORSETTI, Berenice. O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação. História da Educação – RHE, v. 15, n. 33 Jan./abr. 2011 p. 170-180).

(1:320\$000) para um conto e oitocentos mil réis (1:800\$000) anuais, “ficando os professores na obrigação de satisfazer as despesas [sic] de locação escolar” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1939). Percebe-se aqui uma mudança nas disposições do Ato nº 36 (9/2/1939) mencionado, ao negar o pagamento de “locação escolar”, conforme exigência do Decreto Estadual de nº. 11.121, de 13/10/1938, ficando a mesma responsabilidade por conta dos professores contratados.

É fato que políticas públicas sem recursos se tornam declaratórias e potencialmente inócuas (CURY, 2007). Nesse aspecto, com vistas à manutenção das escolas municipais, ainda no ano de 1940, o Executivo Municipal encaminha à Câmara de Vereadores um Projeto de Decreto-lei nº 66, de 02 de maio de 1940, cuja proposta seria criar “a taxa de 2% sobre todos os impostos para a manutenção das escolas públicas municipais” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1940). O texto do projeto declara estar em consonância com o Decreto-lei federal nº. 1.202, de 08 de abril de 1939¹⁵⁷, embora ele não faça referência à destinação de recursos, especificamente, para a educação.

A despeito da Constituição de 1934 exigir, em seu artigo 156, “nunca menos de dez por cento” da renda resultante dos impostos do município, “na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (BRASIL, 1934), o referido projeto justifica que a aprovação da taxa deve-se ao “intuito desta Prefeitura dotar as escolas municipais [...] de material necessário e dotar o município de mais algumas escolas”, além de argumentar que “as rendas deste município não correspondem, em vista de serem relativamente pequenas, às prementes exigências de um aparelhamento escolar municipal como convém e de criação de novas escolas, necessidade de urgência reconhecida” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1940).

Nesse sentido, Werebe (1970) aponta que de “1940 a 1959 a União deixou de despendar os 10% devidos, em nove anos” (p. 67). Também as quotas estaduais, no mesmo período, entre os anos de 1950 e 1959, foram inferiores aos 20% constitucionais, em dez anos, mesmo havendo entre eles, alguns que excederam tais obrigações (p. 68). Nesse sentido, a autora aponta as circunstâncias políticas,

¹⁵⁷ Art. 12. “Compete ao Prefeito: I - expedir decretos-leis nas matérias da competência do Município; II - expedir decretos, regulamentos, posturas, instruções e demais atos necessários ao cumprimento das leis e à administração do Município; III - organizar o projeto de orçamento do Município, e sancioná-lo depois de revisto pelo Interventor, ou Governador, que o remeterá ao Departamento Administrativo para os efeitos do art. 17, letra b; (...) V - praticar todos os atos necessários à Administração do Município e à sua representação” (BRASIL, 2018).

financeiras e, até, pessoais, como as razões pelas quais os Estados não mantêm a mesma posição em relação a tais gastos. Para Romanelli (2003), não seria à falta de recursos materiais que se deveria atribuir a maior soma de responsabilidade pela ausência da educação do povo, “mas à estrutura sócio-econômica que sobreviveu com a República” (p. 60). Para a autora, a falta de investimento financeiro é apenas uma questão, somada à forma em que assumiu o Brasil republicano e como ele conduziu as elites ao poder, cuja influência exercida foi a de que não houvesse pressão de demanda social de educação, por um lado, e que não ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita, por outro (ROMANELLI, 2003).

No entanto, deixando de lado, por ora, as questões históricas e retomando às questões financeiras, Werebe aponta que os dados globais dos municípios, entre 1940 e 1959, mostraram que as porcentagens (médias) destinadas à educação sempre foram superiores às quotas estabelecidas pela Constituição (WEREBE, 1970). Entretanto, os números das rendas tributárias da maioria das unidades (seja estadual ou municipal), apresentados pela autora, segundo ela, são irrisórios. Além do mais, mesmo que os Estados e municípios mais pobres tenham apresentado uma contribuição muito significativa em termos de porcentagem, isso representou, na realidade, montantes irrisórios e que, segundo a autora, não foram suficientes para enfrentar as suas necessidades educacionais mínimas (WEREBE, 1970).

É bem verdade que a vinculação de percentuais dos impostos federativos para a educação, garantida pela Constituição de 1934, sofreu um ataque pela Constituição de 1937, que impôs a desvinculação dos mesmos recursos, o que representou um retrocesso nas políticas públicas de manutenção da educação. Todavia, a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário¹⁵⁸, em 1942, trouxe certo alívio para a situação orçamentária do sistema educacional, inclusive nos municípios, onde as políticas educacionais dos Estados encontravam eco. O Decreto-lei nº. 4.958, de 14 de novembro de 1942, que criou o referido fundo, estabeleceu o Convênio Nacional do Ensino Primário, assinado em 16 de novembro de 1942 pelo Ministro da Educação e representantes dos Estados. De acordo com Cury (2018), tal convênio só seria acionado pelo Decreto-lei nº. 5.293, em 1º de

¹⁵⁸ Decreto-Lei nº. 4.958, de 14 de novembro de 1942: Art. 3º - “Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílios a cada um dos Estados e Territórios e ao Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades” (BRASIL, 1942).

março de 1943, que, em razão da tramitação burocrático-jurídica, ele passa a valer em agosto de 1945, determinando que,

A União prestaria assistência técnica e financeira no desenvolvimento deste ensino nos Estados, desde que estes aplicassem um mínimo de 15% da renda proveniente de seus impostos em ensino primário, chegando-se a 20% em 5 anos. Por sua vez, os Estados se obrigavam a fazer convênios similares com os Municípios, mediante decreto-lei estadual, visando repasse de recursos, desde que houvesse uma aplicação mínima inicial de 10% da renda advinda de impostos municipais em favor da educação escolar primária, chegando-se a 15% em 5 anos. (BRASIL, 1943).

Na Bahia, esse convênio ganha eco em 1946, quando o Interventor do Governo do Estado firma o Convênio Estadual de Ensino Primário, a princípio, com representantes de 110 municípios baianos (MENEZES, 1999). Assim, diferentemente da União e dos Estados, no período entre 1940 e 1958, a esfera municipal foi quem mais aumentou as suas verbas educacionais em relação ao crescimento das suas rendas com impostos: esse aumento nas rendas “foi vinte e seis vezes, enquanto das verbas com educação foi de quase quarenta e seis vezes” (WEREBE, 1970, p. 70). Nesse aspecto, o Executivo Municipal em Vitória da Conquista, por meio do Projeto de Decreto-lei nº 66, supracitado, buscou a sua justificativa para a criação da referida taxa sobre os impostos, a partir da “necessidade de urgência reconhecida” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1940), revelando uma preocupação com a criação de novas escolas, face ao orçamento exíguo do município.

4.2.2 A chegada do primeiro Ginásio

Na edição de 22 de agosto de 1937, do jornal O Combate, a notícia da vinda de um ginásio para a cidade de Conquista ocupou lugar de destaque. O jornal se fez voz da comunidade local que, por sua vez, ganhou eco na Câmara de Vereadores.

Toma vulto a idéia de um Ginásio nesta cidade. [...] A respeito da fundação de um Ginásio em conquista, foram espalhados nesta cidade, em dias da semana passada, boletins concitando o povo desta terra para a realização desta idéia e pedindo a cooperação de todos, sem distinção de credo político ou religioso. [...] Que todo conquistense auxilie na realização de obra tão útil ao progresso da nossa querida terra. (JORNAL O COMBATE, 1937).

O aspecto mobilizador de uma parte da população deu forma ao que ficou conhecido como o “Ginásio de Conquista” e, posteriormente, o “Ginásio do Padre”. No entanto, o percurso para se chegar ao projeto final levou alguns anos. O ginásio se consolidou a partir das linhas mestras do ensino secundário estabelecidas pela reforma Francisco Campos¹⁵⁹, de 1931, cuja definição desse nível de ensino era aquele destinado à “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, construindo no seu espírito todo um “sistema de hábitos, atitudes e comportamentos” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 206).

A referida instituição de ensino veio transferida do município de Caetité para Vitória da Conquista, em 1940, passando a cidade a ter o seu primeiro ginásio, dirigido pelo seu fundador Padre Luiz Soares Palmeira, daí o nome “Ginásio do Padre”, onde foi formada boa parte dos filhos da elite conquistense. De acordo com Viana (1982), em 1940 o Pe. Luiz Soares Palmeira, Otto Mayer e o inspetor federal Anfrísio Áureo de Souza estiveram na cidade, reunidos, para orientar os primeiros exames de admissão, em que se submeteram às provas 70 candidatos. Desses, apenas 28 foram aprovados para a formação da primeira turma do ginásio (Figura 11).

Figura 11 - Formandos do Ginásio de Conquista, no ano de 1943



Fonte: WordPress.com, 2018

¹⁵⁹ Em 9 de abril de 1942, na gestão do ministro Gustavo Capanema, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o Decreto-lei nº 4244. O Artigo 22 da referida lei reestruturava o ensino da seguinte forma: um primeiro ciclo que se chamava ginásial, agora de quatro anos; e um segundo ciclo de três anos, subdividido em clássico e científico. Ao final de cada ciclo haveria um “exame de licença” que garantiria o padrão nacional de todos os aprovados (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000; ROMANELLI, 2003).

O Ginásio de Conquista oferecia o primeiro ciclo do ensino secundário que, de acordo com a reforma Francisco Campos, correspondia às quatro séries do curso ginasial. Como uma instituição privada, o colégio era frequentado por aqueles que podiam custear os seus serviços, que iam desde o curso convencional, até as despesas de internato e exame de admissão. Sobre o regime de internato, o jornal O Combate, em edição de 09 de dezembro de 1944, divulgou uma nota informando sobre a inspeção federal do ginásio.

GINÁSIO DE CONQUISTA, SOB INSPEÇÃO FEDERAL. Diretor: Pe. Luiz Soares Palmeira. Inspetor: Dr. Anfrísio Áureo Souza. Regime: interno masculino e externo misto. Curso: primário, admissão e secundário ginasial. Obs.: Reabriu o internato, não aceitando, pois, alunos em pensões ou casas particulares, a não ser nos casos previstos nos novos estatutos. (JORNAL O COMBATE, 1944).

O ginásio nasce, portanto, no movimento de expansão do ensino privado, sobretudo, na década de 1930, motivado pelas aspirações de mobilidade das camadas médias urbanas. De acordo com Romanelli (2003), cada época se caracteriza por sua concepção própria de vida, por um ideal próprio, que exerce através da ação pedagógica uma pressão constante sobre o educando. Nesse sentido, esse primeiro ginásio vem com a intenção de confirmar a política e os ideais pedagógicos da época, pautados no desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, na formação moral, assim como no espírito de modernização da sociedade. E embora a década de 1930, no plano educacional, tenha sido marcada pelo “movimento renovador da educação”, não localizamos qualquer documento que fizesse algum tipo de menção aos seus ideais políticos e pedagógicos no município, até o ano de 1948.

Enfim, as transformações que marcaram os anos de 1930 e 1940 na sociedade brasileira, nos diferentes planos, tiveram repercussões profundas no setor educacional que diante da urbanização crescente, da industrialização e da consequente mudança de hábitos da sociedade buscou atender às demandas sociais crescentes por educação. Nesse cenário, o Estado da Bahia responde, ainda que de forma tímida, com um aumento em suas unidades escolares e número de matrículas (Tabela 7).

Os números aos quais recorreremos nos Anuários Estatísticos do IBGE, nos anos de 1933 e 1945, apenas para fins comparativos, nos dão a dimensão desse

crescimento nos níveis primário e secundário. Ressaltamos que o Estado contava com uma população estimada de 4.080.961, no ano de 1933, e de 4.388.000, no ano de 1945 (IBGE, 1936; 1948).

Tabela 7 - Evolução quantitativa das unidades escolares e matrículas na Bahia-1933 e 1945

Categoria de ensino	1933		1945	
	Unidades escolares	Matrícula	Unidades escolares	Matrícula
Ensino Primário	1.671	86.876	2.107	145.080
Ensino Secundário	17	3.240	47	10.742

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, IBGE, ano II, 1936, p. 330,332; ano X, 1949, RJ: 1950. p. 481, 484.

É notória a expansão educacional no curto período apresentado, inclusive com maior intensidade no ensino secundário, que triplicou tanto o seu número de matrículas, quanto de unidades escolares, não ficando muito distante o ensino primário que, também, quase dobrou o seu número de matrículas. Esse crescimento do ensino secundário na Bahia prossegue com maior intensidade em relação ao ensino primário nos anos posteriores. No Brasil, no ano de 1945, o número de matrículas no ensino primário era de 3.496.664 enquanto no ensino secundário era de 256.467. Esses números vêm de uma população estimada em 46.200.000 pessoas no país, conforme Anuários Estatísticos do Brasil (ano X, 1949, p. 484; ano VII, 1948, p. 74).

Enfim, houve uma busca em adaptar o sistema educacional às mudanças efetivadas na sociedade desse contexto por parte dos diversos governos estaduais que, a despeito da forma mais centralizada de governo pelas interventorias, inclusive durante o Estado Novo, buscaram fazer com que o ensino respondesse ao crescimento e à modernização do país, já que mais pessoas buscavam se educar. E, embora tenha havido uma reconhecida expansão do ensino no Brasil, alcançando boa parte de seus municípios, no período em questão, Romanelli (2003) adverte que o sistema escolar, de fato, sofreu muita pressão social de educação, no sentido da democratização do ensino, no entanto, por outro lado, houve o controle das elites mantidas no poder, que buscavam conter a pressão popular pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação de ensino, manter o seu caráter

“elitizante” (p. 61). Nesse caso, a autora defende que foi inevitável a expansão do sistema escolar, todavia, o mesmo foi processado de forma atropelada e improvisada, de modo que o Estado agiu mais em função das ‘pressões do momento’ do que com vistas a uma política nacional de educação. Daí o crescimento não ter acontecido de forma satisfatória (ROMANELLI, 2003).

Ao traçarmos um “desenho” da educação escolar no município de Vitória da Conquista, até os idos de 1945, constatamos na documentação que houve um esforço, ainda que tímido, das autoridades e da população em ampliar o número de escolas nesse período. Havia o entendimento de que somente a instrução iria promover o desenvolvimento social e econômico do município, assegurando-lhe uma posição de destaque na região. Nesse movimento, a cidade tomava ares de centro urbano o que exigia da população, por conseguinte, certo nível de instrução.

Recorrendo a Stephen J. Ball (2001), ele ressalta que a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia no geral e no local, e que essas relações necessitam ser construídas na percepção do papel do Estado. Nesse sentido, a despeito das determinações constitucionais acerca da educação, sobretudo, na Carta de 1934, reservarem um espaço para os poderes públicos locais planejarem as suas políticas educacionais, não constatamos mudanças substanciais na estrutura educacional do município nesse período, ainda muito dominado pela força do coronelismo, tanto no Estado, quanto na região. Isso fez com que o mesmo mantivesse, basicamente, a velha arrumação política da Primeira República, com práticas sociais que perpetuaram o modelo oligárquico, inclusive em sua forma de organizar a educação. Não por acaso, durante décadas, as escolas permaneceram funcionando em varandas de casas de família, a despeito de Anísio Teixeira, em sua passagem pela Inspeção Geral do Ensino, no final da década de 1920, encampar uma luta para que o prédio escolar e as suas instalações atendessem, “pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada [...]” (TEIXEIRA, 1935, p. 39).

Todavia, vale ressaltar que as reformas educacionais em nível nacional, ocorridas a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ao estabelecer normas comuns para a organização da educação em todo o país, teve certo alcance no município, na forma de organização do ensino local, nas escolas estaduais e, em especial, no ginásio criado, esse contando com o acompanhamento de um inspetor federal. Ademais, a imprensa deu conta de que foi notório o desejo da população local por mais escolas no decorrer da década de

1930, possivelmente motivada pelas mudanças políticas no plano nacional, com o movimento revolucionário de 1930, que sinalizou para uma “modernização” no país, nos campos político, econômico e educacional, embora tais propostas não tenham encontrado a plena adesão esperada por parte dos grupos dominantes do coronelismo local.

Não obstante, o município seguiu favorecido pelas políticas de educação do Estado, que buscaram unificar os serviços educacionais estaduais e municipais, iniciadas no governo Góes Calmon, em 1925. Trata-se de exigências que obrigavam as autoridades locais a responderem com ações direcionadas à criação de normas para a organização da educação municipal, sendo um imperativo a expansão da rede escolar, que, de fato, se iniciou no município, sobretudo, a partir da gestão do prefeito Régis Pacheco, em 1937. Houve, portanto, intenções e disputas que influenciaram o processo político, gerando um contexto de influência (BOWE *et. al.*, 1992, *apud* MAINARDES, 2006) em que os grupos de interesse entraram em disputa a fim de “influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Essa foi a nossa “operação historiográfica” possível, situada nesse *espaçotempo*, até os idos de 1945. Sendo ela um discurso sobre o outro: pelo passado, representado em Certeau (2000) na figura de um morto, fomos instigados pela possibilidade de irmos ao encontro das muitas vozes não ouvidas na história local do município. Assim, lançamo-nos no desafio de tornar “pensáveis” (CERTEAU, 2000) os documentos aos quais recorreremos e, assim, partimos para a construção do texto, enquanto elemento fundamental dessa “operação”. Construir esse ‘desenho’ da educação no município representou uma condição para avançarmos em nossa investigação a partir do ano de 1945 até o ano de 1963. No entanto, não nos ocupamos em dar maior profundidade à discussão, tampouco construí-la com a intenção de uma atividade comparativa. Buscamos, tão somente, construir um ponto de partida para a nossa análise, evitando as generalizações tão frequentes nesse tipo de narrativa. Em suma, foi acreditando que “a narratividade [...] encontra apoio, precisamente, naquilo que oculta: os mortos, dos quais fala” (CERTEAU, 2000, p. 108), que empreendemos a construção desse ‘desenho’.

CAPÍTULO 5

BAHIA

Oh! Noites da Bahia! A quando e quando
Brilha o olho vivo do farol. Parados,
Dormem os barcos, como que cansados,
Dormem os barcos, como que sonhando.

Há mulheres no cáis, de olhos pisados.
Há serpentes de becos coleando.
GUMA...LIVIA...MAR MORTO... Em ais maguados,
No ar morre um jongo como que chorando.

Estás nesta saudade comovida,
Cidade-musa, Terra-sentimento
Que és cheia de ladeiras como a vida...

Ah! Meu sarapatel das Sete Portas!
Negras velhas mercando, num lamento
Triste e guaiado, pelas horas mortas...

(Camillo de Jesus Lima, jornal **O Conquistense**, 20/05/1956)

5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA, NO PERÍODO ENTRE 1945 E 1963

“Nada mais legítimo, nada mais constantemente salutar do que centrar o estudo de uma sociedade em um de seus aspectos particulares [...]”
(MARC BLOCH, 2001, p. 30).

Em uma análise sobre a redução das taxas de analfabetismo no Brasil, entre 1900 e 1960¹⁶⁰, Lourenço Filho afirma, categoricamente, que “uma política salutar de educação terá de traduzir-se em providências que, de modo racional, associe os esforços em prol da educação popular aos demais planos de governo, tendentes à melhoria social e econômica” (LOURENÇO FILHO, 1965, p. 269). Pensar as políticas públicas de educação sob essa perspectiva é buscar compreender o seu sentido, o que exige transcender sua esfera específica e avançar na compreensão do projeto social do Estado, assim como da dinâmica do tempo histórico em que essas políticas se dão. É com esse propósito que este capítulo dedicar-se-á a identificar os diferentes contextos do ciclo das políticas públicas de educação e a sua forma assumida em nível local, no município de Vitória da Conquista, em diálogo com as políticas de educação nos âmbitos estadual e nacional, inerentes ao modelo de Estado federativo. Começamos por revisitar, de forma breve, o contexto de reformas educacionais do período de “redemocratização” no país, a partir de 1945, cujo principal instrumento de intervenção estatal nos sistemas de ensino foi a Constituição de 1946, ressaltando a autonomia conferida aos municípios pela referida Carta. A partir desse ponto, partimos em direção ao (re) ordenamento das políticas públicas de educação no município investigado, entre 1945 e 1963, sem perder de vista a mediação do Estado onde o mesmo se localiza.

Nesse percurso, não desprezamos as práticas cotidianas dos sujeitos que atuaram nos espaços da educação e da política no município, considerando aqui a ideia de cotidiano como *espaçotempo* de conflito, conforme nos apresentou Certeau (1994). Se em sua necessidade de viver, o ser humano cria diferentes maneiras de usar as situações que lhe são impostas, as políticas de educação não estão imunes a esse fazer. Buscamos, portanto, analisar as políticas orientadas para o ordenamento da educação no município investigado em diferentes dimensões: dos

¹⁶⁰ LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC/ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, nº. 100, v. XLIV, Out./Dez., 1965.

projetos de criação das escolas à organização do ensino, sem ocultar as diferentes estratégias articuladas pela intelectualidade e dirigentes do município em favor de uma estrutura educacional que incluísse Vitória da Conquista no conjunto dos municípios desenvolvidos, face às aceleradas mudanças sociais, políticas e econômicas em curso no país, no período estudado.

5.1 A Constituição de 1946 e o revigoramento da educação nos municípios

Os ares de “redemocratização” que anunciaram o fim do Estado Novo, em 1945, trouxeram consigo as mais variadas aspirações de mudanças e em diferentes esferas. No plano político e econômico, o país buscava superar a crise de um Estado centralizador, ao mesmo tempo em que lançava as bases para um modelo nacional-desenvolvimentista que viria a se consolidar poucos anos mais tarde. Com o fortalecimento do federalismo brasileiro expresso na Constituição de 1946, a reconquista da autonomia pelos municípios passou a ser uma realidade formalmente positivada. Aliás, no que se refere aos municípios baianos, essa luta por autonomia política e administrativa já havia sido pauta de um célebre discurso de Rui Barbosa¹⁶¹, proferido no Supremo Tribunal Federal, tão enfaticamente reproduzido por Vitor Nunes Leal, que segue uma parte transcrita aqui:

vida que não é própria, vida que seja de empréstimo, vida que não for livre, não é vida. [...] A Bahia não vive porque não tem municípios. Não são municípios os municípios baianos, porque não gozam de autonomia. Não logram autonomia, porque não tem administração, porque é o Governo do Estado quem os administra, nomeando-lhes os administradores. (BARBOSA, 1934 *apud* LEAL, 1997, p. 160).

Nesse sentido, autonomia aqui é entendida como “o *direito outorgado* pela Nação aos Estados-membros e aos Municípios, de organizar o seu govêrno e prover a administração própria, em tudo o que respeite ao seu peculiar interesse” (MEIRELLES, 1957, p. 32, grifos do autor). Trata-se da retomada do princípio da soberania compartilhada que, conforme Elazar (2006), garantiria a autonomia dos governos e a interdependência entre eles. Esse pacto selado pela Constituição Federal confere ao governo municipal uma autonomia política, administrativa e financeira (Art. 28) que se tornou, indubitavelmente, um princípio basilar do nosso

¹⁶¹ BARBOSA, Rui. Comentário à Constituição Federal Brasileira - coligidos e ordenados por Homero Pires - vol. V, São Paulo: 1934 p. 66.

ordenamento jurídico, tendo em vista que somente com a promulgação da referida Carta “e subsequente vigência das Cartas estaduais e Leis Orgânicas é que a autonomia municipal passou a ser exercida de direito e de fato, nas administrações locais” (MEIRELLES, 1957, p. 13). Já a Constituição baiana, de 1947, reforça o princípio da autonomia municipal em seu Art. 94: “a atividade dos municípios e o funcionamento dos seus órgãos serão regulados em lei, com observância dos seguintes princípios: I- autonomia municipal nos termos da Constituição Federal” (BAHIA, 1947).

No que diz respeito à autonomia dos municípios na dimensão educacional, é válido lembrar que a intervenção desses na instrução pública tem as suas raízes no Império, por meio da Lei Orgânica dos Municípios, de 1º de Outubro de 1828, já mencionada no capítulo 3, cuja determinação era que os mesmos passassem a responsabilizar-se pela

[...] inspecção sobre as escolas de primeiras letras, e educação, e destino dos orphãos pobres, em cujo número entrarão os expostos, e quando estes estabelecimentos, e os de caridade, de que trata o artigo 69, se achem por lei, ou de facto, encarregados em alguma cidade, ou vila a outras autoridades individuais, ou colectivas, as Camaras auxiliarão sempre quanto estiver da sua parte para a prosperidade e aumento dos sobreditos estabelecimentos. (LEI ORGÂNICA DOS MUNICÍPIOS, 1828, Art. 70, p. 85).

No entanto, o que parecia a afirmação de um poder local, pela via da Câmara Municipal, a mesma lei submete esta instituição à tutela do poder imperial e das províncias, condição que se agravou ainda mais com o advento do Ato Adicional de 1834. Ele submeteu os municípios às “Assembléias Legislativas Provinciais, em questões de exclusivo interesse local” (MEIRELLES, 1957, p.5), de maneira que somente com o advento da República federalista, proclamada em 1889, o município passou a desfrutar certa autonomia local, embora Vitor Nunes Leal (1997) afirme que tal conquista legal ficou apenas no texto da lei.

Essa garantia da autonomia dos municípios pelos Estados-membros, no período republicano, teve o seu ponto nevrálgico na ditadura do Estado Novo (1937-1945), período em que os mesmos voltam à condição de ‘apêndice’ dos Estados, sem a estrutura política e administrativa necessária para planejar as suas políticas de educação, submetendo-se às deliberações das interventorias.

O novo ambiente político e administrativo, pós-Constituição de 1946, favoreceu aos municípios o exercício do seu direito público de organizar o seu

governo. Nesse aspecto, no que se refere “à organização dos serviços públicos” (Art. 28, II, b) do município, o reordenamento da educação tornou-se um imperativo, dadas as demandas sociais por educação impostas pelo acelerado processo de urbanização e industrialização o qual o país experimentava naquele contexto. Dentro dos lineamentos constitucionais postos pela Carta de 1946, competia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, XV), aos Estados organizar o seu sistema de ensino (Art. 171), cabendo ao município criar as suas escolas e operacionalizá-las conforme determinação federal, mediada pela orientação estadual.

Cabe aqui retomar o movimento educacional na esfera federal, no ano de 1942, tempo em que o Decreto-lei nº. 4.958, de 14 de novembro de 1942, já mencionado no item 4.2.1, do capítulo 4, cria o Fundo Nacional do Ensino Primário no bojo das chamadas “reformas Capanema”. Desse decreto foi estabelecido o Convênio Nacional do Ensino Primário, assinado por todos os interventores estaduais, em 16 de novembro de 1942, cuja Cláusula Quinta seria, talvez, a mais diretamente destinada aos municípios, posto que nestes se concentrava a maior população usuária da escola primária. A referida Cláusula determinava que:

Os governos dos Estados realizarão, sem perda de tempo, um convênio estadual de ensino primário com as administrações municipais para o fim de ser assentado o compromisso de que cada Município aplique, no ano de 1944, pelo menos dez por cento da renda proveniente de seus impostos, no desenvolvimento do ensino primário, elevando-se esta percentagem mínima a onze, a doze, a treze, a quatorze e a quinze por cento, respectivamente, nos anos de 1945, de 1946 de 1947, de 1948 e de 1949. A percentagem mínima relativa ao ano de 1949 manter-se-á nos anos posteriores. O modo de aplicação dos recursos municipais destinados ao ensino primário será determinado no referido convênio ou em acordos especiais. (BRASIL, 1942)

O convênio, a despeito de ter sido assinado ainda na vigência do Estado Novo, sinalizava para uma atenção especial aos municípios, considerando a fase em que se encontrava o regime, mais moderado, ‘apresentado como identificado com o povo’, como lembra José Murilo de Carvalho (2010).

Em seu texto, o referido convênio representa uma modalidade coerente com a descentralização do ensino, tão cara aos municípios e só alcançada, efetivamente, nos períodos democráticos, em especial, após a Constituição de 1988, quando os municípios conquistam a condição de entes federativos. Não obstante, os recursos financeiros necessários à consolidação de tal convênio só apareceria tempos

depois. Conforme Cury (2007), eles vieram por meio do Decreto-Lei nº 6.785, de 11 de agosto de 1944, quando o Governo Federal cria a fonte federal de onde tais recursos viriam:

Art. 1º Fica criado o adicional de cinco por cento (5%) sôbre as taxas do Impôsto de Consumo que incidem sôbre bebidas (art. 4º, § 2º do Decreto-lei nº 739, de 24 de setembro de 1938), para constituir receita do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942. (BRASIL, 1944).

Entretanto, de acordo com o mesmo autor, havia necessidade de outro ato, um decreto, para regulamentar o Decreto-lei nº. 4.958, de 1942 e fazer chegar a verba que a União propiciaria aos Estados a fim de apoiar a ampliação do ensino primário. Trata-se do Decreto nº. 19.513, de 25 de agosto de 1945, cujos artigos 1º, 2º e 6º vale reproduzir:

Art. 1º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído pelo Decreto-lei nº 4.985, de 14 de novembro de 1942, serão anualmente aplicados, sob a espécie de auxílios federais, com o objetivo de promover a ampliação e a melhoria dos sistemas escolares de **ensino primário de todo o país**.

Art. 2º O auxílio federal para o ensino primário será concedido a cada um dos Estados e Territórios e bem assim ao Distrito Federal, de conformidade com as suas **maiores necessidades**.

[...] Art. 6º Para que possa receber o auxílio federal destinado ao ensino primário, **cada unidade federativa** deverá comprovar que satisfaz, no ano anterior, os compromissos assumidos com a União, em virtude do Convênio Nacional de Ensino Primário, celebrado a 16 de novembro de 1942. (BRASIL, 1945, grifos nossos).

Assim, a ênfase dada ao ensino primário pela legislação da época põe os municípios na linha de frente da oferta desse nível de ensino, já que esses, em sua maioria, não dispunham de uma estrutura material e financeira que garantissem a oferta de outros níveis de ensino ulteriores ao primário. Nesse horizonte, a chegada da Lei Orgânica do Ensino Primário, pelo Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, encontrou ambiente receptivo, pelo menos no que se refere às políticas dos Estados e municípios para esse nível de ensino, tendo em vista que não havia diretrizes traçadas pelo Governo Federal para o ensino primário, apesar dos tímidos avanços na área.

No que tange aos interesses diretos dos municípios, a Lei Orgânica do Ensino Primário¹⁶² trouxe alguns avanços. Isso se deve, sobretudo, ao momento de transição em que a referida lei surge, cujo teor do texto já revelava certo grau de abertura democrática, o que não se podia perceber em outros decretos, durante o Estado Novo. Ao sinalizar para o planejamento educacional, abrindo caminho à previsão de recursos para a implantação do sistema de educação primária, a Lei determina que os Estados, Territórios e Distrito Federal organizem os seus próprios sistemas de ensino primário (Art. 25), possibilitando dessa forma que os municípios sejam, amplamente, alcançados nas políticas de expansão desse nível de ensino. Somada a esse ganho, está a determinação da origem dos recursos para o ensino primário (Art. 46), em que os municípios aparecem contemplados, cuja contribuição para o Fundo Nacional do Ensino Primário obedece às determinações fixadas no convênio de que trata o Decreto-lei que cria o referido Fundo. Assim rege o Art. 46, da Lei Orgânica do Ensino Primário:

Art. 46. Os recursos destinados ao ensino primário, pelos Municípios, por força do convênio referido no artigo anterior, poderão ser incorporados às cotações estaduais, em cada Estado, ou terem aplicação direta, segundo os acordos estipulados entre os Municípios e a administração estadual respectiva. (BRASIL, 1946).

Assim sendo, ficou por conta dos municípios o esforço maior em prol da expansão do ensino primário, conforme a dependência administrativa das escolas. Na Bahia, esse revigoreamento dos municípios, concedido pela Constituição de 1946, no campo educacional, se deu, sobretudo, com o retorno de Anísio Teixeira à Secretaria de Educação e Saúde, no final da década de 1940, e é na Constituição estadual de 1947 que a educação municipal ocupou considerável espaço. Aliás, o seu capítulo sobre Educação e Cultura (Capítulo II, Artigos 117 a 120) foi fruto da valiosa contribuição de Anísio, que propõe e consegue aprovar normas e princípios mais avançados do que os previstos na Constituição Federal de 1946 (MENEZES, 2001), inclusive a garantia de gratuidade em todos os níveis de ensino (Art. 120, V, § 1º). Na Constituição Federal, a gratuidade aparece limitada ao ensino primário. A insistência na democratização da vida política, via Educação, foi o cerne da luta de

¹⁶² Após Getúlio Vargas ter sido retirado do poder, em 29 de outubro de 1945, assumiu a Presidência do Brasil em caráter provisório, o presidente do Supremo Tribunal Federal José Linhares, que governou de 29 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946. Nesse período, o ministro da educação foi Raul Leitão da Cunha, que decretou a Lei Orgânica do Ensino Primário, em 2 de janeiro de 1946.

Anísio para a autonomia dos serviços educacionais, inclusive para o fortalecimento dos municípios.

Nesse ímpeto de revigoração da educação baiana, Anísio conseguiu incluir na Constituição estadual a criação do Conselho Estadual de Educação e Cultura¹⁶³, além de propor a instituição do Fundo de Educação com recursos provenientes das dotações orçamentárias do Estado e dos municípios (Art. 117 e 119, § 2º).

Os municípios, ademais, se viram mais fortalecidos com a previsão de existência de Conselhos Municipais, pela Constituição estadual baiana, cuja função seria “a superintendência do exercício da função de educação e ensino” (Art.118). Todavia, Boaventura (2000) lembra que a discussão, a partir de 1947, girou em torno do projeto de lei orgânica do ensino da Bahia, cuja aprovação só se daria dezesseis anos após a referida Constituição. A Lei Orgânica do Ensino e Cultura, que institui o sistema do ensino público na Bahia e que garantiria a eficácia da descentralização administrativa, só veio a ser promulgada pelo Estado em 20 de setembro de 1963, já sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024, de 1961.

Após ter construído um cenário favorável à autonomia e organização dos serviços públicos de educação na Bahia, pode-se afirmar que Anísio Teixeira lançou as bases da municipalização do ensino primário no Estado, revigorando, sobretudo, os municípios que teriam as atribuições de organizar, administrar e executar a educação, ficando a supervisão a cargo do Estado (BOAVENTURA, 1996; AZANHA, 1991).

Indubitavelmente, esse movimento do ensino no país, em especial do ensino primário, teve como cerne o desejo de descentralização do poder como via de revigoração dos municípios, ainda muito aquém dos princípios federalistas da descentralização dos serviços educacionais, questão posta, com muita lucidez, pelo

¹⁶³ De acordo com Boaventura (1992), os antecedentes do Conselho Estadual na Bahia remontam ao tempo da Província, a partir de 1842. Ao citar Raimundo Matta (1982), ele afirma que o primeiro colegiado foi instituído pela lei provincial nº 172, de 25 de maio de 1842, com o nome de Conselho de Instrução Pública. Todavia, a Bahia passou a contar com um Conselho Superior de Instrução Pública, em 1861. Em 1881, passa a denominar-se Conselho de Ensino Provincial e dele faz parte Rui Barbosa. Na reforma de 1925, no governo Góes Calmon, o Conselho foi estruturado permanecendo assim até após 1930. Após a Constituição Federal de 1934, o governo da Bahia estabelece o Conselho Superior de Educação que, com a Constituição baiana de 1935, a terminologia passa a ser Conselho de Educação e Cultura. Este Conselho foi, por seu turno, reformado em 1940, pelo Decreto nº. 11.762 (Cf.: BOAVENTURA, Edvaldo Machado. Criação e reorganização do Conselho de Educação da Bahia. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 10, p. 13-30, jul./dez., 1992).

ministro Clemente Mariani Bittencourt, na exposição de motivos da LDB¹⁶⁴, em 1949: “Temos de descentralizar o ensino porque o seu próprio processo exige autonomia na execução e temos ainda de descentralizá-lo porque o país é demasiado extenso e variado para um modelo único” (BITTENCOURT, 1949, p. 7). Contudo, essa luta por autonomia dos municípios, na órbita do ensino, vista como a grande conquista, não passa de corolário da Federação, como pondera o ministro, para quem a grande conquista é

a unicidade do sistema educacional brasileiro, cujas variedades estaduais obedecerão ao princípio da equivalência pedagógica em substituição ao falso princípio da uniformidade pedagógica. A unidade na variedade, esta é a fórmula vencedora e a única compatível com a federação e com a vida nacional. (BITTENCOURT, 1949, p. 8).

É em conformidade com essa lógica, também presente no Manifesto dos Pioneiros de 32, que a Lei de Diretrizes e Bases, a nº. 4.024, de 1961, confirma a gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação orçamentária e o Plano Nacional de Educação, embora a organização da educação tenha continuado a se desenhar por um federalismo bastante dependente dos setores ligados à economia e à divisão dos impostos (CURY, 2014). Em suma, no período entre 1945 e 1963, sob a vigência da “mais municipalista das Constituições brasileiras” (MEIRELLES, 1957, p. 15), até então, a legislação educacional referente ao município ora investigado, tomou forma.

5.2 O (re) ordenamento da educação do município de Vitória da Conquista entre 1945 e 1963

5.2.1 A legislação educacional

Conforme adverte Saviani, a organização escolar não é obra da legislação, já que ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra (SAVIANI, 2006). No entanto, nos diferentes contextos em que se dão as políticas de organização escolar, depositam-se esperanças na legislação que, nem sempre, são realizadas, dada, entre outras coisas, à ausência de mudanças sociais profundas. Nesse sentido, o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a

¹⁶⁴ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Saúde. Vol. XIII, n. 36, Mai./Ago., 1949.

análise crítica, não apenas da organização escolar, mas também das políticas educacionais que lhes deram corpo, já que enquanto mediação entre situação real e aquela que é proclamada como desejável, ela reflete as contradições objetivas (SAVIANI, 2006), que nos possibilitam compreender a real dimensão dos fatores condicionantes da ação educativa. Assim, “para se compreender o real significado de uma legislação, não basta ater-se à letra da lei, é preciso captar o seu espírito, [...] examinar o contexto” (SAVIANI, 2002, p. 146). As leis representam aspirações e interesses, definem práticas, impõem mudanças. Elas constituem relações necessárias que derivam da natureza das coisas, conforme declara Montesquieu, além do mais, as leis tendem a corresponder à natureza e aos princípios de cada governo¹⁶⁵ (MONTESQUIEU, 1973). Assim, ao buscar compreender o espírito de uma lei, é preciso saber qual a sua fonte inspiradora, qual a sua doutrina, quais os princípios que lhes deram forma.

Foi com esse propósito que, ao investigar as políticas públicas de educação no município de Vitória da Conquista, recorreremos à sua legislação educacional, sobretudo, a produzida no período entre 1945 e 1963, a partir do entendimento de ‘legislação’ como “uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania” (CURY, 2014, p. 10). Nesse caso a ‘legislação educacional’ seria aquilo que foi ‘dito’ e que foi ‘escrito’ sob forma de lei (p. 10) referente às questões da educação.

Nesse sentido, no conjunto das leis que compuseram o nosso *corpus* documental, identificamos apenas três cujas regras declaradas e tornadas públicas definiram o ordenamento¹⁶⁶ das questões educacionais no município de Vitória da Conquista, tendo em vista as determinações da legislação federal e estadual no contexto estudado. Trata-se das Leis nº 106, de 17 de janeiro de 1953; nº 15, de 12 de outubro de 1959 e a nº 72, de 7 de outubro de 1961 que, postas sob análise, refletem os seus respectivos contextos históricos.

¹⁶⁵ Montesquieu observa que entre a natureza do governo e o seu princípio, há uma diferença. Enquanto a natureza é o que o faz ser como é, o seu princípio é o que o faz agir. A primeira constitui sua estrutura particular e, a segunda, as paixões humanas que o movimentam (Livro III, Capítulo I).

¹⁶⁶ O entendimento do termo “Ordenamento” se apoia no sentido dado por Norberto Bobbio à palavra “Ordenamento”, para quem o termo costuma ser empregado para denominar o contexto de normas jurídicas “com relações particulares entre si”, uma vez que tais normas nunca existem isoladas, mas sempre em um contexto (BOBBIO, 1995, p. 19).

Nessa tarefa não perdemos de vista que nem tudo que está ‘dito’ em um texto legal, nos é revelado pelas proposições que se encadeiam sobre o documento à nossa frente, já que nessas circunstâncias, estamos diante de um “produto acabado” (SAVIANI, 2002, p. 163). Assim, para entendermos o significado dessas leis e, posteriormente, como se deu o (re) ordenamento das políticas públicas de educação no município, tivemos que passar ao processo, isto é, “ao modo como se produziu o produto” (SAVIANI, 2002, p. 163). Em outros termos, voltamos na gênese da legislação investigada, na correlação de forças de onde ela emergiu, nos discursos produzidos, enfim, em seu contexto de influência (BALL; BOWE, 1992).

O primeiro documento analisado, a Lei nº 106, originou-se do Projeto de lei nº 187¹⁶⁷, de novembro de 1952 que “estabelece concurso para preenchimento das funções de professor municipal no distrito sede deste município” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1952). Ele foi encaminhado à Câmara assinado pelos vereadores Padre Luís Palmeira¹⁶⁸, Fernando Spínola, Manoel Moreira Chaves e outros. O encaminhamento do mesmo coincide com a apresentação de um documento dirigido ao Presidente da Câmara, pelo então Delegado Escolar da rede estadual Everardo Públio de Castro, em 2 de dezembro do mesmo ano, no qual ele expôs algumas considerações sobre o ensino municipal, apontando a necessidade de uma melhor formação do quadro de professores, utilizando como referência a experiência de formação e seleção de professores pelo governo estadual. Ao fazer a seguinte afirmação: “Não é possível, Srs. Vereadores, que em uma cidade como a nossa, que qualquer pessoa [...] seja aproveitada para o cargo de professor”, ele sugere à Câmara

[...] a organização de um concurso para professores já existentes e que para a admissão de novos, seja marcada época de concurso previamente anunciado sob a base de um programa, estabelecendo-se que a nomeação, a não ser no caso de substituição, não poderá ser feita em qualquer período do ano. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1952).

¹⁶⁷ O projeto de Lei nº 187, de novembro de 1952 (não conseguimos identificar o dia do mês no documento), aparece também com a data de 02/12/1952, no livro 296 e na Pasta 1, respectivamente. Entretanto, os mesmos apresentam conteúdo idêntico no corpo do texto.

¹⁶⁸ O Padre Luís Soares Palmeira foi um exímio defensor da educação no município de Vitória da Conquista. A sua chegada ao município deveu-se ao fato de ter sido ele o fundador do primeiro Ginásio da cidade, transferido da cidade de Caetitê, em 1940. Atuando também na política, o padre foi eleito vereador pela UDN, para o mandato de 1951 a 1955, tornando-se Deputado Estadual em 1958. Em 1963, o mesmo foi nomeado Secretário de Educação e Cultura, na administração de Antônio Lomanto Júnior, eleito Governador da Bahia em 1962. Após o Golpe Militar de 1964, o Padre Palmeira foi exonerado do cargo de Secretário (MEDEIROS, 2012).

No mesmo documento, o referido Delegado Escolar adverte para o perfil do professor¹⁶⁹ que deve ser selecionado para dar aulas na sede de município. Tal professor deve ser alguém que tenha passado “4 anos num ginásio e 2 numa escola normal”, já que “o professor, por exemplo, que dá uma aula pobre não poderá ser o mesmo para uma escola da sede. Que a sede não lhe seja inatingível, mas que ele para alcançar esse lugar tenha que experimentar a sua capacitação” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1952). Tais considerações, por sua vez, se fundamentaram no Art. 34, da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946¹⁷⁰ e no Art. 109, da Lei Orgânica dos Municípios da Bahia, de 1948¹⁷¹. Ademais, ao sugerir que o professor ‘leigo’, de menor qualificação, seja aquele destinado às escolas da zona rural, o referido documento parece estar em franca sintonia com as propostas apresentadas por Anísio Teixeira, em um relatório apresentado ao governador do Estado, no ano de 1949:

[...] Parece aconselhável que a escola rural seja provida por elemento local, mesmo sem diploma e especialmente escolhido para êste fim, as escolas do povoado, ainda por algum elemento local, mas, sempre que possível, diplomado, e a escola da cidade, pelo elemento selecionado do magistério diplomado. (TEIXEIRA, 1949, s/p).

Trata-se de um discurso alicerçado entre grupos de interesse que buscavam influenciar na definição das finalidades sociais da educação no município. A ação do delegado escolar encontrou eco em outras instâncias, com forte atuação em torno de partidos políticos e do legislativo local¹⁷², de modo a favorecer um “contexto de influência” (BALL; BOWE, 1992). É nesse contexto que a elaboração das políticas

¹⁶⁹ Embora tenhamos constatado na documentação consultada que, no contexto na pesquisa, os professores do município, quase em sua totalidade, pertenciam ao sexo feminino, estaremos utilizando o termo no masculino para referir-nos a esses profissionais, uma vez que esta é a forma empregada em quase todos os documentos consultados.

¹⁷⁰ “Art. 34 - O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, (...) e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei” (BRASIL, 1946).

¹⁷¹ “Art. 109 – A primeira investidura em cargos de carreira e em outros que a lei determinar efetuar-se-á mediante concurso, precedido de inspeção de saúde” (BAHIA, 1948).

¹⁷² Após o fim do Estado Novo, é eleito para governar o Estado da Bahia o candidato Otávio Mangabeira, da UDN, em 1947, de modo que nas eleições municipais, ocorridas do mesmo ano, foram eleitos vereadores ligados aos partidos mais expressivos da época, a própria UDN e o PSD. E, embora tenha havido divergências entre ambos, a ponto de formar em Vitória da Conquista a chamada “Coligação Democrática Conquistense”, com a UDN, PTB, PRP e a ala dissidente do PSD, o professor Everardo Públio de Castro militou na UDN, de modo a manter diálogo com parlamentares tanto do partido onde militava, quanto do PSD. No entanto, vale salientar que o mesmo teve uma curta experiência de militância no PCB, ao lado do poeta Camillo de Jesus Lima, entre 1955 e 1958, tempo em que foi eleito vereador para o seu primeiro mandato (Cf. MEDEIROS, 2009, 2012).

educacionais tem início, na medida em que “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 97) e que visam legitimar a intervenção.

No entanto, o contexto de influência interpenetra outros contextos e, para identificar esse movimento, Ball (1994) propõe que a política seja compreendida simultaneamente como texto e como discurso. Não obstante, as vozes que influenciam a construção das políticas, nem sempre refletem o produto final dos textos da política. Nesse processo, “certas possibilidades são oferecidas, outras são concluídas, algumas formas de pensar são empoderadas e encorajadas, outras são inibidas” (BALL, MAGUIRE, 2011, p. 185), de modo que apenas algumas vozes são reconhecidas como legítimas e incorporadas aos textos. Assim, ao mencionar no mesmo documento que “é no exercício das funções do meu cargo que venho por vosso intermédio, Sr. Presidente, submeter à opinião desta ilustre Câmara, algumas considerações sobre o ensino municipal” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1952), o delegado escolar busca legitimidade em suas considerações a partir do lugar que ele ocupava na estrutura de educação local. A sua ‘contribuição’ às políticas de educação local vem da crença em sua experiência e conhecimento como educador no município por mais de uma década, cujo vínculo com a rede estadual lhe rendeu a nomeação para o cargo de Delegado Escolar, o que lhe confere um discurso investido de autoridade.

É nesse sentido que as políticas podem tornar-se aquilo que Ball, com base em Foucault, chamou de “regimes de verdade” (MAINARDES; FERREIRA; TELO, 2011), quer dizer, na variedade de discursos aos quais os atores que contribuem com as políticas estão imersos, alguns serão mais dominantes que outros, na medida em que “cada sociedade tem seu sistema de verdade, suas ‘políticas gerais’ de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; [...] o *status* daqueles que são incumbidos de dizer o que deve ser considerado como verdadeiro”¹⁷³ (FOUCAULT, 1980, p. 131). No contexto de aprovação da lei que estabeleceu concurso público para professores no município, as aspirações advindas da comunidade local, legitimadas na voz do Delegado Escolar, se mostraram em sintonia com as demandas educacionais da época e que

¹⁷³ “Each society has its regime of truth, its ‘general politics’ of truth: that is, the types of discourse which it accepts and makes function as true [...]; the status of those who are charged with saying what counts as true” (FOUCAULT, 1980, p. 131).

levaram a importante questão da admissão do professor a ser incluída na agenda política.

Ao ser aprovada, a lei que estabelece concurso público para os professores do município de Vitória da Conquista organiza, comumente, um conjunto de disciplinas, sobre as quais as provas versariam: “Português, Aritmética, História do Brasil, Geografia, Desenho, Caligrafia e Instrução Moral e Cívica” (Art. 1º, § 1º). O mesmo artigo estabelece que “os portadores de certificado de curso ginásial poderão exercer as funções de professor municipal, independente da prestação de provas” (§ 2º). Trata-se de uma lei pequena, manuscrita na folha 11, do livro de Leis nº 300, contendo apenas dois artigos que não detalham os procedimentos do processo seletivo, entretanto, ressalta que “oportunamente será expedida a regulamentação que tal concurso está a exigir” (Art. 1º, § 3º).

É fato que a Lei, enquanto instrumento jurídico, adota diferentes dimensões, conforme adverte Faria Filho (1998). Uma dessas dimensões é o seu aspecto discursivo, no sentido de que “a lei somente é lei, porque encontra a sua expressão numa determinada linguagem legal” (FARIA FILHO, 1998, p. 102). Se a lei deve ser lida antes de serem cumpridas as suas determinações, é fundamental atentar-se para a organização do texto de modo que o leitor alcance a orientação pretendida. Assim, os poucos artigos manuscritos da lei supracitada expõem algumas referências discursivas que circulavam naquele contexto, como a ‘permissão’, a *priori*, ao portador de certificado ginásial para o exercício da prática docente, sem a necessidade do mesmo prestar concurso.

Isso nos remete à ideia de que as leis têm muito a revelar acerca dos contextos em que foram promulgadas. No contexto de aprovação da Lei nº 106/1952 era recorrente a crença na cidade, de que quem concluía o curso ginásial era privilegiado, tanto do ponto de vista do conhecimento, quanto da condição social, já que o Ginásio foi a instituição que se encarregou de formar os filhos das famílias abastadas da cidade, na década de 1940 (item 4.2.2). Outrossim, em uma Ata da 95ª sessão da Câmara de Vereadores, de 23 de abril de 1953, há uma menção a um Projeto de Lei nº 10 que “institui uma prova de habilitação para os professores municipais de Vitória da Conquista com menos de cinco anos de exercício, **tomando-se por base o exame de admissão** ao curso ginásial” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1953, grifos nossos). Assim, não apenas o curso ginásial garantia as credenciais necessárias ao exercício da docência, mas, também, o

exame de admissão¹⁷⁴ ao curso se tornou referência no município para avaliar a capacidade intelectual de quem se habilitava a ser professor na rede municipal.

É imprescindível analisar a lei para além do texto, mas também o seu contexto (SAVIANI, 2002). Nesse aspecto, a Lei nº 106 reflete o contexto de expansão da rede escolar no município, na primeira gestão do prefeito Gerson Gusmão Salles (1951-1955), ao mesmo tempo em que expõe o dilema do município em não contar com professores com formação em Curso Normal em seu quadro de docentes. Antes da chegada da Escola Normal no município no ano de 1952, a função de professor seguiu sendo desempenhada por professores leigos, os auxiliares de ensino, ou por aqueles que concluíram o curso secundário ginasial, já que a cidade só dispunha, além das escolas primárias, do “Ginásio de Conquista”, inaugurado em 1940.

Contudo, é no segundo mandato do prefeito Gerson Gusmão Salles (1959-1963) que a segunda Lei que consideramos tratar, genuinamente, das questões educacionais do município foi aprovada. Trata-se da Lei nº 15, de 12 de outubro de 1959, oriunda do Projeto de lei nº 342, de 3 de julho de 1959, assinado pelo presidente da Câmara Vivaldo Mendes Ferraz, além dos vereadores Alberto Alves Farias (1º Secretário) e Anfilóbio Fernandes Pedral Sampaio (2º Secretário). A Lei, cuja ementa anuncia a criação do Departamento Municipal de Educação (D.M.E), avança para o que pode ser considerado um plano de diretrizes para a educação local.

A primeira versão do seu projeto data de 05 de maio de 1959, de autoria do professor, e vereador pela UDN, Everardo Públio de Castro, intitulada “Da organização, Regulamentação, Criação e Transferências das Escolas Municipais”, apresenta uma parte introdutória, cujo conteúdo descreve a situação da educação no município, apontando, ao mesmo tempo, a necessidade de seu ordenamento.

[...] Não fugindo de suas obrigações, nessas circunstâncias, a Câmara de vereadores desta cidade de Vitória da Conquista, tendo em vista a desorganização que já atinge a um nível de descontrole, em que chegou o ensino municipal, pretende organizar esse setor da nossa vida administrativa e apresenta, por isso, o seguinte projeto de Lei que

¹⁷⁴ O exame de admissão ao ginásio foi instituído no ano de 1931, em âmbito nacional, por meio das chamadas reformas Francisco Campos, sendo extinto com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que estabeleceu o ensino de 1º grau, com duração de oito anos. O exame de admissão era constituído por provas escritas de Português e Aritmética, bem como provas orais, das mesmas disciplinas e de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais (SAVIANI, 2002; ROMANELLI, 2003).

regulamentará as funções e tarefas próprias do Ensino sob a responsabilidade da Comuna. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

A despeito da versão preliminar do projeto dar ênfase à organização das escolas municipais em seu título, ela apresenta dezoito capítulos e setenta artigos em seis páginas datilografadas, que abordam ‘do provimento das escolas’ ao ‘programa curricular’ a ser aplicado nas escolas, sem desprezar o tratamento ao professor, para cujo trabalho o documento destina considerável espaço. O projeto compõe, quase em sua totalidade, o corpo da Lei nº 15/1959.

A referida lei, como qualquer outro documento de pesquisa, é um monumento, conforme afirma Le Goff (1996). Portanto, diante daquela “aparência enganadora” (LE GOFF, 1996), buscamos desmontar, demolir, desestruturar a “construção” e analisar as suas condições de produção (LE GOFF, 1996). Para isso, recorreremos a outro documento considerado um de seus textos basilares, denominado “Sugestões ao projeto de Organização do Ensino Primário Municipal”, elaborado pelo vereador Alberto Alves Farias¹⁷⁵ e encaminhado à Câmara em 14 de maio de 1959 (Anexo N). Eleito por dois mandatos (1955 a 1963), pelo PSD, o vereador fazia coro com a oposição ao prefeito Gerson Gusmão Salles que, em 1958, se elegera pela UDN. No processo de construção das políticas públicas no município, esses grupos atuavam dentro dos diferentes lugares de produção de textos e competiam para controlar as representações da política (BOWE *et. al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). Nesse sentido, acredita-se que a expressiva votação do referido vereador e a sua forte atuação na Câmara em defesa de causas sociais, como a educação, somadas ao seu acesso à imprensa local, tenham favorecido o encaminhamento e a posterior incorporação de suas propostas ao Projeto de lei nº 342/1959, que resultou na Lei que cria o Departamento Municipal de Educação.

O referido documento apresenta dez sugestões ao projeto de “organização do ensino primário no município”, cujo conteúdo corrobora o objetivo de reordenamento

¹⁷⁵ Alberto Alves Farias foi médico e componente da Polícia Militar estadual, vindo para Vitória da Conquista no início da década de 1950, para dirigir a Companhia de Polícia Militar no Município. Eleito vereador em 1954, iniciou uma carreira política sempre atuando na oposição. Foi o mais competente e combativo vereador na segunda gestão do prefeito Gerson Gusmão Salles (1958-1961). Ele polarizava as discussões na câmara que ganhava eco nos jornais locais. Foi um ferrenho defensor das causas sociais, inclusive da educação. Após o fim do seu segundo mandato como vereador, em 1963, ele se dirige a Salvador, onde seria nomeado chefe de Gabinete do Secretário de Educação e Cultura da Bahia, Padre Luís Soares Palmeira, pelo então Governador da Bahia Lomanto Júnior, eleito em 1962 (MEDEIROS, 2012).

do ensino municipal, pelo poder público local, expresso na Lei nº 15/1959. O mesmo está datilografado em apenas uma página contendo as sugestões enumeradas de 1 a 10, e, ao analisá-lo, identificamos inúmeros pontos de convergência com a Lei supracitada. Das dez sugestões, sete aparecem contempladas no texto da lei. Assim constatado, julgamos relevante reproduzir uma parte do documento, fazendo um paralelo com alguns artigos da Lei nº 15/1959 correspondentes (Quadro 3).

Os itens 1, 2 e 8 do mesmo documento não aparecem contemplados na lei. O primeiro sugere “obrigatoriedade do ensino primário para tôdas as crianças de 7 a 14 anos” (item 1), sugestão que se mostra em desacordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, uma vez que ela impõe a obrigatoriedade do ensino primário dos sete aos doze anos (Art. 1º, letra b). Os demais itens do documento tratam da “fixação do número máximo de escolas” e do “estágio probatório” para professores leigos, respectivamente.

Vale ressaltar que, a despeito de no percurso do século XX, o debate sobre as questões docentes pouco se avançou, no que se refere à formação e às condições dadas ao trabalho do professor (CATANI, 2003), tanto o documento que apresenta sugestões ao Projeto de lei, quanto a própria Lei, aqui analisados, reservaram considerável espaço a esse profissional, de modo que das dez sugestões enumeradas no referido documento, cinco fazem referência ao professor.

Enfim, a Lei que cria o Departamento Municipal de Educação teve no documento elaborado pelo vereador dr. Alberto Alves Farias a sua linha demarcatória, e cujas sugestões apresentadas adotaram caráter de ‘diretrizes’ para a educação local sendo, por conseguinte, agregadas à lei.

No período de “redemocratização”, os princípios que regiam a educação nacional, postos pela Constituição de 1946, deveriam ser ajustados e transformados em diretrizes, materializadas em uma Lei de Diretrizes e Bases que, por sua vez, definir-se-iam as normas de funcionamento dos diferentes sistemas de ensino. Entretanto, no ano de 1959, quando a Lei municipal nº 15/1959 foi aprovada, o país ainda não contava com uma Lei de Diretrizes e Bases, de modo que a organização da educação local no país se orientou, basicamente, pelas Constituições Estaduais e pelas Leis Orgânicas.

Quadro 3 - Paralelo entre as sugestões ao Projeto de Organização do Ensino Municipal e alguns artigos da Lei Municipal nº 15/1959

Sugestões ao Projeto de Organização do Ensino Primário	Lei Municipal nº 15/1959
“Transferência para outro local das escolas da zona urbana onde não haja matrícula efetiva de 25 crianças e frequência média de 20” (item 3)	“As escolas municipais serão transferidas ou supressas, por conveniência do ensino, quando a frequência, em uma unidade escolar for baixa [...]. § único – entende-se por baixa frequência quando não atingir cinquenta (50%) por cento dos alunos matriculados” (Art. 37)
“Instalação de unidades escolares em bairros onde não haja (e até que haja) escola estadual” (item 4)	“[...] Estender uma rede de escolas municipais aos povoados, às fazendas, aos núcleos populacionais de campo, onde haja concentração de crianças em idade escolar” (Art. 1º)
“Relatório do professor municipal ao fim de cada ano letivo, especificando: matrículas, frequência, exames, média de promoções, deficiência do ensino e suas causas, sugestões, etc.” (item 5)	“O professor no fim de cada ano letivo apresentará ao diretor do D.E.M [sic] um relatório pormenorizado, especificando: matrícula, frequência, exames, média de aprovação, deficiências de ensino e suas causas” (Art. 22)
“Concurso de títulos e provas para leigos, que serão anunciados pelo menos com 12 dias de antecedência, por edital publicado na imprensa local, onde se discriminarão as unidades escolares postas em concurso, com sua perspectiva localização” (item 6)	“Os regentes leigos só serão nomeados mediante concurso” (Art. 4, § único). “Para preenchimento de vagas haverá, anualmente, em janeiro, concurso que deverá ser anunciado com antecedência, pelo menos de quinze (15) dias, por edital publicado na imprensa local, onde se discriminarão as unidades escolares postas em concurso, com a sua respectiva localização” (Art. 5)
“Concurso para os professores que, sem êle, ingressaram no magistério municipal, dispensando-se do serviço público os que, reprovados, não possuam estabilidade assegurada” (item 7)	“Os regentes leigos, enquanto não se submeterem a concurso, terão que fazer uma prova de conhecimentos, perante banca examinadora nomeada pelo Diretor do D.M.E.” (Art. 6, § 1º) “O D.M.E. providenciará, no próximo período de férias, o concurso para os professores que, sem êle, ingressaram no magistério municipal, dispensando-se do serviço público os que, reprovados, não possuam estabilidade assegurada” (Art. 46)
“Gratificação especial aos regentes de escolas com a frequência máxima de alunos” (item 9)	“Os professores assíduos que lecionarem durante todo o ano letivo, conseguindo bom rendimento dos alunos, terão um abono de natal” (Art. 24).
“Adotar a denominação de Departamento de Educação Pública, por (ser) mais consentânea com a sistemática municipal” (item 10)	“Fica criado o Departamento Municipal de Educação” (Art. 1º)

Fonte: Arquivo Público Municipal, 2018. Elaborado pela autora (2018).

Na Bahia, além desses dispositivos legais, foi a partir da Lei nº 1.002/1958¹⁷⁶, das prescrições nela contidas e em outros documentos, que a Lei municipal supracitada buscou delinear o funcionamento da educação escolar no município de Vitória da Conquista.

Em seus quinze capítulos ela institui normas prescritivas a) da instituição do Departamento Municipal de Educação; b) do provimento das escolas; c) do aparelhamento escolar; d) dos direitos e deveres do professor; e) dos vencimentos do professor; f) dos serviços de estatística; g) do programa, disciplina e duração do curso; h) do ano letivo; i) da matrícula; j) da transferência de escolas; l) da fiscalização; m) dos exames; n) da ficha dos professores; o) da criação de novas escolas; p) e das disposições transitórias.

As políticas educacionais, e as Leis delas decorrentes, relativamente refletem a maneira de pensar de uma época e o modo como foram construídas, nos diferentes espaços e correlação de forças políticas desses, de modo que os textos políticos são o resultado de disputas e acordos (BOWE, *et. al.*, 1992). Com a Lei nº 15/1959 não foi diferente. Em uma dimensão macro, ela nasce no contexto de tramitação do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, marcado, em sua fase final de discussão, por conflitos de natureza políticos e ideológicos entre grupos que, de um lado, defendiam a escola pública, e do outro, os interesses privatistas da educação (BUFFA, 1979; SAVIANI, 2006).

Na dimensão micro, o município vivia a euforia de ter as primeiras turmas de normalistas formadas no Curso Pedagógico Rural¹⁷⁷, da Escola Normal de Vitória da Conquista, inaugurada na mesma década, além da luta pela implantação do primeiro curso colegial da cidade, a funcionar também na Escola Normal. Sobre ele, o jornal O Combate iniciou a sua campanha em prol da chegada do curso exibindo uma longa matéria intitulada “A transformação do Ginásio Estadual em Colégio Estadual,

¹⁷⁶ Lei nº 1.002, de 02 de abril de 1958, reestrutura o Magistério Público Primário do Estado e dispõe sobre ensino elementar, aprovada na gestão do governador Antônio Balbino (BAHIA, 1958).

¹⁷⁷ Trata-se dos Cursos Normais Regionais, estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, a chamada Lei Orgânica do Ensino Normal, nos quais as professoras ou professores destinados à escola primária rural, cursariam o então denominado primeiro ciclo do curso normal (Art. 4º). Os referidos cursos começaram a funcionar a partir dos anos 50, como resultado da política de expansão da escola rural e da formação de seus professores específicos, implementada no governo Eurico Gaspar Dutra (Cf.: LOURENÇO FILHO, M. B. Preparação de Pessoal Docente para as Escolas Primárias Rurais. Brasília: MEC-INEP, 2001). Conforme o mesmo Decreto, de 2 de janeiro de 1946, em seu Art. 4º - § 2º, a “Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário” (BRASIL, 1946).

Govêrno e povo vivamente empenhados na adoção da medida para vigorar no próximo ano letivo de 1958” (JORNAL O COMBATE, 1957). O Curso de Colégio seria oficialmente criado na gestão do governador Antônio Balbino, a partir de um decreto assinado pelo mesmo, em 11 de novembro de 1957, amplamente divulgado pelo jornal O Conquistense,

Com a máxima alegria, levamos ao conhecimento do povo conquistense que, a partir de 1958, estará funcionando nesta cidade o Curso de Colégio, velha aspiração de nossas classes estudantis e pela qual, de há muito, vimos nos batendo denodadamente. (JORNAL O CONQUISTENSE, 1957).

Assim, face ao movimento que agitava o meio educacional na esfera estadual, no município, o governo municipal buscou reestruturar o ensino local conferindo ao município um aspecto parecido com o que Justino Magalhães denominou de “município pedagógico” (MAGALHÃES, 2015, p. 45). Tomamos de empréstimo essa categoria do autor, por entendermos que o município “não tendo a quem repassar a obrigação e lidando diretamente com as demandas dos cidadãos, acaba por assumir a educação e organizá-la dentro de seus limites” (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015, p. 13), não se reduzindo a sua ação apenas às questões de natureza político-administrativa. É nessa perspectiva que a Lei nº 15/1959 ganha visibilidade. Aprovada sob a vigência da Constituição baiana de 1947, ela cria o Departamento Municipal de Educação e, em seu Art. 1º, estabelece como finalidade:

a) Estender uma rede de escolas municipais aos povoados, às fazendas, aos núcleos populacionais de campo onde haja concentração de crianças em idade escolar; b) aumentar o índice de alfabetização do município; § único – Para esse fim, o Prefeito poderá, na forma da lei, que regula a espécie, fazer acordos, firmar convênios com a União ou o Estado, no sentido de difundir, tanto quanto possível, a educação entre nossas populações rurais. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

Ao estabelecer a criação de uma “rede de escolas municipais” que se estenda por todo o município, a referida Lei, como expressão das políticas públicas, denota o projeto de educação do poder público local traduzido no desejo de “cobrir” o município de escolas, sendo esse o ordenamento primordial para sanar as deficiências de escolaridade da população, a partir da crença de que a resolução dos problemas da escolaridade seria, antes de tudo, a chegada da escola. Por conseguinte, ao propor “aumentar o índice de alfabetização no município” a Lei põe em foco a educação das “populações rurais”, já em sua primeira página, apontando

como via para esse fim os “acordos e convênios” já estabelecidos na Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, e nos Decretos Estaduais nº. 16.434, de 11 de janeiro de 1956; e nº. 16.646, de 9 de novembro do mesmo ano, que estabelecem normas para os Convênios de Serviço Educacional com os Municípios. Assim, ao priorizar a educação das populações rurais, a determinação posta pela referida Lei se mostra coerente, dada a realidade social do município que chegou ao ano de 1960 com uma população 92.742 habitantes na zona rural, em sua maioria, analfabeta (IBGE, 2000).

Em seu Capítulo II, a mesma Lei reforça as determinações da lei municipal nº 106, que estabelece concurso público para os professores do município, enfatizando a exigência do concurso apenas para os “regentes leigos” (Art. 3º, § único). Aliás, dos seus 48 artigos, 25 tratam das questões referentes ao professor, que vão do processo de admissão à forma como este deve estar “trajado” ao comparecer à escola (Art. 21), sem se descuidar em definir o seu horário de trabalho nas escolas, que deveria ser “distribuído em dois turnos de quatro horas cada um, sendo o turno da manhã das 8 às 12, e o da tarde das 13 às 17 horas” (Art. 17). O mesmo cuidado se deu com a exigência do cargo de Diretor do D.M.E.¹⁷⁸, que deveria ser “exercido por um professor diplomado, competindo-lhe organizar o fichário dos professores, distribuindo-lhes tarefas, programas, material didático, diretivas” (Art. 2º).

Comumente, essa exigência se impôs à função de Orientador de Ensino¹⁷⁹ que aparece no capítulo “Da Fiscalização” (Cap. XI) e deveria ser um “professor diplomado por uma Escola Normal e, preferentemente, tendo o curso de especialização do ensino rural” (Art. 38). Diante das exigências e determinações postas para tais funções, é inevitável não reconhecer os movimentos estratégicos pelos quais o poder público se apropriou de formações discursivas a fim de dar corpo às políticas educacionais, por meio da legislação, como instrumento de consolidação dos objetivos dos governantes locais. É o tipo de estratégia, no sentido posto por Certeau (1998), que delimita um lugar: um Departamento de Educação, um Diretor e um Orientador de Ensino, ou seja, um “lugar do poder e do querer

¹⁷⁸ Por meio da Portaria nº 438, de 09 de dezembro de 1959, foi nomeado para ocupar interinamente o cargo de Diretor do Departamento de Educação, o Secretário da Prefeitura, cirurgião dentista Odilon Themístocles Santos, recebendo a gratificação mensal de Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros) (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

¹⁷⁹ A referida função aparece no Art. 1º, da Lei Estadual nº 672, de 24 de novembro de 1954, como Inspetor de Ensino (§ 1º) (BAHIA, 1954); e nos Artigos 168 e 169, da Lei Orgânica de Ensino da Bahia, Lei nº 1.962-A de 16 de setembro de 1963, com as respectivas denominações: Inspetor de Ensino e Orientador Educativo, respectivamente (BAHIA, 1963).

próprios”, de onde vem tarefas, programas, material didático, diretivas e ‘fiscalização’, constituindo-se “a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 1998, p. 99), na busca da normatização de condutas e comportamentos.

Aqui a função do Orientador de Ensino adquire importante papel no cotidiano dos profissionais que atuam no “contexto da prática” (BALL; BOWE, 1992), e se materializa no *lócus* de atuação do professor: a escola. Com a função específica de ‘fiscalizar’, conforme determina a referida Lei, o Orientador de Ensino assume a denominação de “Orientador Fiscal” no texto da Lei e que “deverá, pelo menos uma vez por mês, visitar todas as escolas do Município [...]” (Art. 39). Ademais, ao visitar as escolas, a sua presença dever-se-ia ser registrada em um livro “c) de termos ou ocorrências, onde ficarão impressas as visitas de orientador e registrados os fatos importantes da vida escolar” (Art. 40). O Orientador de Ensino era aquele que atuava no ‘contexto da prática’ (BALL; BOWE, 1992).

Embora não tenhamos avançado em nossa pesquisa na análise do “contexto da prática” das políticas, definido pela abordagem do ciclo de políticas em Ball e Bowe (1992), é coerente afirmar que no desempenho da função de Orientador, como está posta na mesma lei, tornam-se inevitáveis os processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo, muito comuns, dentro e entre as arenas da prática, considerando que a escola é o espaço, por excelência, tomado por disputas e embates. Isso porque, conforme Ball e Bowe (1992) *apud* Mainardes (2006) as políticas não são simplesmente “implementadas” no contexto da prática. Nessa arena elas provocam a reação dos sujeitos da prática, que “não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]” (*id.*, *ibid.*, p. 53). Assim, o contexto da prática traz a noção de poder e a sua compreensão não se dá sem a interpenetração deste com os outros contextos, porque as políticas são, também, discursos: são práticas que constituem o objeto de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados (LOPES; MACEDO, 2011).

A Lei nº 15/1959 é um documento extenso, manuscrito a partir da folha 40, do livro de Leis nº 301 (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959), contendo onze páginas, nas quais estão descritos os seus 48 artigos, distribuídos em quinze capítulos os quais estaremos, frequentemente, recorrendo ao longo deste trabalho. Trata-se de uma lei que define os contornos da educação local podendo ser

denominada de “uma lei da educação”, no sentido posto por Montesquieu (1973), já que para esse pensador, a educação é entendida como uma instituição política: um elemento de organização do Estado. Assim, as “leis da educação”, no campo da Filosofia Política, são leis fundamentais em qualquer regime político, já que são elas que nos preparam “para sermos cidadãos” (Livro IV, cap. I, p. 59). Nesse aspecto, o caráter estratégico e, portanto, político desse tipo de intervenção legal, no município estudado, parte-se do pressuposto de que era uma ação necessária por parte do poder público local sobre todo o conjunto da população com vistas a torná-la instruída e apta a contribuir com o progresso do município, conferindo-lhe cidadania.

Entretanto, as leis sofrem modificações, conforme são, também, modificadas as relações sociais as quais elas estão imersas e contribuem para produzi-la. A partir desse pressuposto, em 6 de junho de 1961, foi encaminhado à Câmara o projeto de número 453 que “Altera dispositivo da Lei nº 15, de 12 de outubro de 1959”, em seu artigo 25. O projeto apresentado propunha uma alteração no padrão de vencimento do salário dos professores, de modo que o artigo 25, da lei nº 15/1959, passasse a vigorar com a seguinte redação: “Os professores municipais terão um padrão de vencimento, que equivalerá ao salário vigente da região” (Art. 25). Aprovado, o projeto resultou na Lei nº 72 (Anexo G), em 7 de outubro de 1961, alterando, portanto, a redação do referido artigo da Lei nº 15, que passa determinar um único padrão de vencimentos para os professores do município, conforme o salário mínimo vigente na região. Sendo a Lei municipal nº 72/1961 demasiada relevante no conjunto das leis de educação do município e que trata, especificamente, da questão salarial do professor, estaremos discorrendo sobre a mesma de forma mais pormenorizada no item 6.1, no qual abordamos as questões orçamentárias e os custos da educação no município de Vitória da Conquista.

Tal como o Projeto de lei supracitado, no ano de 1963 é encaminhada à Câmara uma nova proposta de alteração da Lei nº 15/1959, já na gestão do prefeito José Fernandes Pedral Sampaio. Isso se dá por meio do Projeto de lei nº 528 que “dispõe sobre a organização dos serviços que compõem a administração do Município” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1963) em que o Departamento Municipal de Educação passa a denominar-se Departamento de Educação e Cultura, cuja função passa a ser o planejamento específico e a execução dos serviços municipais de educação, cultura e recreação (Art. 29). O mesmo documento amplia a função do Diretor do Departamento que a princípio deve

Coordenar o sistema educacional do município como adotado pela Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, consoante orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; incentivar as atividades culturais por tôdas as suas formas de expressão, promovendo a realização de certames, exposições, concursos e programas de natureza cultural; estimular a cultura física e a recreação no município [...]; apurar os problemas escolares e propor medidas para a sua solução; supervisionar programas de merenda escolar no município. (Art. 30, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1963).

O documento ainda propõe a criação da função de “Chefe do Serviço de Ensino” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1963), além de ser o primeiro a fazer menção à LDB, de 1961.

Percebe-se, portanto, que as leis aqui investigadas denotam um esforço para contemplar as demandas educacionais do município naquele contexto, se orientando pela legislação federal e estadual, sem, no entanto, distanciar-se da realidade local, inclusive pela atenção dispensada ao ensino rural e ao tratamento aos professores, em sua maioria, leigos. Nota-se, ademais, que a Lei nº 15/1959 antecipou determinações da Lei Orgânica do Ensino na Bahia, aprovada somente em 1963, como a criação do Departamento Estadual de Educação e Cultura, por esta lei, cuja competência seria “o controle e administração dos serviços da educação e cultura do Estado” (Art. 95). A análise, em especial da Lei nº 15/1959, nos permitiu reconhecer a importância de sua aprovação como expressão das políticas de educação no município e o quanto ela se mostrou ambiciosa em seus propósitos para aquele contexto, a despeito de não informar sobre a origem e os recursos necessários ao financiamento da educação. No entanto, a mesma buscou transitar entre o local e o nacional em suas determinações, com o foco no ideal nacional-desenvolvimentista que marcava a época.

A criação do Departamento Municipal de Educação conferiu ares de modernização à educação local, além de evidenciar a importância dessa instituição na coordenação das ações educativas no interior do sistema¹⁸⁰ de ensino municipal que ela [a lei] se encarregou de dar forma, permitindo vir à tona o seu caráter

¹⁸⁰ Estamos empregando aqui o conceito de “sistema” considerando o sentido dado por Saviani (1999), para quem o “conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes). Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina” (SAVIANI, 1999, p. 120-121)

operacional. A sua aprovação representou, em uma linguagem cereteuniana, um procedimento estratégico que organizou um espaço, a partir da articulação do poder público local, já que as estratégias dependem de um poder para sustentar as suas operações (CERTEAU, 1998). Assim, a criação da legislação educacional no município, como procedimento estratégico, conferiu à educação local um caráter estrutural, com funções definidas e bem delimitadas que avançaram até a orientação das práticas escolares tomadas como ações no nível de movimentos das táticas, onde os sujeitos vivenciaram o processo, concordando ou subvertendo as determinações contidas na legislação educacional analisada.

A sua aprovação representou, igualmente, um esforço do poder público local que, por meio de seus projetos de lei, não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das políticas que “necessitavam erigir consensos locais para sua implementação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429). O poder público local buscou com isso legitimar, em suas políticas de educação, a autonomia conferida ao município pelas Constituições Federal e Estadual, em um contexto marcado pela política de descentralização no âmbito nacional e pela divisão de responsabilidades no âmbito estadual, concernente ao revigoramento do federalismo após o Estado Novo.

5.2.2 A criação de escolas como política pública local

Pensar o surgimento da escola¹⁸¹ no processo histórico implica pensar o surgimento da institucionalização da educação que, por sua vez, tem a ver com a consolidação da sociedade de classes e da divisão do trabalho. A escola surge dessa configuração de sociedade hierarquizada e, historicamente, assume as mais variadas funções: da preparação para o ócio até a formação da força de trabalho. Assim, essa instituição desde a Antiguidade “foi se depurando, se complexificando, se alargando até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante da educação [...]” (SAVIANI, 2007, p. 10). Essa condição assumida pela escola buscou responder, sobretudo, às demandas de formação para o mundo do trabalho impostas pelo modo de produção capitalista, cujo modelo de educação

¹⁸¹ A palavra “escola” deriva do grego *scholé* e, etimologicamente significa ‘lugar do ócio’ (MANCORDA, 2000; CAMBI, 1999).

pensado põe em posição central o protagonismo do Estado, “forjando a idéia de escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” (SAVIANI, 2007, p. 12).

Nesse horizonte, discutir a criação de escolas como política pública de educação é reconhecer a função do Estado de garantia do direito à educação pública como oriunda de um pacto na constituição do próprio Estado, na medida em que esse direito tem a ver com o interesse coletivo e com o poder do Estado de organizar e administrar a ‘coisa pública’, bem como assegurar os mecanismos de controle social. Nesse sentido, a educação escolar em nosso país, desde a Independência, “esteve de alguma maneira ligada a políticas públicas desde que se considere essas últimas, entre outras coisas, como alguma forma de intervenção estatal na oferta e proteção de determinados direitos de cidadania” (CURY, 2007, p. 832).

No município de Vitória da Conquista, essa intervenção estatal na educação escolar, na esfera municipal, se deu mais intensamente após o fim do Estado Novo, em especial, a partir do ano de 1948, quando se fortaleceram na Bahia as políticas de expansão do ensino pela via da criação e da construção de escolas. Nesse contexto, a Secretaria de Educação e Saúde do Estado se encontrava sob o comando de Anísio Teixeira que, por sua vez, assumiu a pauta do fortalecimento da educação nos municípios do interior da Bahia, na agenda das reformas educacionais. Em seu relatório do ano de 1948, apresentado ao governador do Estado no ano de 1949, Anísio reservou considerável espaço à menção sobre criação e construção de escolas, sobretudo, de escolas rurais no interior do Estado. No mesmo texto, ele denunciava que

Em todo o interior, havia 64 prédios escolares, com 240 salas. Portanto, instaladas, tínhamos escolas para 22.000 crianças. A população escolar da Capital é, no mínimo, de 32.000 alunos e, no interior, de 430.000. Faltavam, assim, escolas que pudessem ser chamadas escolas para 440.000 alunos. (TEIXEIRA, 1949, s/p).

A sua crença de que a educação no Estado avançaria a partir da criação e da construção de escolas, o fez desenvolver um enorme projeto educacional que avançou por todo o Estado. Todavia, o projeto de Lei Orgânica do Ensino, na Bahia, tardou a ser aprovado, de modo que a organização do ensino no Estado, inclusive no que se refere à criação de escolas, em especial no meio rural, só veio a ganhar

fôlego com a aprovação da Lei Orgânica dos Municípios¹⁸², Lei nº. 140, de 22 de dezembro de 1948 e de convênios firmados entre o governo estadual e os representantes dos municípios. O primeiro desses convênios teve origem em um convênio firmado pelos Estados com o Governo Federal, em 1º de março de 1943. A partir de então, o Interventor no Governo do Estado da Bahia, firma convênio com representantes de 110 municípios baianos, no ano de 1946, cuja proposta de cooperação entre Estado e municípios seria a expansão do ensino primário, sobretudo com a construção de prédios escolares (MENEZES, 1999). No entanto, não localizamos o Decreto estadual que regulou tal convênio.

Soma-se a esse, o Decreto Estadual nº 16.434-A, de 11 de janeiro de 1956, que estabelece normas para os Convênios de Serviço Educacional com os municípios do Estado¹⁸³. A partir desse dispositivo, o Estado passou a assinar convênios com os municípios, visando, sobretudo, “prover de escolas as vilas, povoados, fazendas, arraiais e sítios onde existam crianças escolarizáveis em número suficiente” (BAHIA, 1956). Além do mais, por esse Decreto, o Estado contribuiria “com um auxílio correspondente a Cr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros) mensais por nova escola que o município criar [...] (Art 2º). Pelo mesmo Decreto, o Estado “porá à disposição do município os prédios escolares e demais equipamentos, localizados na zona rural [...], responsabilizando-se os municípios pela sua conservação” (Art. 3º) e, caso o município viesse a construir novos prédios na zona rural, “o Estado entrará com o respectivo mobiliário” (Art 3º, Parágrafo único).

O Decreto ainda contemplou a questão docente, estabelecendo que, ao assinar os convênios, o município “se comprometerá a criar um quadro de professores municipais que será integrado por professores diplomados e outro de regentes rurais que será integrado por não diplomados em Escola Normal” (Art. 4º), além de estabelecer que “os regentes leigos atualmente em exercício nas cidades e vilas, serão oportunamente transferidos para a zona rural e as classes que assim vagarem, serão preenchidas por professores diplomados” (Art. 5º). Esse mesmo

¹⁸² Art. 29 – “Compete ao município, concorrentemente com o Estado: (...) IX – Promover o ensino, a educação e a cultura populares” (BAHIA, 1948).

¹⁸³ Em 11 de março de 1957, o governo do Estado assinou o Decreto nº 16.744, que “estabelece o plano para a Campanha do Desenvolvimento do Ensino Elementar e normas para o Convênio de Serviço Educacional com os Municípios do Estado e Instituições privadas”. (BAHIA, 1957).

Decreto foi modificado em 9 de novembro do mesmo ano, quando o governo do Estado assinou o Decreto nº 16.646, que regula os Convênios de Serviço Educacional com os Municípios (JORNAL O CONQUISTENSE, 1956). Por este Decreto, o Estado passa a contribuir como valor de Cr\$ 450,00 mensais por nova escola criada nos municípios, mantendo “à disposição dos mesmos, os prédios escolares e demais equipamentos localizados na zona rural, responsabilizando-se os municípios pela sua conservação”. (JORNAL O CONQUISTENSE, 1956).

O impacto dessas medidas foi um aumento considerável da rede escolar de ensino primário na Bahia, sob a administração municipal, em especial, entre os anos de 1947 e 1954, que salta de 15,5% para 46,2% respectivamente; e de 51,1%, em 1958, para 54,1%, em 1962 (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL, vários anos). É sob essa legislação estadual e, também, o Decreto-lei federal nº. 8.529/ 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, que o município de Vitória da Conquista desenvolve a sua política de criação de escolas, em especial, na zona rural, onde se concentrava a maior parte da população conquistense.

Na década de 1940, o debate educacional já estava dominado pela perspectiva desenvolvimentista (SAVIANI, 2002; RIBEIRO, 1979; FREITAG, 1979; ROMANELLI, 1983) no sentido de que a educação era tida como um fator dinamizador da economia e, portanto, formadora da mão-de-obra. Aqui foi inevitável associar a reconquista da democracia do país e o seu desenvolvimento como ‘nação civilizada’ à educação escolarizada, tornando um imperativo levar a escola onde, até então, ela foi impedida de estar.

Nesse aspecto, retomar uma das questões que foi posta para esta pesquisa, sobre “como foram viabilizados os projetos de criação das escolas e em que pressupostos se fundamentaram, considerando os ideários de educação difundidos nacionalmente no período de 1945 a 1963” nos permite ver com nitidez o modo como o Estado utilizou-se da educação como um instrumento de organização social face às aceleradas mudanças nos planos político e econômico daquele contexto, como o fez na busca da constituição da nacionalidade brasileira, nos anos 1930. As políticas públicas de educação efetivadas no município de Vitória da Conquista, no período de “redemocratização”, se mostraram em franca sintonia com esses ideários, na medida em que na visão dos legisladores e do Executivo municipal era premente o alcance do progresso pela via da escolarização da população.

A década de 1940 representou para o município o começo de sua expansão econômica e a sua, consequente, urbanização favorecida, sobretudo, pela criação de estradas que ligavam o município a outros Estados e outras cidades do sudoeste baiano. Com o aumento do fluxo de pessoas na cidade, atraídas pelas possibilidades de emprego na indústria ainda incipiente, as reformas educacionais no âmbito nacional e estadual passaram a ganhar eco no município, de modo que a criação e a construção de escolas se tornaram, de modo imperativo, a sua principal política pública de educação. Conforme já mencionado, o ano de 1945 adentra sem muitos investimentos na educação local, inclusive no que se refere à criação de escolas. Essas vieram a apresentar um crescimento no município, somente, no final da década de 1940 (Tabela 8), conforme aponta um conjunto de Leis e Decretos aprovados pela Câmara Municipal e sancionados pelos respectivos prefeitos.

Os anos de 1940 prosseguem, comumente, com a política local dominada por famílias tradicionais do município. Quando o prefeito Antonino Pedreira de Oliveira assume o governo municipal, em abril de 1947, o município ainda se encontrava com graves deficiências no setor educacional, ainda mantendo a mesma estrutura escolar herdada da gestão Régis Pacheco (1937-1945)¹⁸⁴. Somente um ano após a sua posse, o referido prefeito veio a sancionar as Leis nº 2 (12/04/1948), nº 6 (16/04/1948), nº 7 (16/04/1948), nº 8 (19/04/1948) e nº 9 (20/04/1948), que autorizaram o mesmo a criar sete escolas nos distritos municipais de Coquinhos, Belo Campo e Quaraçú, cujas despesas com a criação das mesmas seriam cobertas por uma verba especial, “proveniente do excesso de arrecadação prevista para o presente exercício” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1948). Igualmente, a lei nº 11 (20/04/1948) autoriza o prefeito a criar várias escolas¹⁸⁵ na sede e em vários distritos

¹⁸⁴ Com a retirada de Getúlio Vargas do poder, o prefeito Régis Pacheco, que havia sido nomeado por um interventor, é substituído por Eduardo Martins Dalto de Castro, juiz de Direito da Comarca. Este veio a ser substituído em pouco tempo pelo Dr. Salvador Fernandes, promotor de justiça e, também, nomeado pelo interventor Bulcão Viana, e governou até abril de 1946. Em 30 de abril de 1946, Antonino Pedreira de Oliveira foi nomeado pelo interventor Dr. Guilherme Marback, entretanto afastou-se do cargo em maio de 1946 para candidatar-se a prefeito do município, sendo nomeado para substituí-lo o Sr. Izalto Ferraz de Araújo. Este exerceu o cargo de prefeito de maio de 1946 até abril de 1947, quando o prefeito eleito Antonino Pedreira de Oliveira tomou posse e governou até outubro de 1950 (VIANA, 1985, p. 432).

¹⁸⁵ “Art. 1º.- Fica o Sr. Prefeito Municipal autorizado a criar escolas municipais nos seguintes lugares: Alto dos Campinhos ou Misericórdia, Alto do cruzeiro ou rua das Pedrinhas, Zona da Granja, Rua da Pedra Branca ou adjacências, Conquistinha ou proximidades e Alto do São João, distrito da sede. Campinhos também, distrito da sede. Lugar Pradoso, distrito de Iguá; Periperi, Lagoa de João Gomes; Batalha, distrito da sede. São Sebastião, antigo Cachorro; José Gonçalves, no distrito do mesmo nome; Conceição de Anagé; Anagé e Alegre, no distrito de Anagé; Barra do Choça, no distrito do mesmo nome” (Livro 302, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1948).

do município. Vale salientar que o prefeito Antonino Pedreira de Oliveira teve como o seu secretário de administração, até o ano de 1948, Laudionor de Andrade Brasil, poeta, jornalista e um dos fundadores do Partido Liberal Conquistense, em 1929. Como redator do jornal *O Combate*, Laudionor Brasil foi uma voz em defesa da educação conquistense. Era nas páginas do “seu” jornal que o mesmo enaltecia a criação da cada escola, deixando evidente que o progresso do município não seria alcançado sem que, antes, este se ocupasse do ensino primário.

Não obstante, esse tipo de política pública [a criação de escolas] nem sempre encontrou forte acolhida nas políticas de Estado, inclusive na esfera municipal. A predominância do ensino privado no município de Vitória da Conquista, até a década de 1940, era a expressão dos ideais de uma elite local que buscava na escola privada a formação de suas ‘classes dirigentes’. Aliás, o descaso com o ensino primário público e com a estrutura física para a sua efetivação é um problema com raízes profundas no período colonial. Desde as primeiras intervenções do Estado na educação brasileira, com a implantação de aulas régias, após a saída dos jesuítas da Colônia, em 1759, a educação elementar teve como um de seus traços as precárias condições físicas em que os professores se ‘ajeitavam’ com os seus alunos para o ensino, “em regra, na casa dos próprios professores” (SAVIANI, 2008, p. 108). Almeida Júnior (1959) já denunciava, em uma de suas obras¹⁸⁶, essa pouca importância dada à escola primária no Brasil desde a sua gênese, a quem ele denominou em uma metáfora de “A gata borralheira do ensino” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959).

Todavia, a criação de escolas como política pública não pode ser pensada dissociada da perspectiva de política pública de educação como algo capaz de projetar, de pensar e de definir o tipo de formação a ser dada às pessoas de quem a sociedade necessita. Nesse aspecto, a escola assume o formato institucional adequado às funções formadoras as quais a nova ordem política, econômica e social adotada pelo país, no período de “redemocratização”, exigiu: uma educação escolar que alavancasse o desenvolvimento econômico na conjuntura industrialização/urbanização.

Na dimensão local, a criação de escolas no município de Vitória da Conquista se apresentou como uma política pública para um setor [educação] a partir de um

¹⁸⁶ ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **E a escola primária?** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 (Atualidades Pedagógicas, v. 72).

problema [a falta de escolarização da população] que passou a ser pauta de discussão nas instâncias deliberativas da estrutura do governo municipal, exigindo, de forma insistente, a atuação do Estado. Das instâncias deliberativas no município, a Câmara de Vereadores se mostrou como a principal arena de lutas onde as políticas públicas de educação, em especial, as propostas de criação de escolas, encontraram eco. Tratava-se de um lugar de decisões estratégicas, um lugar de poder, tal como posto por Certeau (1998), cujos procedimentos estratégicos se encarregavam da organização do espaço social, em um processo em que o exercício dessas práticas estava imbricado com o exercício do poder.

Nos documentos específicos dessa instituição – as atas e os projetos de lei – foi possível compreender que a “arte de fazer escolas” e promover a escolarização, no município de Vitória da Conquista, decorreu de práticas culturais¹⁸⁷ resultantes de embates, lutas e conflitos, muito em evidência nas narrativas construídas na documentação analisada. São documentos que dizem muito sobre o modo como o poder público local entendia o valor da educação, assim como entendia as necessidades educacionais da população, tendo na criação da escola a via para preparar o ‘futuro da nação’, ou a inserção da ‘nação na modernidade’. Essa defesa da escola vinha, sobretudo, da crença de que ela deveria funcionar como instituição socializadora dos conhecimentos necessários à inserção das crianças no mundo urbano, já que só assim elas “teriam um futuro”. Esse anseio não era apenas das “autoridades políticas locais”, mas, também, da própria população, que sabia, a partir de sua própria experiência, que “a vida na/da cidade cobrava-lhes cada vez mais o domínio de alguns instrumentos, dentre os quais, a leitura, a escrita e o fazer contas eram dos mais importantes” (FARIA FILHO, 1998, p. 145).

¹⁸⁷ Estamos empregando a expressão “Práticas Culturais” em uma perspectiva certeuniana, para quem a cultura é mais do que um conjunto de ‘valores’ que devem ser defendidos ou ideias que devem ser promovidas, ela tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social. Assim, a cultura deve ser compreendida como algo que sempre está se modificando, se reinventando. Em sua obra, Certeau inverte a forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer – esta arte de viver a sociedade de consumo. Em uma sociedade marcada pela racionalidade e pelo consumo, em que as pessoas são expostas à ‘prática do consumo’, Certeau aponta outra direção e nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Assim, Certeau sugere algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo que, no ponto de partida, são do tipo tático. É a ‘invenção do cotidiano’ que se dá pelas “artes de fazer”: habitar, falar, ler, ir às compras ou cozinhar que parecem corresponder às características das “astúcias” e das “táticas de resistência” que vão (re) apropriando espaços (CERTEAU, 1998; 2012).

Os pareceres emitidos pela Comissão de Instrução Pública e Estatística da Câmara de Vereadores, aos Projetos de Lei propostos, deixaram perceptível essa prioridade. No Projeto de Lei nº 150, de 03 de junho de 1952, a Comissão declara:

Examinando detidamente o projeto nº 150 que visa criar duas escolas municipais, uma no lugar denominado Lagoa D'Água, no distrito de Coquinhos e outra no lugar denominado 'Choça' do distrito de Sede, achamos ser uma medida justa e necessária, porque enquanto criamos escolas, fechamos as portas das prisões; e enquanto educamos a mocidade preparamos o futuro da Nação. E assim, somos de parecer que, ouvido o plenário, seja o referido projeto aprovado em todos os artigos sem nenhuma modificação. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1952).

Já o parecer emitido para o Projeto de lei nº 55, de 05 de junho de 1951, apresenta uma narrativa com forte apelo à alfabetização do cidadão como um caminho para o seu reconhecimento social, assim como denuncia as precárias condições em que ainda se encontrava a educação da população no interior.

A desvalorização do homem pelo analfabetismo entristece e acabrunha a quantos conhecem o abandono que se encontra relegada a população do interior. Assim, a escola vale por uma clareira aberta no matagal da ignorância, onde, com os primeiros raios de sol do alfabeto, a vida assume uma nova perspectiva, recuperando sua força e seu sentido. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1951).

Conforme o censo do ano de 1950, a população do município de Vitória da Conquista, de cinco anos e mais, abrangia 79.887 pessoas. Desse grupo, apenas 15.544 sabiam ler e escrever, 19% do total. Na cidade, essa população somava 14.834 habitantes, dos quais sabiam ler e escrever apenas 7.195, menos da metade (ANUÁRIOS ESTATÍSTICOS DO BRASIL/IBGE, 1958). O município chegou, portanto, à primeira metade do século passado com uma porcentagem de quase 80% de analfabetos.

Diante dessa realidade, coube ao município, amparado pela Constituição baiana de 1947, (Art. 94), e pela Lei Orgânica dos Municípios, Lei nº 140, de 1948, organizar o seu sistema de ensino, cabendo ao Estado atuar na fiscalização e no repasse dos recursos necessários, o que reverberou em uma política de expansão da rede de ensino, priorizando a criação de escolas (Art. 29, IX). Essa política se fortalece a partir do ano de 1948, revelando uma sintonia com as políticas de expansão da rede de ensino promovidas pelo governo do Estado.

No entanto, a criação de escolas municipais em um modelo de Estado federativo e com a autonomia conferida aos municípios, como ocorreu com a Constituição de 1946, tem relativa independência das políticas públicas de educação do Estado onde o município está localizado, enquanto unidade federativa. Dentro de um quadro de repartição de tributos, a criação de escolas no município de Vitória da Conquista, como política pública teve nos problemas da sociedade local [o elevado índice de analfabetismo] o seu potencial gerador, posto que a política pública representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão nos quais participa certo número de pessoas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161). A ausência da escola em comunidades, sobretudo rurais, onde existia um número expressivo de crianças e adolescentes em idade escolar, como universo potencial de acesso, passou a fazer parte da pauta de deliberações da Câmara de Vereadores, além de passar a ocupar considerável espaço nas ações do Executivo municipal, sobretudo, a partir de 1950¹⁸⁸.

Em um ofício encaminhado à Câmara pelo prefeito Gerson Gusmão Salles, solicitando a aprovação do Projeto de Lei nº 41, de 28 de março de 1961, para a criação de uma escola no Bairro Jurema, periferia da cidade, ele exaltou a criação de escolas como uma meta de sua administração.

Grande preocupação de minha administração é disseminar o ensino primário para a nossa infância suburbana, quase sempre carente de assistência mais próxima e mais imediata, sobretudo no plano do ensino, sempre falho e deficiente, à medida que as populações se distanciam do perímetro central da cidade. O bairro Jurema é um aglomerado, na sua quase totalidade, de gente modesta e boa, gente simples, operários humildes e trabalhadores, para cujos filhos nesse instante, lembro de criar uma escola primária municipal, contando, como espero, com o apoio da nobre Câmara Municipal. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1961).

As duas gestões do referido prefeito (de 1951-1955 e de 1959-1963) foram marcadas pelo elevado número de escolas criadas¹⁸⁹, cuja resposta da Câmara

¹⁸⁸ Conforme um relatório encaminhado ao Superintendente de Educação da Bahia, no ano de 1949, pelo então Delegado Escolar de Vitória da Conquista, professor Everardo Públio de Castro, havia no município, no mesmo ano, 14 escolas de ensino primário, sendo 4 localizadas na sede e as demais na zona rural. As escolas da sede são: a Barão de Macaúbas, com 456 alunos matriculados; Escola da Rua dos Campinhos, com 43 alunos; Escola São José, com 139 alunos e Escola Padre Anchieta, cujo número de matrícula não pôde ser identificado. No mesmo relatório aparecem informações acerca das matrículas e frequência dos alunos da escola privada Educandário Marcelino Mendes, com 67 matrículas ao todo (Caixa 67, Maço 136, Arquivo Público do Estado da Bahia, 2018).

¹⁸⁹ Localizamos no Museu Regional “Casa Henriqueta Prates” um relatório intitulado “Iniciativas e Realizações”, feito pelo então prefeito Gerson Gusmão Salles, contemplando o período de sua primeira gestão, de 1951 a 1955. Lá ele faz uma prestação de contas de sua gestão e afirma ter

Municipal foi, igualmente, generosa na aprovação dos projetos. Isso nos remete à ideia de que o processo de produção de políticas se dá em ciclos e assume diferentes facetas ou arenas políticas (BOWE; BALL, 1992), de modo que essa “acolhida”, pela Câmara de Vereadores, da pauta de criação de escolas no município representa o primeiro contexto desse ciclo das políticas aqui analisadas.

Tabela 8 - Número de escolas municipais criadas no município de Vitória da Conquista, entre 1945 e 1963

Ano	Zona Urbana	Zona Rural	Total	Zona Urbana	Zona Rural
1945	0	0	0	0%	0%
1946	0	0	0	0%	0%
1947	0	0	0	0%	0%
1948	1	13	14	7,1%	92,9%
1949	0	3	3	0%	100%
1950	0	2	2	0%	100%
1951	2	21	23	9,5%	90,5%
1952	5	4	9	55,5%	44,5%
1953	0	3	3	0%	100%
1954	0	0	0	0%	0%
1955	0	0	0	0%	0%
1956	2	2	4	50%	50%
1957	3	4	7	42,9%	57,1%
1958	0	3	3	0%	100%
1959	2	2	4	50%	50%
1960	3	3	6	50%	50%
1961	1	4	5	20%	80%
1962	0	0	0	0%	0%
1963	1	0	1	100%	0%
TOTAL	20	64	84	23,8%	76,2%

Fonte: Arquivo Público Municipal, livros de registro de Decretos n.ºs. 305 e 296 e de registro de Leis n.ºs. 300, 301 e 302.

criado, durante esse período, mais de cinquenta escolas nos “distritos, arraiais, povoados e núcleos onde a população infantil formasse um grupo mais ou menos suficiente para uma escola” (SALLES, 1955, p. 20). No entanto, não localizamos nos arquivos consultados documentos que comprovassem esses números.

Em alguns documentos localizados, constavam listas de alunos, com idades diferenciadas, elaboradas pelas lideranças políticas locais ou por fazendeiros que buscavam, junto ao poder público local, atender às necessidades de instrução nas diferentes comunidades¹⁹⁰.

Trata-se do contexto de influência no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas, já que aqui os chamados grupos de interesse entram em disputa para exercer influência sobre as finalidades sociais da educação (MAINARDES, 2006) e, claro, o valor que a mesma representa para essas comunidades. É nesse contexto que atuam grupos com forte poder de persuasão “dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (p. 51). Neste caso, se tratando de fazendeiros da região, não se pode descartar dessas relações o poder de barganha política exercido pelos mesmos, cuja moeda de troca seria o voto da população beneficiada. Assim sendo, a articulação desses grupos junto ao poder público local se mostrou também como uma arena, podendo ser um lugar de “articulação de influência” (MAINARDES, 2006, p. 51). A lista nominal com um número superior a trinta alunos era uma exigência para a criação de novas escolas, conforme o Art. 45, da Lei Municipal nº 15, de 12 de outubro de 1959. No mesmo artigo, a Lei exigia “c) um requerimento, em forma de abaixo-assinado dos habitantes da localidade e adjacências, dirigido ao D.M.E., solicitando a instalação da escola” (Art. 45). Uma destas listas veio da fazenda Serra Pelada, do Sr. Benigno Nunes, no distrito de Caatiba, datada de 10 de novembro de 1959 e assinada por Iris Geraldo Silveira, vereador pela UDN (1955-1958) (Quadro 4).

Em 10 de novembro de 1958, foi encaminhado à Câmara de Vereadores o Projeto de Lei nº 388 solicitando a criação de uma escola na mesma fazenda, assinado pelo vereador supracitado, retornando à Plenária da Câmara em 19 de janeiro de 1960, sendo o mesmo aprovado e transformado na Lei nº 34, somente em 25 de janeiro de 1960. No mesmo ano, o Legislativo Municipal aprovou a Lei nº 92¹⁹¹, de 09 de setembro, que autoriza o Executivo Municipal a abrir um crédito especial de Cr\$ 60.000,00 (sessenta mil cruzeiros) para a construção de um prédio

¹⁹⁰ Posteriormente, a Lei Orgânica do Ensino da Bahia, nº 1962-A, de 16 de setembro de 1963, estabelece em seu Art 9º que “os proprietários rurais, que não puderem manter escola primária para crianças residentes em suas glebas, deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas em suas propriedades” (BAHIA, 1963).

¹⁹¹ Localizada no livro de Leis nº 301 (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018). A mesma Lei aparece nos arquivos da Câmara Municipal com o nº 52, datada de 03 de setembro de 1960, entretanto contendo a mesma ementa.

escolar na fazenda “Cabeceira”, de propriedade do Sr. Alcebíades Silva, no distrito de José Gonçalves. Sabe-se que a organização da escola primária no país, nesse contexto, ainda se orientava pela Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, cujo Art. 41 determina o ensino primário elementar obrigatório para todas as crianças nas idades de sete aos doze anos.

Quadro 4 - Relação de nomes para a criação da escola na fazenda do Sr. Benigno Nunes, na zona de Serra Pelada, em 1959

Crianças	Idade	Crianças	Idade
1. José Alves da Silva	7 anos	22. Hermelina Roldão Duarte	12 anos
2. Valdimar Roldão Sobrinho	8 anos	23. Florisvaldo Roldão Duarte	10 anos
3. José Roldão da Silva	9 anos	24. Maria Madalena Roldão	15 anos
4. Maria Roldão Sobrinho	11 anos	25. Manoel Roldão Auto	13 anos
5. Manoel da Silva	7 anos	26. Joaquim Roldão Neto	7 anos
6. Florinda Pereira dos Santos	12 anos	27. Carrinho Benigno Ribeiro	12 anos
7. Gerolino Roldão Neri	16 anos	28. Maria de Lourdes	15 anos
8. Euvani Viana Neri	7 anos	29. Maria Nice Ribeiro	12 anos
9. Ana Rosa de Jesus	16 anos	30. José Ribeiro Neri	8 anos
10. Liomira Rosa de Jesus	14 anos	31. Adroaldo Ribeiro Neri	7 anos
11. Creusa Rosa de Jesus	12 anos	32. Áurea Rodrigues Santos	15 anos
12. Enirce Rosa de Jesus	10 anos	33. Neuci Rodrigues dos Santos	13 anos
13. Vivaldo Chaves de Oliveira	7 anos	34. José Rodrigues dos Santos	16 anos
14. Maria dos Reis	15 anos	35. Joaquim Celes Roldão	8 anos
15. Alvino Bispo da Silva	16 anos	36. João Ribeiro Chaves	14 anos
16. Floriano Rocha Roldão	14 anos	37. Alzira Ribeiro Chaves	12 anos
17. Adelino Rocha Roldão	14 anos	38. Manoel Ribeiro Chaves	10 anos
18. Ana Roldão Pereira	15 anos	39. Elzita Roldão Celis	9 anos
19. Jonas Roldão Ribeiro	13 anos	40. Agnor Celis	14 anos
20. Agnelo Roldão Ribeiro	10 anos	41. Agnelo Celis	12 anos
21. Jonilha Roldão	14 anos	42. Norvinha Celis	8 anos

Fonte: Arquivo Público Municipal, 2018

A lista¹⁹² (Quadro 4) contendo 42 nomes de crianças e adolescentes em que apenas 6 se encontram com idade própria para o ingresso no ensino primário, conforme a lei, revela que a carência de políticas públicas de educação que contemplasse a escolarização primária da população da zona rural ainda era uma realidade, a despeito do município ter criado mais de 40 escolas em seus distritos até o final da década de 1950.

Com apenas 19% da população de cinco anos e mais que sabiam ler e escrever (AEB/IBGE, 1958) e cuja maioria analfabeta residia na zona rural, em 1950, o poder público local, priorizou o investimento em criação de escolas para esse setor

¹⁹² Além da lista nominal mencionada (Quadro 4), foram localizadas outras duas. Uma vinda de uma localidade denominada “Lagoa do Capim”, distrito de Anagé, do ano de 1961 e contendo 41 nomes; outra vinda da Vila de Iguá, distrito do mesmo nome, sem data e contendo 25 nomes (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

da educação. No Brasil, a população de 10 anos e mais somava 67,76% (AEB/IBGE, 1955) de analfabetos na zona rural, o que motivou políticas que elevaram o ensino rural a um progresso quantitativo considerável entre 1945 e 1957, saltando de 1.209.723 matrículas, em 1945, para 2.648.847 em 1957 (WEREBE, 1970, p. 109).

Nesse período da história da educação brasileira ocorreu uma “ruralização do ensino”, inclusive na Bahia¹⁹³, onde houve um crescimento notável na criação e construção de escolas, em especial na gestão do secretário de educação Anísio Teixeira (1947-1950). Já nas políticas de educação municipal, a criação de escolas na zona rural resultou em 64 unidades criadas e apenas 20, na zona urbana, entre 1948 e 1961: 76,2% das escolas criadas no município, nesse período, foram na zona rural (Tabela 8). Aliás, das inúmeras leis de criação de escolas, localizadas para esta pesquisa, algumas se destacaram pela quantidade de escolas criadas, em especial, na zona rural do município. Foi o caso das Leis nº 20 (10/06/1951), que cria quatro escolas nos povoados do distrito de Iguá; nº 22 (30/06/1951), que cria cinco escolas nos povoados do distrito de Anagé; e a Lei nº 6 (06/06/1951), que cria cinco escolas nos povoados dos distritos de Quaraçú, José Gonçalves e na sede do município (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1951).

Comumente, os inúmeros Projetos de lei localizados no Arquivo Público Municipal revelam descontentamento na postura dos legisladores com o drama vivido por crianças ainda sem escolaridade, além de evidenciar a responsabilidade do poder público na solução do problema. A justificativa do Projeto de lei nº 55 (05/06/1951) que autoriza ao Poder Executivo Municipal a criar duas escolas no distrito de Barra do Choça, deixa claro que: “Existe [...] um sem número de crianças vivendo o drama da mais injustificável e completa ignorância, carecendo dos nossos governos solução imediata no que tange ao problema da instrução” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1951).

Outros Projetos de lei localizados sinalizam que havia interesse do poder público em dar conta da demanda por escolaridade da população na zona rural, ao mesmo tempo em que o analfabetismo ainda era reconhecido como um problema a

¹⁹³ Na gestão do governador Régis Pacheco (PSD), foi aprovado o Regimento das Escolas Rurais nº 6.730, de 29 de agosto de 1953, que, entre outras questões, estabelece os seguintes tipos de estabelecimentos, denominados genericamente de ‘escolas rurais’: 1) Escola Rural, 2) Escola Rural Reunida, 3) Grupo Escolar Rural, 4) Internato Rural (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA, 2018).

ser resolvido. A justificativa do Projeto de lei nº 464 (07/10/1961) encaminhado à Câmara pelo prefeito Gerson Salles, para a criação de duas escolas no distrito de Inhobim, sendo uma em um lugar denominado “Lamarão”, sinalizava para a criação de escolas como uma prioridade do seu “programa administrativo”.

A necessidade do maior interesse pela solução do problema que se refere à alfabetização basta para que bem se justifique a criação de escolas de ensino primário. Nas zonas rurais, especialmente, a falta de tais institutos contribui para se retardar a solução do mencionado problema. Daí a razão da escola a que se refere o presente projeto, fazendo parte do meu programa administrativo a criação de outras similares. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1961).

Todavia, o referido Projeto de Lei não logrou de parecer favorável, em sua primeira apresentação, por parte da Câmara Municipal, a despeito da Comissão de Saúde Pública, Assistência Social e Educação¹⁹⁴ argumentar que “somos pela mais ampla difusão de escolas” (Parecer nº 4, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1961). A reprovação veio sustentada no argumento de que o Projeto encaminhado não atendia a nenhuma das exigências postas pela Lei Municipal que reestrutura o ensino no município, Lei nº 15/1959, incluindo a lista que comprova a existência de crianças em idade escolar. O desfecho desse impasse se deu com o parecer favorável à criação das escolas, emitido pelo relator da Comissão, o vereador Everardo Públio de Castro, em 20 de outubro de 1961.

No entanto, outros pareceres emitidos pela mesma Comissão sobre Projetos de Lei para criação de escolas, revelam que foi dada prioridade na aprovação de projetos para escolas na zona rural. Foi o caso do Parecer nº 03, de 16 de maio de 1961, elaborado em conformidade com as exigências da Lei nº 15/1959.

A criação da escola do presente Projeto de lei é recomendável por vários aspectos: a) cumpre dispositivos legais o projeto de vez que vem acompanhado de relação nominal de 41 crianças residentes na comunidade a ser beneficiada com a Escola; b) por ter a Escola pleiteada de servir um ambiente rural; c) por nascerem os filhos dos nossos camponeses fadados a mais desumana [sic] exploração, sem infância e sem alegria vítimas de uma organização social injusta. Uma Escola rural é uma flor de esperança na solidão dos campos e das caatingas. Por isso tudo, somos pela criação da Escola. (Sala de Sessões, 16 de maio de 1961, Everardo Públio de Castro-Relator, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1961).

Ademais, essa mobilização do Poder Público local em prol da escola na zona

¹⁹⁴ Até o ano de 1959, os pareceres analisados foram emitidos por uma Comissão de Instrução Pública e Estatística, a partir desse período os referidos documentos passaram a ser emitidos por uma Comissão de Saúde Pública, Assistência Social e Educação.

rural no município se mostrava resistente às propostas de transferência de escolas, apresentadas pelo Executivo local ou por membros do próprio Legislativo, como foi com o Projeto de lei nº 6, (13/04/1951), do vereador Manoel Meira, do PSD. O referido projeto propunha a transferência de uma escola de um distrito para outro, ao que a Comissão de Instrução Pública e Estatística emitiu o seguinte parecer:

Opinamos pela criação de uma escola no povoado de Itapirema, distrito de José Gonçalves, mas conservando-se a já existente no distrito de Coquinhos, salvo se no referido povoado não houver crianças em idade escolar. Nesta última hipótese deverá o Prefeito Municipal, de acordo com a lei, decretar a extinção da escola. Em conclusão: que seja criada mais uma escola sem, no entanto, sacrificar-se uma já existente. (Sala das Sessões, 23/04/1951, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1951).

É válido, portanto, acrescentar que a normatização da transferência de escolas municipais acontece com a Lei nº 15, de 1959, cujo Capítulo X, Art. 37, se ocupa desta questão, conforme mencionada no Quadro 3.

Todavia, essa política de criação da escola para a zona rural não implica na construção do prédio onde a mesma deveria funcionar. A despeito dos pareceres emitidos pela Comissão de Instrução Pública e Estatística da Câmara ressaltar a imediata instalação da escola, como no Projeto de Lei nº. 84 (26/06/1951) que diz: “A criação das escolas de Santa Rita, Campo Formoso e Quaraçú se impõe como medida de primeira necessidade. Somos por isso de parecer que se dê imediatamente e se procede à respectiva instalação” (28/06/1951), isso nem sempre foi possível, dadas, sobretudo, às condições orçamentárias do município.

As despesas com a construção do prédio escolar, quando ultrapassavam o valor do orçamento municipal, exigia um processo de aprovação de créditos especiais pelo Legislativo Municipal da época¹⁹⁵. Tais créditos aprovados, não raro, se mostravam modestos, tanto para a construção do prédio, quanto para o aluguel de salas de aula, uma prática corriqueira também na sede do município. Nos distritos, uma parte das escolas criadas funcionava em casas de famílias, adaptadas para este fim, ou em construções modestas, como as descritas por Anísio, em um de seus relatórios: “na zona rural, propriamente dita, onde as condições do meio são as

¹⁹⁵ Essa medida se fundamenta do Art. 186, da Lei Orgânica dos Municípios, de 22 de dezembro de 1948: “A abertura de créditos suplementares e especiais depende da existência de recursos disponíveis (...). Parágrafo único - consideram-se recursos disponíveis de exercícios anteriores, convenientemente apurados em balanço; os provenientes do excesso de arrecadação prevista, estabelecidos por meio de índices técnicos baseados na execução orçamentária; os resultantes de real economia, obtida em virtude de anulação parcial ou total de dotações orçamentárias; o produto de operações de crédito” (BAHIA, 1948).

mais precárias, [...] devemos reduzir a escola aos padrões mais modestos” (TEIXEIRA, 1949, s/p).

Sobre essa questão, a Lei Municipal nº 69, de 29 de maio de 1952, oriunda do Projeto de lei nº 129, de 14 de abril de 1952, ao autorizar o Poder Executivo Municipal a construir um prédio escolar em um povoado do município, a partir de um crédito especial de Cr\$ 15.000,00, já sinalizava para essas condições materiais limitadas. Em seu Art 1º, ela adverte que “Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a construir um Prédio Escolar em *modestas condições*, no povoado denominado Nova Conquista, no distrito de Quaraçú¹⁹⁶, deste município” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1952, grifos nossos). Essas limitações orçamentárias que caracterizam bem o investimento em construções de escolas na zona rural já faziam parte do cotidiano administrativo do município.

Em um Projeto de lei nº. 89, de 14 de junho de 1951, encaminhado à Câmara de Vereadores, o Prefeito Municipal Gerson Gusmão Salles, requeria a aprovação de um crédito especial de Cr\$ 7.000,00 para “atender ao excesso de despesas na construção do Prédio Rural de Iacaraí” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1951), sendo o mesmo se transformado na Lei nº 12, aprovada um ano após o encaminhamento do projeto. Algumas construções de escolas na zona rural do município ora investigado, vieram de acordos entre os governos municipal e estadual, tendo como orientação a Lei estadual nº 80, de 5 de agosto de 1948, cuja determinação era a de que havendo população escolar na zona rural, mas sem habitação adequada para o professor, a escola seria construída de modo que a planta deveria formar um só conjunto, compreendendo a escola e a residência do professor (BAHIA, 1948, Art. 2º) (Figura 12).

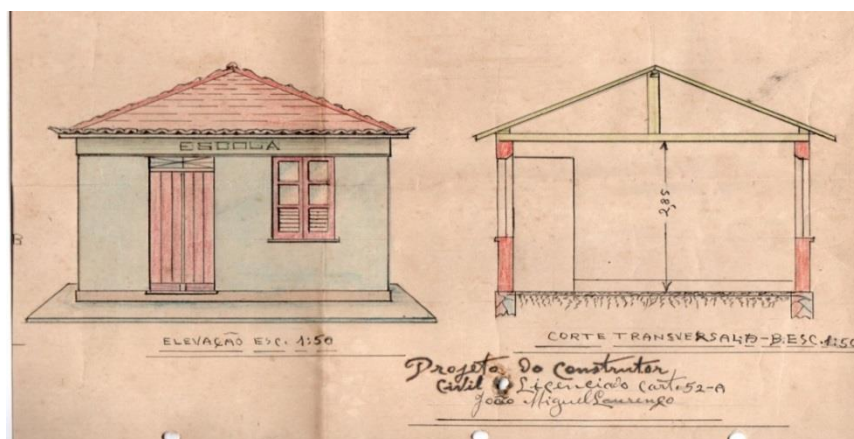
Esse tipo de construção de escolas rurais na Bahia, prevista na Lei estadual nº 80, de 1948 e adotada pelo município, se inseria no “Plano de Desenvolvimento do Ensino Primário” (PDEP) elaborado em 1946, por Murilo Braga de Carvalho¹⁹⁷, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O referido plano previa a construção de mais de sete mil escolas rurais em todo o país, cuja estrutura

¹⁹⁶ O nome do distrito de Quarassú aparece na referida Lei grafado com “ç”, portanto diferente da grafia que aparece no Projeto de Lei.

¹⁹⁷ Com o fim do Estado Novo, Murilo Braga de Carvalho substituiu Lourenço Filho na direção do INEP, de 1946 até 1952. O seu Plano de Desenvolvimento do Ensino Primário (PDEP), de 1946, foi apresentado, na época, a Ernesto de Souza Campos, então Ministro da Educação e Saúde. A partir do PDEP, o INEP criou o Programa de Organização do Ensino Primário, que propunha, além da construção de escolas rurais, o treinamento de professores de todo o país.

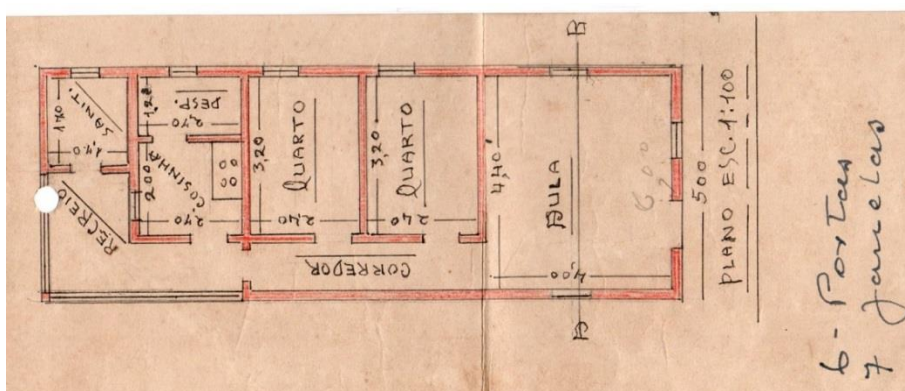
teria uma sala de aula para 40 alunos, uma área coberta para o recreio, além da residência do professor, contendo dois quartos, sala, sanitário e cozinha.

Figura 12 - Desenho de uma escola rural A (frente), ano 1949



Fonte: Arquivo Público Municipal. Reprodução da autora (2018).

Figura 13 - Planta baixa da escola rural A, ano de 1949



Fonte: Arquivo Público Municipal. Reprodução da autora (2018).

Em uma entrevista concedida às pesquisadoras Stela Borges de Almeida e Joseania Miranda Freitas (2006)¹⁹⁸, em 11 de setembro de 2003, Fernando Santana, que trabalhou no setor de construções das escolas rurais, na gestão de Anísio Teixeira, assim relata:

¹⁹⁸ ALMEIDA, Stela Borges de; FREITAS, Joseania Miranda. Programa de Reconstrução Educacional na Bahia: Anísio Teixeira (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Orgs). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 179-206.

Anísio Teixeira organizou um plano de construções escolares em todo o Estado da Bahia na época em que foi Secretário de Educação, 1947-1951. Na época nós tínhamos 150 municípios e ele queria construir escolas rurais em todos os municípios. Então nós fizemos o projeto da escola rural, que era um salão de aula e ao mesmo tempo uma casa com dois quartos, sanitário, para moradia da professora, porque se já era difícil ela ir para o interior, muito mais se não tivesse onde morar. (*Apud* ALMEIDA e MIRANDA, 2006).

Tratava-se de escolas modestas com uma sala de aula e residência anexa para o professor, “feita de tijolo de adobe, de madeira e, se necessário fôr, até de pau a pique”¹⁹⁹, como afirmou o então ministro da educação, em entrevista na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1946, p. 493). Era a primeira vez em que o poder público, na esfera federal, iria interferir de maneira efetiva e extensa no ensino primário, até então atribuição dos Estados e Municípios, assegurando, assim, o chamado “federalismo de cooperação”.

No entanto, o devir histórico, marcado por rupturas, mas também por permanências, manteve na escola a crença herdada do período Republicano de que essa teria um papel como instrumento de progresso histórico, com um caráter regenerador do homem comum. Dessa forma, ao ser materializada em uma construção, a escola se apresenta como um lugar físico de referência para as cidades o que confere status de “civilização” para as mesmas. Nas palavras de Anísio Teixeira, nas cidades do interior e do litoral, a escola dever-se-á ser semelhante às dos países civilizados (TEIXEIRA, 1949). Assim, “[...] o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente” (SOUZA, 1998, p. 123). Evocando Certeau (1998), podemos dizer que os edifícios escolares, com a sua arquitetura imponente, representavam a produção de um lugar que, “animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram” (p. 202), na produção da educação escolarizada e nas múltiplas relações estabelecidas em seu interior e fora dele, implicou a produção de um espaço. É como a rua que, geometricamente definida por um urbanismo, “é transformada em espaço pelos pedestres” (p. 202). O prédio escolar, nesse sentido, adquire o aspecto de um lugar que precede as ações, no âmbito das práticas cotidianas.

¹⁹⁹ ENTREVISTA do Ministro da Educação e Saúde sobre a situação do ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 21, p. 492-495, mar/abr., 1946.

Na gestão do prefeito Edvaldo de Oliveira Flores, uma Resolução de nº. 231, de 09 de novembro de 1957, autoriza a Prefeitura Municipal a determinar em cada loteamento da cidade uma área com mil metros quadrados, destinada à construção de um prédio escolar. Conclui-se, portanto, que com esse tipo de política, o município estaria buscando inovar a arquitetura de suas escolas, evidenciando o desejo de modernização da estrutura física e da estética escolar. Essa responsabilização do município, no entanto, não atende apenas aos interesses do poder central, no sentido de se desobrigar da administração direta e dos custos da instrução pública, conforme pondera Gonçalves Neto (2015, p. 27). Esse autor ao discutir as questões concernentes à instrução pública brasileira na Primeira República, fazendo um parâmetro com a política de instrução pública nas municipalidades portuguesas, no século XIX, reconhece que ao próprio município se torna interessante ocupar esse espaço nas políticas públicas de instrução pública, “na medida em que o mesmo pode auxiliar no processo de formação de sua identidade” (p. 17). Não obstante, vale mencionar que tal política resultaria em uma relação de privilégio do poder público local com a educação urbana em detrimento da zona rural, nesse caso, na construção do prédio escolar, o que resulta em uma estratégia política que, possivelmente, daria maior visibilidade aos governantes locais no meio urbano.

Contudo, não localizamos documentos com imagens de construções de prédios escolares públicos municipais, que pudessem conferir à cidade esse *status* arquitetônico “moderno”, conforme impunha a cultura ‘civilizatória republicana’. Entre os inúmeros documentos consultados, entre Leis, Decretos e Decretos-leis, localizamos apenas cinco Leis e um Decreto-lei cujo texto faz menção à construção de prédios escolares pelo governo municipal²⁰⁰. Havia, no entanto, projetos e plantas de prédios escolares que traduziam bem a cultura da época, a de que a escola poderia funcionar agregada a outros ambientes arquitetônicos, como uma casa comercial (Figura 14).

²⁰⁰ Lei nº 69, de 29/05/1952, autoriza a construção de um prédio escolar no Povoado denominado “Nova Conquista”, no distrito de Quaraçú; Lei nº 92, de 09/09/1960, autoriza a construção de um prédio escolar na fazenda “Cabeceira”, distrito de José Gonçalves; Lei nº 228, de 06/11/1957, autoriza a construção do prédio escolar, em convênio com o Ministério da Educação e Saúde, na sede do município; Lei nº 12, de 14/06/1952, referente à construção do prédio da Escola Rural de Jacaraí; Lei nº 98, de 1960, autoriza a construção de um prédio escolar na sede do município e o Decreto-lei nº 16, de 25/11/1946, que autoriza a doação de um terreno pertencente ao município, ao Governo do Estado da Bahia, para construção de um prédio escolar no distrito de Caatiba (Livros 300, 301, 302, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

Ao longo das gestões dos prefeitos Gerson Salles (1951-1954 e 1959-1963) e Edvaldo Flores (1955-1958) a construção dos prédios escolares não manteve o mesmo ritmo dos anos iniciais da década de 1950 (Tabela 8). Afora a política já conhecida de construção dos prédios escolares no município, localizamos, entre os documentos analisados, a Lei municipal nº 187, de 30 de maio de 1956, que aprova os termos de um acordo celebrando entre o Ministério da Educação e Cultura e a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista²⁰², em 8 de agosto de 1955, com vistas à construção do prédio escolar do bairro Departamento, na sede do município.

Para esse fim, o Decreto nº 252, de 1956, propunha a abertura de um crédito especial de Cr\$ 860.000,00 em que Cr\$ 300.000,00 seriam destinados a “completar o pagamento da construção do Prédio Escolar do Departamento, em convênio com o Ministério da Educação” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1956). A construção desse prédio prossegue até o ano de 1957, quando o legislativo municipal aprova a Lei nº 228, de 6 de novembro de 1957. Esta abre um crédito especial de Cr\$ 744.736,00, cuja soma de Cr\$ 200.000,00 destinou-se à “continuação das despesas relativas à construção do prédio escolar em convênio com o Ministério da Educação e Saúde” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1957).

As escolas projetadas e construídas no município atendiam ainda às determinações da Lei Orgânica do Ensino Primário²⁰³, de 1946, que designava os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos em diferentes modalidades, como a escola isolada, grupo escolar, escolas reunidas *etc.* prevalecendo no município de Vitória da Conquista a Escola Isolada: aquela projetada para apenas uma turma, entregue a um só docente (Art. 28, I). O propósito do poder público local de “semear escolas por todo o município” denota a crença de que a presença da escola nos locais onde a população está é o princípio da concessão do direito à educação, tão reiterado nas Constituições brasileiras após 1934. Em uma “prestação de contas” ao povo conquistense, o prefeito Gerson

²⁰² Há um Decreto de nº 256, datado de 18 de junho de 1956, cuja ementa é idêntica à da referida Lei, qual seja a que “aprova os termos do acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1956).

²⁰³ “Art. 28 - Serão assim designados os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos: I. Escola isolada (E.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente. II. Escolas reunidas (E.R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores. III. Grupo escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes. IV. Escola supletiva (E.S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores” (BRASIL, 1946).

Gusmão Salles expõe esse propósito nas páginas do jornal local O Jornal, de 5 de maio de 1962.

A alfabetização de nossa gente, não há dúvida, continua a ser um dos problemas essenciais para o povo brasileiro. De modo que, quanto maior o número de escolas primárias, maiores oportunidades, para revelação de muitas inteligências, escondidas às vezes nos recantos dos bairros longínquos, onde uma modesta professora, do ensino municipal, vai buscá-las ao serviço da Pátria, no futuro, como patriotas úteis à nação e à coletividade. Sou dos que reconhecem na instrução o maior bem de um povo, a maior felicidade de uma população, daí não medir sacrifícios e não ver dificuldades no semear escolas por todo município. (JORNAL O JORNAL, 1962).

Comumente, o ensino supletivo no município teve especial atenção do poder público local. A despeito de ter sido contemplado na Lei Orgânica do Ensino Primário²⁰⁴, de 1946, essa modalidade de ensino só veio a se firmar como uma via para o combate ao analfabetismo de jovens e adultos no final de década de 1940 e década de 1950, quando esse se torna um problema de política nacional. Em pesquisa apresentada por Lourenço Filho sobre as taxas de analfabetismo no Brasil, baseada em censos demográficos, o autor conclui que em 1940, entre a população de 15 anos e mais, havia 56 pessoas analfabetas em cada grupo de cem, ao passo que em 1960 essa quota se reduzia a 39 (1965, p. 253). Esse problema se concentrava, sobretudo, nos Estados mais pobres da federação, possibilitando que o país adentrasse a década de 1960 com quase a metade de sua população de 15 anos e mais analfabeta. Na Bahia, o ano de 1950 adentra com 1.829.570: 66,7% da população de 15 anos e mais sem saber ler e escrever (MENEZES; BARRETO, 2005; 2006).

Diante desse quadro, a intervenção do Estado brasileiro pela via das políticas públicas de erradicação do analfabetismo nessa faixa etária foi um imperativo. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, idealizada pelo governo federal, a partir do ano de 1947, exerceu influência significativa nesse processo, principalmente por “criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111). Esse foi um período

²⁰⁴ Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos (...) Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo (BRASIL, 1946).

em que o Ministro Clemente Mariani Bittencourt, à frente do Ministério da Educação, se comprometeu a fornecer uma estrutura educacional que ia do material didático para os alunos até pagamento de gratificação aos professores, tendo como contrapartida, dos respectivos Estados e municípios, medidas relativas “[...] à instalação das classes, ao funcionamento dos cursos, à supervisão das atividades e ao recrutamento de docentes e, sobretudo, do maior número possível de alunos” (BEISIEGEL, 2008, p. 29).

Em Vitória da Conquista, o prefeito municipal se mostrou receptivo à essa política, buscando a adesão da comunidade local ao projeto. Em uma nota no jornal *O Combate*, de 17 de abril de 1947, com o título: “Alfabetização de adultos, uma campanha digna de todos os aplausos: grande número de escolas será criado neste município” o então prefeito Antonino Pedreira, em atendimento às solicitações do Delegado do Ministério da Educação na Bahia, para a campanha de alfabetização de adultos, “convocou, no dia 14 do corrente uma reunião de elementos de nosso meio, patrioticamente, interessados na realização [...] do grandioso plano do já benemérito Ministro da Educação” (JORNAL O COMBATE, 1947).

O jornal informa na mesma matéria que, no dia 15 de abril de 1947, saíram caravanas²⁰⁵ da cidade em visita à sede de todos os distritos do município, fazendo propaganda do projeto, “procedendo nos mesmos a matrícula para as escolas a serem criadas. [...] Serão 1600 as escolas criadas na Bahia” (JORNAL O COMBATE, 1947). Esse movimento no município se deu após a visita do Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani Bittencourt, à cidade no dia 04 de abril do mesmo ano. Recebido por autoridades e partidários do PSD e UDN, além do Coronel Deraldo Mendes, o ministro “agradeceu com vibrantes palavras, externando o seu propósito de ver construído muito breve, o prédio da nossa Escola Normal, Ginásio, Escolas Profissional e Primárias” (JORNAL O COMBATE, 1947).

Todavia, entre os documentos oficiais localizados, apenas o Decreto-lei nº 11, de 29 de dezembro de 1947 e a Lei nº 17, de 14 de outubro de 1948, fazem referência às Escolas Supletivas no município. O primeiro documento traz como conteúdo a abertura de um crédito especial de Cr\$ 5.000,00 para atender às

²⁰⁵ Tais caravanas eram formadas por políticos locais, professores, autoridades locais e poetas. Entre estes se encontravam: O prefeito Antonino Pedreira, Dr. Adelmario Pinheiro, profº. Everardo Públio de Castro, Dr. Deraldo Souza, Erasthónenes Menezes, Dr. Hugo de Castro Lima, prof. João Narberto, Sr. Asdrúbal Brandão, Dr. Afonso Saraiva, Dr. Whashington Landulfo, Sr. Belmiro Araújo, profª. Joselita Smera, Sr. Benielo Filho, Dr. Crésio Dantas, Dr. Anfrísio Souza, profº. Waldomiro Oliveira e o Sr. Hercílio Lima (jornal *O Combate*, 17/04/1947).

despesas com o Ensino Supletivo, cujos recursos estariam previstos no Decreto-lei Federal nº 2.416, de 17 de julho de 1940²⁰⁶. O segundo documento, autoriza a abertura de um crédito especial para o pagamento, entre outras coisas, “de despesas com as Escolas Supletivas, no corrente exercício” (Art. 1º), no valor de Cr\$ 6.000,00 (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

A imprensa local reservara considerável espaço à divulgação do projeto. O jornal O Combate, de 15 de dezembro de 1949 traz uma nota cujo título é: “Encerrado o curso supletivo”, em que informa o encerramento das atividades do ano escolar do mesmo, no dia 30 de novembro de 1949, na Escola Barão de Macaúbas, “em expressa solenidade presidida pelo professor Everardo Públio de Castro, em presença de autoridades e muitas dezenas de alunos dos diversos cursos supletivos da cidade” (JORNAL O COMBATE, 1949,).

Os números da Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (1958) vem corroborar essa notícia ao informar a existência de “10 escolas supletivas da Campanha de Alfabetização de Adultos na cidade” (p. 419). Nesse aspecto, é possível inferir que o curso supletivo havia se consubstanciado na sede do município e, enquanto política pública, respondia às demandas por escolaridade de um segmento considerável da população. Não obstante, a realidade educacional no município de Vitória da Conquista, nos anos de “redemocratização”, ainda representava um desafio para o poder público local, posto que o município ainda contava com um número considerável de pessoas sem escolaridade e entre as matriculadas, o baixo número de aprovados revelava o nível de deficiência do ensino, no ano de 1957 (Tabela 9).

Os números retratam a hegemonia do ensino estadual no município, evidenciando, ao mesmo tempo, a forte presença do ensino municipal que, na ampliação de seu sistema de ensino, se estendeu à modalidade supletiva, que permaneceu como intenção nos pareceres da Comissão de Instrução Pública aos projetos de lei encaminhados à Câmara de Vereadores. No Projeto de lei nº. 47, de 31 de maio de 1951, a Comissão expõe que: “Não regateamos encômios a qualquer

²⁰⁶ “Art. 3º- A lei orçamentária não conterá dispositivo estranho à receita prevista e à despesa fixada para os serviços anteriormente criados, excluídas de tal proibição: 1º, a autorização para a abertura de créditos suplementares e operações de crédito por antecipação de receita; 2º, a aplicação do saldo ou o modo de cobrir o “déficit” (...) § 3º Os totais gerais da receita e da despesa serão balanceados pela quantia que representar a sua diferença e que figurará sob a denominação de “déficit previsto” na coluna da receita, ou de “superávit previsto” na da despesa (BRASIL, 1940).

iniciativa no sentido de maior difusão do ensino público *seja qual for a sua modalidade*” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1951- grifos nossos).

Tabela 9 - Número de matrículas e aprovação no Ensino Primário, em Vitória da Conquista, em 1957

Ensino Primário	MATRÍCULAS E APROVAÇÃO						%
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	Total	
Estadual	1.907	429	309	189	121	2.955	
Aprovação	505	301	208	130	83	1.227	41,5
Municipal	1.915	515	42	13	36	2.521	
Aprovação	821	280	19	—	—	1.120	44,4
Particular	881	283	180	141	79	1.564	
Aprovação	284	220	143	116	77	840	54,0
Supletivos	124	109	21	21	00	275	
Aprovação	58	57	6	12	00	133	48,4
Total geral/ matrículas	4.827	1.336	552	364	236	7.315	
Total geral/ aprovação	1.668	858	376	258	210	3.370	46,3

Fonte: “Monografia municipal de Vitória da Conquista”, jornal O Conquistense, 18 de abril de 1959, p. 6.

No Brasil, esse empenho resultou em 15.527 unidades escolares de ensino supletivo, no ano de 1948, contra 1.810, no ano de 1945 (IBGE, 1950, p. 489). O aumento no número de matrículas para esse nível de ensino reflete esse crescimento, que apresenta um percentual maior que o ensino primário comum (Tabela 10).

Tabela 10 - Matrículas no Ensino primário comum e supletivo de 1945 a 1959, no Brasil

ANOS	MATRÍCULA ENSINO FUNDAMENTAL	
	Comum	Supletivo
1945	3.238.940	138.562
1950	4.352.043	707.934
1955	5.610.860	520.196
1959	7.128.958	484.498

Fonte: Lourenço Filho. Evolução da taxa de analfabetismo de 1900 a 1960. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 100, 1965, p. 261.

A crença no poder regenerador da educação e, por conseguinte, em sua capacidade de preparar o cidadão para o trabalho manual na sociedade ‘moderna’, motivou a implementação de uma estrutura educacional no município que se estendeu à criação de uma Escola Técnica Municipal. Conforme Ball (1994), “é crucial reconhecer que políticas são produtos de compromissos nos vários estágios, na micropolítica da formulação da legislação no debate entre parlamentares e na micropolítica da articulação dos grupos de interesse” (BALL, 1994, p. 16). Nesse aspecto, ainda que o município estudado se encontrasse com uma população urbana de pouco mais de 24% (IBGE, 2000), em 1950, a constituição de uma cidade em tempos de ‘cultura desenvolvimentista’ implica um ambiente funcional e favorável ao progresso, de modo que o poder público e a elite local, enquanto grupos de interesse, viam na demanda de qualificação da mão-de-obra um caminho para pôr Vitória da Conquista em um patamar de desenvolvimento. Desse propósito, surge o Projeto de lei nº 242, de 08 de maio de 1956²⁰⁷. O projeto propõe a criação de uma Escola Técnica Municipal que seria mantida e dirigida pela Prefeitura Municipal, “com aulas de datilografia, costura, música, arte culinária e outras modalidades de ensino condizentes com a sua finalidade” (Art. 1º).

Sobre a contratação de professores, o projeto propõe que os mesmos “serão nomeados pelo Prefeito e, bem assim, o Diretor, que será um dos professores, sem outra remuneração superior à do seu próprio vencimento de professor” (Art. 3º). Sobre o processo de matrícula, ele obedeceria as mesmas exigência e documentação dos “estabelecimentos congêneres” (Art. 5º), podendo ser matriculadas “pessoas de ambos os sexos e tôdas as idades, sendo o ensino gratuito” (Art. 6º) (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1956).

O referido projeto foi aprovado e se transformou na Lei nº 197, de 12 de junho de 1956. No entanto, cabe salientar que essa modalidade de curso técnico oferecido pela referida escola não corresponde à proposta de formação técnica apresentada pelas chamadas Leis Orgânicas, aprovadas na gestão no ministro Gustavo

²⁰⁷ Vale ressaltar que, entre a documentação analisada, foi localizado um segundo Projeto de Lei, nº. 52, de 8 de maio de 1956 que, também, apresenta a mesma a proposta de uma Escola Técnica Municipal. Considerando a data e o conteúdo dos mesmos, acreditamos tratar-se do mesmo projeto, embora encontrados em locais diferentes, sendo um na “Pasta 1” e outro no livro nº 305, no Arquivo Público Municipal. Ademais, em 23 de julho de 1963, a Câmara de Vereadores aprovou a criação de duas escolas de Corte e Costura nos mesmos moldes da referida “Escola Técnica Municipal”, referindo-se às mesmas como sendo escolas de ensino técnico-profissional, por meio da Lei nº 12, já na gestão do prefeito José Pedral Sampaio.

Capanema. Por essas leis, a entrada do aluno no Curso Básico ou de 1º Ciclo só seria possível mediante a conclusão do Ensino Primário e da aprovação no exame de admissão exigido para o curso (CUNHA, 2000). Já para os cursos técnicos, implantados pelo município investigado, a exigência era a de que o aluno soubesse ler e escrever.

Em suma, se o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas (BOWE; BALL, 1992), vimos que com a aprovação da Lei municipal nº 15/1959, já mencionada, o ordenamento para a criação de novas escolas no município adquire nova configuração. O seu Art. 45 impõe que a criação de novas unidades escolares municipais deverá obedecer alguns critérios:

a) existência de casa para a instalação da escola; b) lista nominal de alunos em idade escolar e em número superior a trinta (30); c) um requerimento em forma de abaixo assinado dos habitantes da localidade e adjacências, dirigido ao D.M.E., solicitando a instalação da escola; § único- O Diretor do D.M.E. proporá à Câmara Municipal a criação das novas escolas. (Livro 301, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

A partir desse ordenamento, no entanto, não houve mudanças substanciais nessa política no município, no que diz respeito à construção de escolas, permanecendo, inclusive, a exigência de “uma casa” onde a mesma deveria funcionar, como já acontecia em outros tempos. Nesse aspecto, se as políticas são ao mesmo tempo processos e resultados, como adverte Ball (1994, *apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), ao analisarmos um texto, resultante de uma política, não devemos negligenciar outros textos de mesma natureza, que estão em circulação coetaneamente, sob pena de não identificarmos similaridades e contradições, muito comuns na dialética de construção dos textos legais, uma vez que os mesmos são frequentemente repetitivos e, até, contraditórios. Por isso, tivemos o cuidado de ler a referida Lei em relação ao tempo e particular contexto em que foi produzida e, também, buscamos confrontá-la a outros documentos do mesmo período e local. Assim, embora ela seja ambiciosa em alguns pontos abordados, a Lei nº 15 supracitada, ao abordar o aparelhamento escolar no município, ela não inova, posto que a mesma traz em seu Art. 11º determinações já contempladas na Lei Orgânica do Ensino Primário (Art. 38)²⁰⁸, de 1946, ainda que essa atribua a responsabilidade

²⁰⁸ “Art. 38 - Os estabelecimentos de ensino primário deverão satisfazer, quanto à construção dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, às normas estabelecidas em lei.

do aparelhamento escolar ao Ministério da Educação e Saúde em cooperação com os Estados e Distrito Federal. A Lei municipal, por sua vez, determina que “a Prefeitura proverá as escolas do município de prédio, mobiliário e material didático” (Art. 11º).

Não obstante, a Lei nº 15 inova em outras questões, como a de estabelecer a criação de novas escolas a partir de deliberação do Departamento Municipal de Educação e não mais da Câmara de Vereadores ou do Executivo Municipal, conferindo, dessa forma, autonomia ao referido departamento. A lei, portanto, “dá voz” ao Departamento de Educação, fazendo valer a assertiva de que na construção das políticas públicas, somente algumas vozes são ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Ademais, em seu Art. 12º, ela antecipa uma exigência da Lei Orgânica do Ensino do Estado da Bahia (Art. 30)²⁰⁹, de 1963, quando estabelece que “tôdas as escolas do município, situadas em zona rural, deverão, sempre que possível, dispor de, pelo menos, uma área cultivável com 300 m², na qual o professor ensinará aos alunos atividades agropecuárias” (Art. 12º). Tal dispositivo traduz de forma notória as propostas de Anísio Teixeira para a edificação das escolas rurais na Bahia, muito bem delineadas em seu relatório de secretário de educação, em 1949. Lá Anísio defende, também, que o contato e a familiaridade da criança com a natureza é fundamental para a educação do homem, de modo que o novo plano para a instalação do sistema escolar do Estado, elaborado por ele, teria diferentes tipos de prédios escolares, inclusive as “escolas-rurais”, cuja área do terreno não deveria ser inferior a um hectare, a fim de permitir a prática do trabalho agrícola (TEIXEIRA, 1949). Tais propostas evidenciam o desejo de construir escolas onde as crianças pudessem viver experiências pedagógicas segundo os preceitos da Escola Nova, muito em voga ainda na história da educação baiana da década de 1940.

Enfim, só é possível pensar esse processo de escolarização da população baiana e, em especial, da população conquistense, na escola pública local daquele contexto, se se levar em conta a inserção da escola no mundo urbano e a contribuição que dela se esperava na transformação de seus habitantes,

Parágrafo único. Providenciará o Ministério da Educação e Saúde, em cooperação com os Estados e o Distrito Federal, para organização de estudos referentes às construções e ao aparelhamento escolar” (BRASIL, 1946).

²⁰⁹ “Art. 30 – Parágrafo único – Nas Escolas Isoladas haverá, além da classe, pequena biblioteca escolar e área suficiente para trabalhos agrícolas e atividades sociais” (BAHIA, 1963).

notadamente das famílias pobres. A escola deveria ‘socializar’ e instrumentalizar o cidadão para o mundo urbano, enquanto ideal nacional-desenvolvimentista que perpassava o imaginário social, e aqui se insere a criação de escolas como elemento fundante nas políticas públicas municipais, entre 1945 e 1963, em Vitória da Conquista. Cabe assinalar, portanto, a atuação da Câmara Municipal no movimento da construção e aprovação de tais políticas públicas no município, como uma instituição alinhada com a noção de progresso pela via da educação, ao conferir centralidade à instrução pública em sua pauta de discussão.

A Câmara encaminhou e aprovou inúmeros projetos de lei, sempre apresentando pareceres favoráveis à criação e construção de escolas, assim como, de contratação de professores, fazendo jus à autonomia municipal garantida pela Constituição de 1946. Igualmente, a Câmara buscou preservar, em relação aos Prefeitos, “o entrosamento de funções e atividades, no campo político-administrativo” (MEIRELLES, 1957, p. 570), inerente às funções dessa instituição, ainda que as disputas partidárias entre grupos políticos rivais tenham sido parte do percurso. Em suas justificativas de projetos de lei e em seus pareceres, não raro, a Câmara se servia dessa autonomia como uma via para responder às demandas impostas pela realidade educacional local, uma vez que tratava-se de um poder “próximo do povo”, como bem pontuou, em um de seus pareceres, o professor e vereador Everardo Públio de Castro:

Diante do tamanho territorial do nosso município, quase um estado, o poder público tem o dever de patrocinar a educação do nosso povo e, particularmente, do deste município. O poder municipal é o que está mais perto do povo. Por isso mesmo não pode fugir da obrigação de satisfazer as suas mais justas reivindicações. Assim somos de parecer favorável. (Sala das Sessões, 13/11/1959, Everardo Públio de Castro, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

5.2.3 A organização do ensino

Em um de seus enunciados, Nóvoa (2005) defende que “não há história da educação sem um pensamento e um olhar específicos sobre a realidade educativa e pedagógica” (p. 9). Essa assertiva sugere que, além da análise da dimensão legal das políticas públicas de educação que dizem respeito à criação e provimento de escolas, contratação de professores, dotação orçamentária etc. ora empreendida nesta pesquisa, devêssemos voltar o olhar, também, para as interrogações inscritas

no âmbito da organização do ensino, que deu sustentação às práticas escolares no município investigado. Para isso, fez-se necessário pensarmos quais os objetivos da educação, quais as prioridades que ela define, já que, historicamente, essa prática social se mostrou voltada para a formação de determinado tipo de homem, conforme as exigências de cada momento histórico.

Em uma rápida passagem pela história da educação brasileira, vemos que a forma de organizar o ensino no Brasil tem os seus antecedentes na educação jesuítica, cuja base de orientação da ação pedagógica se encontrava no *Ratio Studiorum*, plano de ensino forjado pela Companhia de Jesus, em 1599, e em consonância com os ideais de modernidade da época colonial, sem abrir mão de certos pressupostos da Contra-reforma. Após séculos de uma educação de caráter humanista-clássico, a saída dos jesuítas do Brasil, em 1759, legou uma estrutura educacional desarticulada e ineficiente. A falta de professores qualificados, a baixa remuneração dos poucos que existiam, a falta de estrutura física para as escolas denunciavam a incapacidade do governo de organizar o ensino popular no Brasil, por meio das aulas régias. Essa situação pouco se alterou, inclusive após a aprovação do Ato Adicional de 1834²¹⁰, que retira do poder central e transfere para as províncias a competência de legislar sobre a instrução pública.

Com o advento da República e a consequente instituição do sistema federativo, a Constituição republicana²¹¹ permite a criação de instituições de ensino superior nos Estados e pelos Estados e regula o ensino secundário nesses, por meio do Colégio Pedro II via estatuto da equiparação. Por conseguinte, continua aos agora entes federativos, a competência para prover e legislar sobre a educação primária (Art. 35) e a formação de docentes pelo ensino normal. Entretanto, o século XX adentra sem muita alteração no cenário educacional dado o modelo oligárquico da sociedade, o que nos leva a concluir que as elites que controlavam o poder reivindicavam o tipo de educação para a nação que “só poderia ser aquele ao qual ela mesma vinha sendo submetida” (ROMANELLI, 2003, p. 43).

²¹⁰ Art. 9º “Compete às Assembléas Legislativas Provinciaes propôr, discutir, e deliberar, na conformidade dos arts. 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição (...).

§ 2º Sobre instrucção publica e estabelecimentos proprios a promove-la, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrucção que para o futuro forem creados por lei geral” (BRASIL, 1834).

²¹¹ “Art 35 – Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: (...) 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal” (BRASIL, 1891).

É no decorrer do século XX, no entanto, que há uma maior preocupação do poder público em organizar o ensino brasileiro, inclusive pela nova configuração adotada no cenário econômico e social. Isso se dá, sobretudo, após a promulgação da Constituição de 1934 que, entre outras questões, estabelece a vinculação de impostos para o financiamento da educação, sobretudo, “via Plano Nacional de Educação, assumindo a educação como direito, entre outras diretrizes gerais para os entes federativos” (CURY, 2014, p. 30). A Constituição outorgada, de 1937, pela sua natureza centralizadora, limita as possibilidades de organização do ensino que superassem as estabelecidas pelas ordenações jurídicas anteriores no campo educacional, a despeito de declarar o ensino primário gratuito e obrigatório, diminuindo, todavia, o papel do Estado. Contudo, as políticas educacionais do Estado Novo legaram as chamadas Leis Orgânicas e, entre elas, a Lei Orgânica do Ensino Primário, formalmente Decreto-lei nº 8.529/1946 já mencionado, que organizou o ensino primário no Brasil. Essa representou a primeira iniciativa concreta do governo federal para o ensino primário no seu conjunto, tornando-se o instrumento jurídico de referência para os Estados na organização desse nível de ensino, até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que só ocorreu no ano de 1961.

Em suma, em diferentes tempos históricos a educação, em suas variadas formas de organização do ensino, buscou responder às demandas e aspirações do padrão existente nas relações sociais, conforme o tipo de sociedade que se buscou construir. Nesse aspecto, o modo de organizar o ensino, discutido nesta pesquisa, transcende o conceito de ensino no que se refere à atividade e aos agentes que dela participam, mas refere-se ao modo como o poder público local definiu a estrutura e o percurso do ensino no município o qual estamos investigando, entre 1945 e 1963, a partir de uma visão de educação com foco no desenvolvimento local.

Em uma dimensão administrativa maior, a organização do ensino nos municípios da Bahia teve amparo na Constituição baiana de 1947 que, ao reforçar o princípio da autonomia municipal (Art. 94), favorece a criação e a organização de seus sistemas de ensino. Essa, aliás, era uma luta antiga de Anísio Teixeira, para quem os municípios deveriam ser a “unidade administrativa básica do ensino” (TEIXEIRA, 1956, p. 202). Até o ano de 1947, a organização do ensino na Bahia se orientou pela Lei nº 1.846/1925, aprovada na primeira gestão de Anísio Teixeira, em 1925, junto à Diretoria de Instrução Pública, cujo objetivo era “educar physica, moral

e intelectualmente o indivíduo, tornando-o apto para a vida em sociedade” (Art. 1º, BAHIA, 1925). Obedecendo ao espírito liberal da época, inscrito na Constituição federal de 1891 e na estadual da Bahia, de 1891, a legislação estabelece normas que vão da “administração do ensino” (Cap. IV) até as questões curriculares (Art. 64), acenando para uma formação capaz de responder aos imperativos do mundo industrial-urbano que se descortinava.

É, porém, a Constituição estadual da Bahia, de 1947, que, a princípio, define os rumos da educação na Bahia, a despeito de prever, em seu Art. 117, a existência de uma Lei Orgânica do Ensino da Bahia que só veio a ser aprovada em setembro de 1963, razão que levou Anísio Teixeira a se lamentar já em seu relatório de 1948: "O tempo não permitiu que a Assembléia Legislativa votasse a lei complementar a êsse capítulo da Constituição, a Lei Orgânica do Ensino, ficando, assim, a Secretaria privada dos poderes legais necessários para dar início à reforma" (TEIXEIRA, 1948, s/p).

No entanto, nesse longo percurso até a aprovação da referida lei, os municípios baianos se viram amparados pelas diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, em suas políticas de organização dos seus sistemas de ensino. Esta estabelece objetivos mais definidos para o ensino primário e se torna a referência legal para a organização do ensino em Estados e municípios. Conforme o seu artigo 1º, o ensino primário teria as seguintes finalidades:

a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana; b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho. (BRASIL, 1946).

Tais finalidades refletem a organização complexa da escola, ao mesmo tempo em que revelam uma preocupação com a transmissão de conhecimentos úteis para a vida em sociedade e com a preparação para o mundo do trabalho, como um imperativo daquele contexto. Na lei, a escolarização primária foi dividida em elementar e complementar, além da supletiva. A elementar era destinada a crianças de sete a 12 anos, com duração de quatro anos e um ano de curso complementar preparatório ao exame de admissão ao ginásio (Arts. 2º e 3º). Já a supletiva estaria destinada aos adolescentes e adultos e teria um só curso, o supletivo (Art. 4º).

Grosso modo, a organização do ensino, configurada na Lei Orgânica em nível nacional, apresenta uma estrutura burocrática, conforme adverte Tragtenberg (1978) e que “desenvolve-se em três níveis: a organização do pessoal, programas e trabalho, inspeções e exames” (TRAGTENBERG, 1978, p. 16). Neste caso, o nível da organização do pessoal refere-se ao trato com o pessoal docente no que diz respeito às formas de contratação e carreira. Conforme estabelece a mesma lei, os docentes devem ser “maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei” (Art. 34). O nível dos programas e trabalho na lei volta-se para os “programas mínimos e a diretrizes essenciais [...]” (Art. 12), a que o ensino primário deveria obedecer.

Nesse aspecto, a lei apresenta uma dimensão curricular que sinaliza para a força do contexto exterior à escola, do ponto de vista econômico, político, cultural que incidem na determinação do que se considera “conhecimento legítimo” (SACRISTÁN, 1998, p. 131). Assim, dado o contexto urbano-industrial da época, cuja força social foi determinante para a ideia de indivíduo e de sociedade que a escola deveria ajudar a formar, as disciplinas²¹² e atividades educativas, destinadas ao ensino primário elementar, aparecem assim organizadas na lei: “I. Leitura e Linguagem oral e escrita. II. Iniciação à Matemática. III. Geografia e História do Brasil. IV. Conhecimentos Gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e Trabalhos Manuais. VI. Canto Orfeônico. VII. Educação Física” (Art. 7º, BRASIL, 1946). No curso primário complementar, ao currículo anterior, o do curso primário elementar, a lei acrescentou: noções de Geografia Geral e História da América, Ciências Naturais e Higiene e Conhecimento das atividades econômicas da região. Além de Noções de economia doméstica e puericultura para alunos do sexo feminino (Art. 8º, Parágrafo único, BRASIL, 1946).

²¹² Segundo André Chervel (1990), no seu uso escolar, o termo “disciplina” e a “expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. Só após a Primeira Guerra, o termo perde a força que o caracteriza até então. “Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências de formação do espírito” (CHERVEL, 1990, p.178-179). Na legislação educacional brasileira, o termo “disciplina” é substituído pelo termo “matéria”, a partir da LDB, em 1961, para designar a procedência dos conteúdos. “As diretrizes chamam genericamente de *matérias* no sentido de ‘matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento’” (CHAGAS, 1980, p. 134-grifos do autor).

Já o nível das inspeções e exames, a lei federal se ocupa os artigos 20 e 25: “O aproveitamento dos alunos verificado por meio de exercícios e exames será avaliado que se graduarão de zero a cem” (Art. 20) e “providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito Federal [...]: e) organização de órgãos técnicos centrais, para direção, orientação e fiscalização das atividades de ensino” (Art. 25).

Portanto, em uma análise da documentação reservada a esta pesquisa, foi possível constatar que a forma de organizar o ensino pela legislação educacional do município de Vitória da Conquista, no período investigado, encontra-se em conformidade com as diretrizes estabelecidas na Lei Orgânica do Ensino Primário supracitada. Assim sendo, para a análise da organização do ensino local, nos apropriamos dos três níveis da estrutura burocrática da organização do ensino nacional, mencionados por Tragtenberg (1978), por se mostrarem coerentes, também, com a estrutura da legislação municipal concernente à organização do ensino.

Em um dos documentos ao qual tivemos acesso, a Lei Municipal nº 15/1959, já mencionada, existem sete capítulos voltados para a organização do ensino no município, e que correspondem aos níveis de “organização do pessoal”, “programas e trabalho” e “inspeções e exames” (TRAGTENBERG, 1978), conforme descritos no Quadro 5.

Quadro 5 - Correspondência entre três níveis da estrutura burocrática da organização do ensino nacional e a Lei Municipal nº 15/1959

Níveis da Estrutura Burocrática da Organização do Ensino Nacional (TRAGTENBERG, 1978).	Lei Municipal nº 15/ 1959
Nível da Organização do Pessoal	“Dos direitos e deveres do professor” (Cap. IV) “Dos vencimentos do professor” (Cap. V) “Da ficha dos professores” (Cap. XIII).
Nível dos Programas e Trabalho	“Do programa, disciplina e duração do curso” (Cap. VII)
Nível das Inspeções e Exames	“Do ano letivo” (Cap. VIII), “Da fiscalização” (Cap. XI) “Dos exames” (Cap. XII).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Vale ressaltar que anterior à lei municipal supracitada, soma-se uma “Indicação” encaminhada à Câmara de Vereadores, no ano de 1955, pelo vereador Everardo Públio de Castro, cujo conteúdo propõe, comumente, questões referentes à organização do ensino local, a saber: a) revisão do quadro de professores, b) uniformização do currículo escolar e c) fiscalização do trabalho dos professores, as quais discorreremos nos tópicos posteriores.

5.2.3.1 A admissão de professores (nível da “organização do pessoal”)

Ao se propor fazer uma revisão pessoal²¹³ das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional, Stephen Ball (2011) criou alguns binarismos para essa tarefa. Em um deles, o autor chamou a atenção para o cuidado que o pesquisador em políticas precisa ter ao se debruçar sobre os textos políticos, devendo atentar-se, na análise das “políticas das pessoas”, para aqueles sujeitos que são dotados de voz e, também, os silenciados, já que nesse campo prevalece a visão de que a política é algo “feito” para as pessoas. Ao contrário disso, adverte o autor, as políticas “colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto” (p. 45). Elas [as políticas] “criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2011, p. 45-46).

Nesse horizonte, Ball nos convida a pensar, no ato de análise do texto político, nas pessoas que os “habitam”, posto que, segundo ele, há um silêncio surdo no coração desses textos, de modo a deslocar deles “tanto as pessoas que ‘fazem’ as políticas, quanto as confrontadas com elas [...]” (p. 46). Assim, nos parece coerente trazermos para a nossa análise os sujeitos que, nos textos das políticas municipais em Vitória da Conquista, entre 1945 e 1963, ocuparam uma posição no chamado “contexto da prática”, no qual esses profissionais atuaram buscando relacionar os textos da política à prática. Aqui, os professores ganharam espaço nas políticas.

Ao constituir-se em profissão a partir da intervenção e do enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino, os professores

²¹³ BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.J; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

ganharam voz nos novos dispositivos de escolarização. Assim, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização (NÓVOA, 1995), qualificação, contratação, admissão. Não obstante, sabe-se que o percurso histórico das políticas educacionais no Brasil, pouco se avançou no que se refere à formação e às condições dadas ao trabalho do professor, ficando os pequenos municípios com acentuados níveis de precariedade nesse tipo de política. No município de Vitória da Conquista, pela peculiar tradição política marcada pelo clientelismo, por muito tempo nem se cogitou investir na formação dos seus professores e, tampouco, em estabelecer critérios para a sua seleção. Sabe-se que até a década de 1950, a função de professor, com ou sem formação, era ocupada a partir de indicações políticas, mediadas pela prática do apadrinhamento, de modo que a esfera privada, por muito tempo, ocupou o domínio da esfera pública, em um movimento que Vitor Nunes Leal denominou de “conformismo político” (LEAL, 1997, p. 242).

Em um documento dirigido ao Presidente da Câmara Municipal, no ano de 1952²¹⁴, o então Delegado Escolar Everardo Públio de Castro, da rede estadual, apontou deficiências no ensino municipal, ao mesmo tempo em que denunciava o “afilhadismo” na educação. No mesmo documento, já mencionado no item 3.3.2. e 5.1, ele sugere a necessidade de uma melhor formação do quadro de professores, como já estaria sendo feita na rede estadual, exigindo que o poder público municipal de posicionasse face à questão.

Não é possível, Srs. Vereadores, que em uma cidade como a nossa, qualquer pessoa [...] seja aproveitada para o cargo de professor. Esse cargo é o mais sério e importante de quantos se possam exercer. [...] O ensino é um serviço que não se pode improvisar [sic] e, muito menos, subestimar. [...] *O Estado já prevê condições a serem preenchidas para a ascensão [sic] funcional de seus professores.* Assim é que há um nível mínimo de conhecimentos exigidos para os professores [...]. É uma escala de subida muito recomendável, porque quando a seriedade substituir o *afilhadismo*, o desejo de ascensão [sic] criará o estímulo indispensável. [...] Nesse caso também deverá ficar o ensino municipal, [...] porque o professor, por exemplo, que dá uma aula pobre não poderá ser o mesmo para uma escola da sede. *Que a sede não lhe seja inatingível, mas que ele para alcançar esse lugar tenha que experimentar a sua capacitação.* [...] Mesmo porque, Srs. Vereadores, um professor que passa 4 anos num Ginásio e 2 numa Escola Normal não pode, por lógica, estar nivelado com uma criatura leiga que, por melhores que sejam os seus dotes intelectuais não terá, com

²¹⁴ O referido documento motivou o encaminhamento do Projeto de lei nº 187, em 2 de dezembro 1952, que estabelece concurso para preenchimento das funções de professor municipal no distrito sede do município. Deste Projeto de Lei resultou a Lei nº 106, sancionada em 17 de janeiro de 1953 (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

certeza, a tática e a técnica necessárias a serviço do aprendizado. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2/12/1952-grifos nossos).

Ao afirmar que “o Estado já prevê condições a serem preenchidas para a ascensão [sic] funcional de seus professores”, o Delegado Escolar, possivelmente, baseou-se no Artigo 120, da Constituição baiana de 1947, que define as providências que a Lei Orgânica do Ensino deveria regular, em especial, “a situação funcional do magistério e dos auxiliares dos serviços de ensino e cultura, que terão garantias análogas às dos funcionários públicos, sendo os seus direitos e deveres regulados em estatuto próprio” (BAHIA, 1947, Art, 120, V). Afora essa normatização, consta no Artigo 35, da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, a exigência de que “os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias” (BRASIL, 1946)²¹⁵.

No entanto, a Lei Municipal que reestrutura o ensino no município, Lei nº 15/1959, é que veio dar maior visibilidade à questão do “aperfeiçoamento” do professor de modo a possibilitá-lo adquirir as “condições” necessárias à sua “ascensão funcional”. Os Artigos 9º e 10º determinam que “o Diretor do D.M.E. organizará, anualmente, cursos de aperfeiçoamento para os professores municipais” (Art. 9º); “os atuais professores municipais, que trabalham na sede ou na zona urbana dos distritos, por conveniência do serviço, poderão ser removidos para a zona rural” (Art. 10º). Nesse caso, a sugestão do Delegado Escolar de que lecionar na sede não é algo “inatingível” para o professor, desde que ele alcance, para isso, a sua capacitação, ganha ressonância neste artigo. Assim, ser “removido para a zona rural”, conforme determina a Lei, implica uma punição pelo mau desempenho do profissional ou falta de capacitação. Contudo, este mesmo artigo concede ao professor a prerrogativa de permanecer no lugar onde trabalha, desde que “[...] conte com cinco (5) anos ou mais de efetivo serviço e tenha demonstrado zelo pelo ensino” (Art. 10º, § único).

²¹⁵ Pelo Decreto Estadual nº 16.434, de 11 de janeiro de 1956, que estabelece normas para os Convênios de Serviço Educacional com os Municípios, o governo estadual propôs que os municípios enviassem os professores municipais para realizarem treinamento no Centro Regional de Treinamento do Magistério Rural, na cidade de Cruz das Almas, na Bahia, organizado, conjuntamente, pelo Ministério da Educação e Cultura e Governo do Estado (Art. 7º). Já para os professores municipais diplomados, o Estado garantiria, pelo mesmo Decreto, uma gratificação de Cr\$ 1.200,00 mensais (Art. 10º).

Por certo, os professores do município de Vitória da Conquista que somavam os cinco anos, ou mais, de efetivo exercício no magistério municipal utilizavam, no dia a dia de suas atividades, conhecimentos práticos das suas vivências intra/extraescolares, de saberes do senso comum, de competências advindas de suas redes de sociabilidades que os possibilitaram demonstrar o requerido “zelo pelo ensino”. Em uma concepção certauniana, os professores, nesse sentido, não dispunham de poder para recusarem as determinações do D.M.E. Mas como as relações de poder existentes nos cotidianos podem ser burladas, possivelmente os professores buscaram servir-se de diferentes táticas e, à sua maneira, traçaram variados percursos para demonstrar “zelo” pelo ensino e aprendizagem. Em suma, buscaram sustentar os objetivos governamentais por formas particulares de agir no processo de escolarização.

Todavia, a normatização do trabalho docente para o seu ingresso na carreira de professor, exige mais que “demonstrar zelo pelo ensino”, mas sobretudo, “saberes profissionais” oriundos da formação profissional. Sobre essa questão, Tardif (2000), em sua tipologia criada para análise dos saberes do professor, lembra que os diversos saberes dos professores não são todos produzidos diretamente por eles e que vários deles são, inclusive, “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. São, nesse caso, saberes profissionais transmitidos pelas instituições de formação de professores e estariam, de um certo modo, “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

Ainda que indispensável ao exercício da docência, a construção desses saberes não aparece como uma exigência na legislação municipal do período, em Vitória da Conquista, podendo exercer a função aqueles sem formação em Magistério. Entretanto, estes, *a posteriori* denominados leigos, só seriam nomeados pelo Prefeito²¹⁶ mediante concurso (Lei nº 15/59, Art. 4º), ficando dispensados desse processo os “diplomados por Escola Normal, ou os que tenham certificado de curso ginásial” (Art. 4º). Essa mesma prerrogativa consta também na Lei municipal nº 106,

²¹⁶ De acordo com o Artigo 81, item VI, da Lei Orgânica dos Municípios da Bahia, Lei nº 140, de 22 de dezembro de 1948, compete ao Prefeito “nomear, remover, promover, exonerar, demitir ou aposentar os funcionários municipais, conceder-lhes licenças e férias e aplicar-lhes penas disciplinares na forma da lei” (BAHIA, 1948).

de 1953, cujo Art. 1º faz uma menção à certificação do curso ginásial como condição para o professor exercer as funções docentes, sem a necessidade de prestar concurso (Art. 1º, § 2º) (Cf.: Item 5.2, 5.2.1.).

Em uma dimensão maior, a despeito da Constituição de 1946 exigir em seu Artigo 186 que “a primeira investidura em cargo de carreira e em outros que a lei determinar efetuar-se-á mediante concurso [...]” (BRASIL, 1946), na legislação estadual da Bahia, tais determinações, que estão postas pela Lei nº 557, de 25 de maio de 1953, autoriza a admissão de professores primários leigos, para o interior do Estado. Em seu artigo 1º, o Poder Executivo fica

autorizado a admitir, a título precário, professores primários leigos, para preenchimento das cadeiras vagas, no interior do Estado, até que sejam ocupadas por titulares diplomados” (Art. 1º), ao mesmo tempo em que exige exame de suficiência para estes, dispensando desse processo “a) os que tenham concluído o curso ginásial, ou, pelo menos, completado o 2º ano do referido curso [...]; b) os que já tenham exercido o magistério municipal, por período não inferior a cinco anos, por designação do Governo Estadual. (BAHIA, 1953, parágrafo único).

Difere, portanto, da Lei Municipal o item (b) da Lei estadual supracitada, já que a mesma acata a nomeação do professor designado, com notória experiência e aptidão para o ensino. Contudo, a Lei Orgânica do Ensino da Bahia, de 1963, vem impor outras condições ao exercício da docência no ensino primário. Primeiro, ela exige que os professores sejam habilitados (Art. 160), que o ensino primário só poderá ser exercido por Professor Primário e Regente de ensino Primário (Art. 161) e, segundo, que nenhum professor poderá ser nomeado em caráter efetivo para o Departamento Estadual de Educação e Cultura “sem que antes se tenha habilitado em concurso específico de provas e título” (BAHIA, 1963, Art. 167).

A sua aprovação se deu em um contexto pós-aprovação da LDB nº 4.024/61, de modo a contemplar em seu texto as novas exigências dessa para a formação do professor primário, que deveria ocorrer nas Escolas Normais (Art. 52).²¹⁷ Vale salientar, no entanto, que a regulamentação do curso normal pela LDB, de 1961, não apresentou modificações significativas em sua estrutura, comparando-se com a

²¹⁷ “Art. 52 – O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961).

Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946²¹⁸, de modo que a formação de professores passou a ser realizada em todo o país pelas escolas normais de grau ginásial, em quatro séries anuais, e, também, pelas escolas normais de grau colegial, com três séries anuais, após o curso ginásial (BRASIL, 1961). Assim, as escolas “ginásiais” formavam os regentes do ensino primário, enquanto as “colegiais” formavam os professores primários.

No âmbito municipal, a formulação da política educacional para a admissão de professores, representada nas Leis nº 106/ 1953 e nº 15/1959, revelou considerável avanço na década de 1950, dada a tradição de “conformismo político” (LEAL, 1997, p. 242) que, por décadas, favoreceu a indicação política para o cargo de professor em Vitória da Conquista. Ao exigir a prestação de concurso público para o exercício dessa função, o município inovou as suas políticas, em uma ação intervencionista na educação que se mostrou em sintonia com a legislação estadual²¹⁹, ao estabelecer que “[...] haverá, anualmente, em janeiro concurso que deverá ser anunciado com antecedência de pelo menos quinze (15) dias por edital publicado, na imprensa local [...]” (Lei nº 15/59, Art. 5º). A mesma Lei adverte que

Os regentes leigos, enquanto não se submeterem a concurso, terão que fazer uma prova de conhecimentos, perante banca examinadora nomeada pelo Diretor do D.M.E. O Diretor do D.M.E. baixará portaria designando o professor nomeado para a sua respectiva escola. (Art. 6º, § 1º e 2º, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

Somada a essas exigências, está a de que o professor será nomeado mediante apresentação de, entre outros documentos, “atestado de vacina; atestado de saúde, fornecido pelo Posto Médico municipal ou estadual e atestado de conduta fornecido por quem de direito” (Lei nº 15/1959, Art. 44).

As leis têm muito a revelar sobre o contexto em que foram criadas. Por certo, as políticas públicas refletidas nas leis municipais, aqui apresentadas, consideraram a carência de professores diplomados na região no período em questão, uma vez que a implantação da Escola Normal de Vitória da Conquista só se efetivou no ano de 1952, de modo que a formação das primeiras turmas de normalistas não daria conta da demanda. Nessas condições, a busca pela melhoria da qualidade do

²¹⁸ “Art. 2º - O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos” (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

²¹⁹ “Art. 14 – Havendo vagas, a Secretaria de Educação realizará, anualmente, no mês de janeiro, concurso para seu preenchimento” (Lei Estadual nº 1.002, de 02 de abril de 1958).

ensino teria como via a ser percorrida a seleção entre “os melhores”, na população de potenciais professores sem formação específica, existentes no município.

Ademais, a conclusão do curso Normal pelos professores da cidade não representava a garantia de sua presença em escolas da zona rural, onde se concentrava o maior número de crianças e, hegemonicamente, a categoria de professores “leigos”. Um dos pareceres da Comissão de Saúde Pública, Assistência Social e Educação localizado para esta pesquisa, não apenas reforçava essa premissa, ao sugerir que a escola urbana fosse “regida por uma normalista”, como conferia às professoras “a destinação vocacionada feminina para educar a infância” (ALMEIDA, 2004, p. 61). Em resposta ao Projeto de Lei nº 41, encaminhado à Câmara pelo então prefeito Gerson Gusmão Salles, para a criação de uma escola em um bairro da cidade, a Comissão relata que:

Nesta cidade já existem professoras normalistas, moças delicadas que aprenderam, na Escola Normal da cidade, os métodos mais novos de se fazer ensino e educação. A escola que se pretende instalar no Bairro Jurema deve ter, ao nosso ver, a finalidade de, realmente, cuidar das suas crianças, educa-las. Neste caso, tal escola, regida por uma normalista, deve ser instalada. (Everardo Públio de Castro – Relator, Sala das Sessões, 02 de maio de 1961, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

No entanto, a despeito da exigência de concurso para o ingresso do professor na rede municipal datar do início da década de 1950, localizamos apenas algumas portarias que traziam em seu corpo as instruções acerca dos referidos concursos. Uma delas, a de número 486, datada de 12 de janeiro de 1960, determinava que

[...] tendo em vista a necessidade do cumprimento da lei Municipal sob nº 15, de 12 de outubro de 1959, que cria o Departamento Municipal de Educação, resolve prorrogar o prazo a partir do dia 15 de janeiro vindouro, para as inscrições referentes ao concurso dos professores e regentes das seguintes escolas Alziro Zarur, a da rua do Cruzeiro, a do grupo Alan Kardec, a da rua dos Campinhos, a da rua do Areão, a do bairro Conquistinha, a da rua das Bateias, a do bairro Alto Maron, da cidade; a do Pradoso, a do Arraial de Batalha, a da Vila de Caatiba, a de Icará e as de Campinhos, ficando designado o dia 18 do citado mês para a realização do concurso, cabendo ao Diretor interino do D.M.E. as demais providências sobre a execução da mencionada Lei. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1960).

A Portaria nº 524, de 9 de fevereiro de 1960, informa sobre a composição da banca do concurso, assim como a data e o local de realização do mesmo. O

documento convoca as professoras Neide Gusmão Prates e Terezinha Amélia Costa para a

[...] composição da banca examinadora dos candidatos ao concurso de regentes de escolas municipais, a realizar-se nesta cidade e sede da Escola Comercial 'Edvaldo Flores', a 18 do mês em curso, funcionando a mesma banca sob a presidência do Diretor interino do Departamento Municipal de Educação e o concurso sob a fiscalização do 'Orientador de Ensino Municipal'. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1960).

A Portaria nº 542, de 3 de março de 1960, corrobora a convocação da banca de concurso, mencionada na Portaria nº 524, declarando que o Prefeito Municipal concederia

Uma gratificação, no valor de quatro mil cruzeiros (Cr\$ 4.000,00), em favor das professoras e senhoritas Neide Gusmão Prates e Terezinha Amélia Costa, pelos serviços prestados, como componentes da banca examinadora dos candidatos ao concurso para regentes de Escolas Municipais, que se realizou nesta cidade, nos dias 18, 19, 22 e 23 do mês próximo transato, banca examinadora que foi criada de acôrdo com a Portaria sob nº 524, de 9 de fevereiro de 1960. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1960).

Outrossim, no ano de 1961 a admissão de professores no município seguiu o rito do ano anterior. Foram localizadas duas Portarias, a de nº 1009, de 7 de fevereiro de 1961, cujo teor se assemelha ao da Portaria nº 524, uma vez que anuncia vagas de concurso para “as escolas municipais de Bela Vista, Lagoa da Pedra, Lagoa de Dentro, respectivamente, dos distritos de Coquinhos, José Gonçalves e Anagé” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1961), além de resolver

prorrogar o prazo das inscrições para o referido concurso [...], ficando autorizada a Diretora do Departamento Municipal de Educação para constituir a mesa [sic] examinadora sob a sua presidência e fiscalização do Orientador de Ensino. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1961).

Além dessa, a Portaria de nº 1054, de 29 de março de 1961, comumente, concede

uma gratificação no valor de quatro mil cruzeiros (Cr\$ 4.000,00) em favor das professoras, senhora Edite Angélica Dantas Pina e senhorita Zélia Pôrto, pelos serviços prestados como componentes da banca examinadora dos candidatos ao concurso para Regentes de Escolas Municipais, que se realizou nesta cidade, nos dias 23 e 24 de fevereiro próximo passado, banca examinadora que foi criada de acôrdo com a portaria sob nº 1009, de 7 de fevereiro de 1961. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1961).

As portarias supracitadas, em sua totalidade, datam da década de 1960, portanto, publicadas após a aprovação da Lei nº 15/1959, que, entre outras determinações, normatiza o concurso público para professor municipal, o que deixa entender que esta lei foi um “divisor de águas” na história das políticas públicas de educação em Vitória da Conquista. Percebe-se que ela representou uma política que buscou superar as práticas clientelistas na admissão de professores para a educação local, já que antes de sua aprovação, as nomeações operavam na tradição do apadrinhamento político. Assim, entre o ano de 1960 e 1963, os Decretos e Portarias traziam em seu texto a informação de que a nomeação de professores, sem formação específica, se daria mediante concurso, ressaltando a categoria dos mesmos como “auxiliar de ensino”.

No entanto, há registros em uma Ata, da sexagésima quarta (64ª) sessão extraordinária da Câmara Municipal de Vitória da Conquista, datada de 05 de dezembro de 1961, de que o município não estaria cumprindo com rigor o que determinara a referida lei sobre os concursos públicos. Na mesma Ata há uma crítica do vereador Iris Geraldo Silveira (UDN), referindo-se a um concurso municipal de professores em que “pessoas em condições de serem aprovadas foram reprovadas” e que “os professores admitidos serviram mais para atender aspectos eleitorais” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1961, p. 97-98). É bem verdade que a prática clientelista de nomeações de professores sem concurso público vem de longa data no município. Uma “Indicação” encaminhada à Câmara pelos vereadores Vespasiano da Silva Dias (PSD) e Galdino Oliveira (PSD) retrata essa questão, uma vez que em seu texto não há menção ao concurso, mas tão somente à livre “nomeação” pelo Prefeito. Os vereadores solicitam “ao Sr. Prefeito Municipal providências urgentes no sentido de nomear duas professoras municipais para Caatiba, ao tempo em que junto ao Secretário de Educação e Saúde seja designado o professor da cadeira estadual ali existente” (Sala das sessões, 18 de fevereiro de 1948, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

A prática do clientelismo na nomeação de professores retorna mais declaradamente no ano de 1963, já na gestão do prefeito José Fernandes Pedral Sampaio (1963-1964). São mudanças que ocorrem nas políticas públicas em função de diferentes fatores: econômicos, sociais, políticos *etc.* (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Assim, em razão de tais mudanças há a necessidade de, na análise das políticas, o pesquisador

considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazo que as políticas podem gerar da prática. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158).

Esse movimento de mudanças nas políticas resulta da dinâmica da própria sociedade, da qual emergem pressões que levam à gestão de uma política específica, ou de sua exclusão na agenda política. Daí se fazer importante “considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158). Assim sendo, do ponto de vista político, em Vitória da Conquista, nesse contexto, há uma mudança no comando do município, ocorrendo uma alternância dos grupos que disputavam o poder político local. A chegada de José Pedral ao poder representou uma ruptura com o projeto político da gestão anterior. Esta, desde as eleições de 1955 teve o nome de Gerson Gusmão Salles (UDN) na liderança política local, seguido do nome de Pedral (PSD) disputando a hegemonia política em Vitória da Conquista. Essa disputa se encerra com as eleições municipais de 1962, em que José Fernandes Pedral Sampaio derrota as forças “gersistas”. A partir de então, o *modus operandi* da política local se pautou em um projeto de manutenção da polarização político-partidária, cujas aspirações do grupo pessedista era a renúncia ao legado udenista local da política de Gerson Salles, que sofreu severas críticas pelo prefeito eleito José Pedral, inclusive ao declarar que recebeu o município desorganizado pela gestão do seu antecessor (JORNAL O COMBATE, 1963).

Nessa configuração, manifestou-se nas políticas educacionais do município uma característica estrutural comum da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, que Saviani (2008) denomina de “descontinuidade”. Assim, as políticas educacionais locais retomam antigas práticas clientelistas, regadas pela força do “familismo” que se sobrepunha à estrutura partidária nas relações políticas, conforme aponta Abrúcio (1998). Tais práticas se manifestaram, inclusive, na admissão de professores, cuja exigência máxima seria a disponibilidade de quatro horas diárias para o trabalho, conforme regia o seguinte contrato:

Foi contratado [...] o Sr. Joel Rosa Amaral, brasileiro, solteiro, residente no distrito de Iguá, dêste município. 1. [...] Trabalhará para a Prefeitura Municipal nas funções de Auxiliar do Ensino. 2.O Sr. Joel Rosa Amaral

perceberá [sic] o salário mensal de Cr\$ 10.000,00. 3.O horário de trabalho será de 4 horas diárias. 4.O contrato terá a duração de doze meses, começando na data da assinatura do mesmo, para terminar do dia 16 de setembro de 1964 e renovado até o dia 31 de dezembro de 1964. Vitória da Conquista, 16 de setembro de 1963. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1963).

Somado ao referido contrato, havia decretos e portarias designando os professores a título precário entre o ano de 1960 e 1963²²⁰. Nesse período, localizamos, no Arquivo Público Municipal, 44 (quarenta e quatro) fichas de professores onde constavam as respectivas designações, em que 20% desse total tratavam-se de contratos temporários.

Ficha 1 - Professor designado a título precário

Nome: Djalma Martins Ferreira
Escola: (Não consta)
Endereço: Lagôa Grande – Distrito de Quaraçú
Designado a título precário pelo Decreto nº 75, de 9 de março de 1960.
Escola criada pela Lei nº 239, de 15 de maio de 1958.
Diferenças salariais: Diferença mensal de Cr\$ 3.400,00, referente ao salário de Cr\$ 6.400,00, contando de outubro de 1960 a setembro de 1961, somando o total de Cr\$ 40.800,00. [...].

Fonte: Arquivo Público Municipal, 2018.

Ficha 2 - Professora designada a título precário e que, posteriormente, prestou concurso

Nome: Vitória Ribeiro dos Anjos
Escola: Rui Barbosa
Endereço: Lagôa da Pedra, Distrito de José Gonçalves
Designada por Decreto nº 104, de 22/08/1960 a título precário.
Escola criada pela Lei nº 9 de 20 de maio de 1948.
Foi nomeada efetiva depois de aprovada em concurso, realizado nesta cidade nos dias 23 e 24 de fevereiro de 1961, com a média 6,5. [...].
Diferenças de salários: Diferença mensal de Cr\$ 3.400,00, referente ao salário de Cr\$ 6.400,00, contando de outubro de 1960 a setembro de 1961, somando o total de Cr\$ 40.800,00. Diferença mensal de 6.000,00 referente ao salário de 9.000,00, contando de outubro de 1961 a dezembro de 1962, somando o total de Cr\$ 90.000,00.
Recebeu por conta em 12/01/1963 – 40.800,00.

Fonte: Arquivo Público Municipal, 2018.

²²⁰ Localizamos no Arquivo Público Municipal mais quatro contratos nos mesmos moldes do contrato mencionado, com duração de 12 meses e vencimento em agosto e setembro de 1964, com previsão de renovação até 31 de dezembro de 1964. Os Auxiliares de Ensino contratados foram: Celenita Fernandes Amaral, Adalgisa Rocha Machado, Juracy Ferraz Abade e Antônio Ferraz Dantas (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

Alguns desses professores, designados por indicações políticas a título precário, prestaram concurso no ano de 1961, tornando-se servidores efetivos (Ficha 2). Ademais, os projetos de lei que propunham a abertura de créditos especiais, evidenciavam o número elevado de professores contratados, possivelmente, a partir de indicações políticas. O Projeto de lei nº 535, de 30/12/1963, destinava o valor de Cr\$ 390.000,00 “para ocorrer despesas com os vencimentos de 12 professores municipais” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1963).

Assim, constata-se que, a despeito da vigência das Leis nº 106/1953 e nº15/1959, que normatizam o concurso público, as indicações políticas para a função de professor continuaram ocorrendo, inclusive a partir do ano de 1960. Vê-se que, do ponto de vista quantitativo, o período entre 1945 e 1963 foi, relativamente, significativo na admissão de professores para a rede municipal, representando maiores avanços a partir da década de 1950 (Tabela 11).

Chama a atenção o número considerável de professores do sexo masculino admitidos no período, somando quase 27% do total. De acordo com os decretos e portarias analisados, esse número concentrou-se nas escolas da zona rural, supostamente por se tratarem de pessoas sem formação em magistério, já que, do ponto de vista da legislação municipal, as cadeiras da sede estariam destinadas, especificamente, às professoras normalistas ou as com curso ginásial. Ademais, a despeito do exercício do magistério representar, por quase todo o século XX, um prolongamento das funções maternas²²¹, sendo considerado a profissão ideal para as mulheres, em função dessas possuírem moral ilibada, serem pacientes e bondosas com as crianças (ALMEIDA, 2004), muitas delas não se dispunham a lecionar nas zonas rurais, inclusive pelas dificuldades de locomoção e acomodação, razão que possibilitou os professores do sexo masculino a se mostrarem dispostos a atuar em regiões “pouco adequadas” para mulheres, isto é, de acesso mais difícil.

Vale salientar, no entanto, que a despeito da ampliação do quadro de professores, o município chega ao ano de 1963 ainda com classes superpopulosas.

²²¹ Sobre a presença da mulher no Magistério, no período republicano, conferir o trabalho de Jane Soares de Almeida, intitulado “Professoras virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da República brasileira (séculos XIX/XX)”, in: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n.42, jun., 2011, p. 143-156.

Tabela 11 - Número de professores admitidos para as escolas municipais em Vitória da Conquista, entre 1945 e 1963

ANO	MULHERES	HOMENS	TOTAL
1945	03	02	05
1946	02	00	02
1947	02	01	03
1948	00	04	04
1949	04	02	06
1950	01	01	02
1951	10	09	19
1952	14	03	17
1953*	05	01	06
1954	02	02	04
1955	04	00	04
1956	06	00	06
1957	06	01	07
1958	09	03	12
1959	00	00	00
1960	06	00	06
1961	07	01	08
1962	00	01	01
1963	01	00	01
Total	82	31	113

Fonte: livros de registro de Decretos n.ºs. 306 e 296 e Portarias n.ºs. 298, 295, 299, 270, 300. Arquivo Público Municipal, 2018.

*Período em que os concursos passaram a vigorar.

Às precárias condições de funcionamento das escolas, ao caráter ambíguo do trabalho dos professores que teriam que dar conta da docência e dos serviços de secretaria, como matrículas e relatórios, além dos baixos salários da categoria, somavam-se às classes superlotadas. Em uma folha de pagamento de professores, do ano de 1963, de mês não identificado, constam os nomes de 20 professores da sede e 11 da zona rural do município acompanhados do número de alunos que, em sua maioria, ultrapassa os 45, chegando algumas turmas a alcançar o número de 50 alunos. Esses números contrariavam o Art. 33, da Lei municipal nº 15/1959, cuja exigência era a de que “a matrícula [...] terá um limite máximo de quarenta e cinco (45) alunos” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959). Na zona rural a situação se

mostrava ainda mais complexa, chegando à formação de turmas com até 60 alunos, como a turma da professora Laudenera Amaral Rocha, no distrito de Iguá (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1963).

Por certo, a superlotação das classes implica um dos entraves que impede o desenvolvimento de práticas educacionais mais eficientes. Essa proposição se confirma em pesquisa realizada pelo Dieese em parceria com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Aposp, em 2003, na qual mais de 70% dos professores entrevistados atribuíram à superlotação das salas de aula a causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos. De acordo com os autores do estudo do Dieese-Aposp, essa informação aparece em outras pesquisas realizadas em várias cidades do país, inclusive afirmam que em uma delas 97% dos entrevistados responderam que o número excessivo de alunos promovia desgaste²²². São estudos que apontam a redução da dimensão das turmas como um fator que favorece a luta contra a indisciplina e a favor da atenção individualizada, por parte do professor, ao percurso de aprendizado do aluno, propiciando, portanto, um melhor desempenho na aprendizagem do mesmo.

Em Vitória da Conquista, os números elevados de alunos por turma, no ano de 1963, diferem dos apresentados em livros de matrículas nos anos de 1951 e 1952, quando se nomeou um número razoável de professores, a saber, 19 e 17 respectivamente. Em uma Escola pública Municipal Mista, no ano de 1951, havia uma classe de 1ª série formada por 18 alunos, cuja faixa etária variava entre sete e 23 anos. Esse número cai no ano seguinte para 16 alunos (Livro de matrícula nº 237, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1951). Vale mencionar que a Bahia chega ao ano de 1954, com um total de 87.232 alunos matriculados na rede municipal, para um total de 4.546 professores, o equivalente a 19 alunos por professor em média (ANUÁRIOS ESTATÍSTICOS DO BRASIL, s/d, p. 444). Assim, é possível que a redução nas políticas de admissão de professores ocorridas no município de Vitória da Conquista, nos anos posteriores ao ano de 1951, tenha implicado na qualidade do seu ensino, considerando que a superlotação das turmas é um dos fatores que, comprovadamente, traz prejuízos ao aprendizado. No entanto, tais

²²² DIEGUÉZ, Flávio. Professores, elo frágil da educação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21. n. 60, 2007, p. 111.

questões não constam como objetivo desta pesquisa. A admissão de professores, comumente, constitui um dos elementos centrais nas políticas orçamentárias dos municípios e incide na complexa questão salarial do professor, cujas disputas entre os poderes Executivo e Legislativo local na busca do consenso estaremos percorrendo no capítulo 6.

5.2.3.2 As propostas curriculares (nível dos “programas e trabalho”)

Conforme Gimeno Sacristán, “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam” (SACRISTÁN, 1998, 120). Assim, é coerente afirmar que faz parte das políticas públicas de educação não apenas planejar “a quem” ensinar, mas “o que” e “para que” ensinar. É nessa dimensão que se situam as propostas curriculares compostas de orientações e conteúdos de ensino. Esses, via de regra, consistem no conjunto daquilo que os homens sabem e acreditam que é importante ser ensinado às novas gerações e que, sendo parte do currículo, “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos” (APPLE, 1995, p. 59), mas é “sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (p. 59, grifos do autor).

Assim, o currículo, ao buscar modelar um projeto educativo, é sempre um veículo de pressupostos, concepções, valores e visões da realidade (SACRISTÁN, 1998), constituindo um espaço de poder, de modo a definir o tipo de sujeito que se deseja formar, para a sociedade que se busca construir. Nesse sentido, a formalização curricular, como um ponto de partida para a organização do ensino, está para além de uma ‘ordenação de disciplinas e conteúdos’, mas também, uma ordenação do tempo, dos recursos, das formas de aprender e ensinar.

Nesse aspecto, sendo resultantes de uma política pública, as disciplinas e os conteúdos, em especial, são decididos fora do âmbito escolar, por agentes externos a essa instituição, de modo que eles se tornam produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si (BALL, 1983). Ressaltamos, no entanto, que, ao estudar historicamente os processos internos do currículo, Ivor Goodson (2003) recorda que, embora o currículo seja algo construído externo à escola e à classe, pelos Estados centrais e pelas burocracias provinciais e locais, ele não se reduz a isso. Mas que também pode ser elaborado

nas instituições docentes, no cotidiano de planejamentos e planos de aula que os professores redigem. Daí que as comunidades de professores por disciplinas, ainda que não sejam o único elemento da mudança curricular, são parte importante da mesma, comumente ignoradas (GOODSON, 2003, p. 228 *apud* VIÑAO FRAGO, 2008, p. 183).

No que concerne às propostas curriculares construídas no município de Vitória da Conquista, no contexto de produção do texto político (BALL, BOWE, 1992), essas refletiam interesses e crenças que sustentavam o projeto de educação municipal daquela época, delineado pelos articuladores das políticas locais. A crença em uma educação “regeneradora” e formadora de uma sociedade desenvolvida está refletida em uma “Indicação”, encaminhada à Câmara de Vereadores, elaborada pelo vereador Everardo Públio de Castro, em 5 de maio de 1955, na qual a responsabilidade pela oferta da educação pública deveria ser assumida pelo poder público local como uma “missão dignificante, patriótica e humana” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1955). No mesmo documento, aprovado na Câmara por unanimidade²²³, o vereador expõe as deficiências do ensino municipal, além de propor os programas das disciplinas do 1º ano primário a serem distribuídos, de modo uniforme, entre os professores:

Em virtude da situação um tanto anárquica do ensino municipal, sem que ele tenha um planejamento, um guia, um programa que o uniformize, proponho que, ouvido o plenário, seja encaminhado ao Sr. Prefeito, as seguintes considerações: [...] Impressão de 200 programas, modelo anexo, em forma de livretos para distribuição entre o professorado, porque tais programas constituem base mínima que homegeniza [*sic*] o ensino, além de constituir um plano de trabalho capaz de proporcionar, aplicado, real rendimento escolar. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1955).

Junto ao documento encontrava-se uma cópia do referido programa. Esse abarcava as seguintes disciplinas, e seus desdobramentos: Português (Leitura, Linguagem Oral e Escrita), Desenho, Matemática (Cálculo, Formas), Ciências (O Corpo, Alimentação, Vestuário). Nota-se na descrição da situação educacional do município, que havia a falta de uma referência curricular que definisse os caminhos²²⁴ a serem percorridos pelos professores nas escolas. Ao expor a

²²³ Em nossa busca, localizamos um ofício datado de 13 de maio de 1955, assinado pela secretária da Câmara de Vereadores à época, Alda Volúcia Dias Brasil, e dirigido ao prefeito Edvaldo de Oliveira Flores, em que a secretária encaminhava ao mesmo a “Indicação” aprovada pela Câmara.

²²⁴ “O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação” (SACRISTÁN, 1998, p.

necessidade fundante de que esse programa curricular, “como base mínima”, se revestisse de caráter uniforme, o documento revela a concepção de educação a que se buscava materializar no cotidiano das escolas, pelo sistema escolar municipal. Essa deveria ser uma educação que buscasse formar, conforme André Chervel, não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem “penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (1990, p. 184).

É nesse sentido que Chervel, em seus estudos sobre a história das disciplinas escolares (1990), não separa ensino escolar de disciplina, já que, para ele, o ensino é a parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola e provoca a “aculturação²²⁵ conveniente” (p. 208) dos alunos. Desse modo, os programas curriculares propostos pelo vereador, e que buscou homogeneizar o ensino, passa pela concepção de que as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas (CHERVEL, 1990), sobretudo, as que buscam formar o aluno com “real rendimento escolar”, conforme as demandas sociais e econômicas que o contexto impunha. Assim, a “Indicação” aprovada pela Câmara de Vereadores representava a política de educação daquele contexto, porquanto as representações de um texto político “podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52) e, até mesmo, uma Indicação.

Contudo, na organização do ensino municipal, no que diz respeito à elaboração de uma referência curricular comum para o município, a Lei nº 15, de 1959, parece ser o documento de maior relevância, dada natureza de seu teor jurídico. Entre os seus 48 artigos, está o Artigo 27 que trata das especificidades do currículo escolar. Como parte do Capítulo VII (Do programa, disciplina e duração do curso), a Lei determina que

O D.M.E. organizará o programa para o ensino nas escolas municipais. § único – o programa abrangerá as seguintes disciplinas: a) Português – leitura e escrita (ditado, cartas, etc.); b) Aritmética – números, Algarismos, operações fundamentais, máximo divisor e mínimo múltiplo comum, frações e cálculos; c) Geografia – estudo da região e do município, generalidades

125). Ver também: GOODSON Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 31.

²²⁵ Ao estudar os efeitos do ensino, Chervel afirma ser a aculturação o resultado da assimilação efetiva, pelo aluno, daquilo que foi ensinado em uma disciplina pelo professor. A assimilação, e a aculturação que resulta dela, constituem uma garantia de que a palavra do professor foi entendida, e de que a disciplina realmente funcionou (CHERVEL, 1990, p.208).

sobre o Brasil e o mundo; d) História do Brasil – noções sumárias; e) Ciências – Noções de ciências físicas e naturais; f) Desenho; g) Noções de Higiene, Canto, Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

A lei estabelece, portanto, um leque de disciplinas, na composição do currículo comum às escolas da rede municipal, que sobrepujam o número de disciplinas elencadas no programa curricular, construído para o município no ano de 1955, de apenas quatro (Português, Desenho, Matemática, Ciências).

O Artigo 27 da mesma lei, todavia, apresenta uma similaridade em sua composição curricular com o Artigo 7º, da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, suprimindo do seu conjunto duas disciplinas desta lei e mantendo as demais, conforme aponta o Quadro 6:

Quadro 6 - Correspondência entre o Artigo 27, da Lei municipal nº 15/59 e o Artigo 7, do Decreto-Lei nº 8.529/ 1946

Art. 27, Lei nº 15/1959	Art. 7, Decreto – Lei nº 8.529/ 1946
I. Português	I. Leitura e linguagem oral e escrita
II. Aritmética	II. Iniciação à Matemática.
III. Geografia e História do Brasil	III. Geografia e História do Brasil.
—	IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
IV. Ciências.	—
V. Desenho.	V. Desenho.
VI. Noções de Higiene	—
VII. Canto.	VI. Canto Orfeônico.
VIII. Trabalhos Manuais.	VII. Trabalhos Manuais.
IX. Educação Moral e Cívica.	—
—	VIII. Educação Física.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Percebe-se que, a despeito da proposta curricular apresentada pela Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), transitar por diferentes áreas do conhecimento, a mesma não se refletiu de modo uniforme em todo o país. No entanto, apesar da variação pode-se afirmar, a grosso modo, que o curso primário nos diferentes municípios abarcou quase todo o leque de disciplinas propostas pela Lei Federal. Inclusive, alguns municípios ampliaram o seu currículo com outras disciplinas, segundo as suas condições estruturais ou interesses específicos e, também, pela

relativa autonomia própria dos Municípios, posta nos artigos 28 e 29 da Constituição Federal de 1946. No caso do município de Vitória da Conquista, são exemplos as disciplinas de Ciências, Noções de Higiene e Educação Moral e Cívica.

A inclusão dessa última disciplina no currículo representou um ponto crucial para o revigoramento de uma “pedagogia cívica” nas escolas do município, uma vez que com a derrubada do Estado Novo, em 1945, a mesma havia sido abolida das escolas a partir da Constituição de 1946 (CUNHA; GÓES, 1996). A sua volta ao currículo escolar no município, em 1959, refletia uma certa visão da função social da educação e, por conseguinte, dos conhecimentos considerados socialmente válidos por parte dos articuladores das políticas locais. Esse propósito está evidenciado no Art. 19, da Lei Municipal, cuja determinação era a de que o professor “deverá providenciar reuniões entre os alunos e suas famílias para comemorações de todas as nossas datas cívicas, [...] incentivará entre os seus alunos o sentimento de patriotismo, desenvolvendo o amor à Pátria” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

Figura 15 - Desfile cívico da Escola Anísio Teixeira em 07/09/62, apresentando homenagem ao Presidente Juscelino Kubitschek



Fonte: Museu Regional Casa Henriqueta Prates - Vitória da Conquista/ Comemorações Cívicas, ficha: COMC PB012.

Esse tipo de política evidencia a relação entre conhecimento e controle, conforme aponta Ivor Goodson. Ao defender o currículo como algo formulado em um contexto social, esse autor afirma que a relação entre conhecimento e controle funciona em dois níveis. Primeiro, porque existe um contexto social em que o conhecimento é produzido e concebido; e segundo, existe a forma em que esse mesmo conhecimento é “traduzido” para uso em ambiente educacional, em especial,

na sala de aula (GOODSON, 2013), com objetivos bem definidos. Nesse aspecto, não apenas a disciplina de Educação Moral e Cívica, mas também disciplinas como Canto, Noções de Higiene, Trabalhos Manuais e Desenho objetivaram a formação de hábitos sociais que envolviam cuidados com a saúde, disciplina *etc.* além da importante função de “criar no indivíduo o desejo de colaborar na construção de uma pátria una, que tem no homem brasileiro, produtivo, disciplinado, a base de sua grandeza” (PEIXOTO, 2003, p. 112), tal como ocorreu com as reformas educacionais do Estado Novo. É nesse sentido que Sacristán afirma que “no currículo se reflete um projeto de sociedade” (p. 163), de modo que até a seleção do conteúdo a ser ensinado precisa considerar, antes de tudo, a que ideia de indivíduos e de sociedade servem (SACRISTÁN, 1998).

Vale ressaltar que a implementação das políticas de educação, inclusive as reformas curriculares, não ocorre livre de conflitos. Nesse aspecto, ao expandir o ciclo de políticas para o “contexto dos resultados”, Ball e Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2006) defendem que a apropriação que as escolas fazem, no contexto da prática, dos textos das políticas produz efeitos e consequências que, muitas vezes, implicam mudanças e transformações significativas na política original, podendo ser tais efeitos de primeira ou de segunda ordem. Isso ocorre porque, segundo eles, os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, mas como profissionais capazes de rejeitar, selecionar, ignorar ou, até mesmo, interpretar mal o que os textos impõem. Assim, na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, as políticas públicas de educação não são simplesmente implementadas, mas sujeitas à interpretação, à recriação uma vez que “os autores dos textos políticos não podem controlar os significados dos textos” (BALL E BOWE, 1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53). Embora, por questões metodológicas, não avançamos em nossa análise das políticas públicas até o “contexto dos resultados”, é possível constatar que as mudanças curriculares propostas pela Lei nº 15/1959, em especial o seu Art. 19 supracitado, incidiram em efeitos de primeira ordem, já que estes se referem a “mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Comumente, o tempo escolar foi outro elemento presente na Lei municipal nº 15/1959. Em seu Art. 28 ela atribui ao Departamento Municipal de Educação o encargo da distribuição das disciplinas (Quadro 6) nos quatro anos de duração do

curso primário²²⁶. Mas é no Art. 29 (Capítulo VIII, Do ano letivo) que a Lei determina as especificidades do tempo escolar, adotando como referência o calendário escolar das escolas estaduais: “O ano letivo das escolas municipais obedecerá ao mesmo período das escolas estaduais, havendo férias regulamentares de quinze (15) dias no mês de junho e guarda dos dias feriados e santificados” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959). Esse período estabelecido pela lei se encontrava em consonância com o Capítulo 1, da Lei Orgânica do Ensino Primário (Do ano escolar), cujo Artigo 14 determina que “o ano escolar será, de dez meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais se intercalarão vinte dias de férias. De um para outro ano escolar haverá, dois meses de férias” (BRASIL, 1946).

No entanto, ao estabelecer quinze (15) dias de férias no mês de junho, ao invés de “vinte dias” como determinara a Lei Orgânica, a Lei Municipal estaria assumindo a prerrogativa a que a Lei Federal lhe concedera no Artigo 15, qual seja: a de que “a duração dos períodos letivos e dos de férias, será, fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas agrícolas” (BRASIL, 1946). Portanto, ao determinar o tempo escolar para as escolas do município, a Lei Municipal considerou as peculiaridades locais, garantindo assim, o cumprimento de outra determinação da mesma lei, a saber, a comemoração de “todas as boas tradições brasileiras, como as festas joaninas [...]” (Art. 19).

No que diz respeito ao turno escolar, o Art. 18 da Lei Municipal propõe a sua distribuição em dois turnos “de quatro horas cada um, sendo o turno da manhã das 8 às 12, e o da tarde das 13 às 17 horas” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959). Essa mesma exigência legal aparece *a posteriori* na Lei Orgânica do Ensino do Estado da Bahia, aprovada no ano de 1963, cujo Art. 34 estabelece, para o ensino primário, que “a duração normal do período escolar será de 4 ou 8 horas, diárias, de 180 a 240 dias letivos não incluindo o tempo reservado a exames” (BAHIA, 1963, Art. 34, Parágrafo único).

Vale mencionar que em seu discurso de posse, em 07 de abril de 1963, o prefeito José Fernandes Pedral Sampaio teceu críticas à situação do ensino primário no município, tal como o recebera, mencionando que “de quinze mil crianças em

²²⁶ Art. 7º “O curso primário elementar, com quatro anos de estudos” (Decreto-Lei nº 8.529/1946); Art. 26. “O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais” (Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961).

idade escolar, apenas oito mil têm matrículas à sua disposição” (JORNAL O JORNAL, 1963). No mesmo discurso, ele pontua que:

A solução de emergência será a seguinte: aproveitássemos, no máximo, o material de que dispomos – carteiras e acessórios; ocuparemos tôdas as salas de aula existentes, e faremos a experiência do funcionamento de três turnos diários, a exemplo do que vimos na cidade de Volta Redonda, no Estado do Rio. Teremos aulas nos seguintes horários: de 7,15 às 10,45, de 11,00 às 14,00 e de 14,15 às 17,15 horas. Enquanto não existirem instalações capazes de atender as sete mil crianças sem escola, êste será o sistema a ser adotado. (JORNAL O JORNAL, 1963).

Esse tipo de narrativa dissemina afirmações sobre a realidade concreta de quem se fala, ao mesmo tempo em que busca oferecer soluções idealizadas para problemas diagnosticados. Todavia, vale salientar que qualquer discurso, ao enfatizar determinados objetos e certos conceitos, omite outros (BALL, 1994). Assim, a disponibilidade do tempo da escola para a criança parece ser a tônica da proposta para a organização do ensino primário, apresentada pelo então prefeito, em detrimento de outros elementos fundantes na elevação do nível da educação escolar no município, como o ‘lugar’ do professor. Contudo, a despeito da ênfase dada ao tempo escolar no referido discurso, não localizamos ao longo da pesquisa, quaisquer documentos que comprovassem a consolidação de tal proposta, até o final do ano de 1963.

A organização do ensino no município de Vitória da Conquista, pela Lei Municipal nº 15/59, no que diz respeito ao programa, disciplina e duração do curso encontrou respaldo no “nível dos programas e trabalho” (TRAGTENBERG, 1978) do Decreto-Lei Federal nº 8.529/ 1946, que vigorou até o ano de 1961, estabelecendo diretrizes para a organização do ensino primário no país. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, o ensino brasileiro passou a se orientar por tal legislação, embora os “currículos já não vinham prescritos na lei, a não ser quanto ao relevo que devia ter o ensino de Português, e à exigência de Educação Física, Educação Moral e Cívica, Iniciação Artística e Ensino Religioso, este de oferta compulsória nos estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos” (CHAGAS, 1980, p. 61). Entretanto, conforme Valnir Chagas (1980), para a escola primária nem mesmo as grandes linhas norteadoras da matriz curricular foram previstas pela LDB, salvo a menção da finalidade do ensino primário para as crianças, em seu artigo 25, quando prevê que “o ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e

das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961 *apud* CHAGAS, 1980). Já para a escola de grau médio, concebeu-se uma fórmula para determinação dos conteúdos curriculares, a objetivar-se em aproximações sucessivas, que, ainda conforme Chagas, figura entre os pontos altos da Lei. De modo geral, praticamente não houve mudanças substanciais no currículo escolar na LDB, em relação à Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, sendo adotadas, na maioria dos estados e municípios, as mesmas disciplinas acima elencadas, em um movimento de elaboração curricular que Goodson (2013) denominou de “invenção da tradição” (p. 27), tanto na forma, quanto no conteúdo.

Ainda que o recorte temporal desta pesquisa tenha alcançado o ano de aprovação da LDB nº 4.024/61, não localizamos documentos que embasassem a organização do ensino local às determinações da referida lei, levando-nos a concluir que até o ano de 1963, as escolas municipais de Vitória da Conquista se orientaram político e pedagogicamente pelas determinações da mesma lei municipal, aprovada no ano de 1959.

5.2.3.3 A fiscalização e os exames (nível das “inspeções e exames”)

O movimento de organização do ensino que se deu no município de Vitória da Conquista, sobretudo, a partir da aprovação da Lei nº 15/1959 incidiu na nomeação de professores, adoção e difusão de modelos de currículo, de metodologias de ensino, de seleção de conteúdos e, como não poderia deixar de ser, visava também: formar, adequar o tempo ao ensino, fiscalizar e controlar os espaços e práticas cotidianas dos profissionais envolvidos. Assim, a centralidade atribuída à educação primária no município como condição para o desenvolvimento local implicava, comumente, em um acompanhamento/ monitoramento do cotidiano de suas escolas.

A ênfase dada, especificamente, aos elementos que desempenharam um papel operatório na consolidação das políticas de educação locais – o espaço, os profissionais, a prática pedagógica – nos levou a questionar sobre algumas das ações do Departamento Municipal de Educação, instituição responsável pelas questões da educação no município de Vitória da Conquista e, entre elas, as de fiscalização e exames. Aqui as análises de Certeau (1998) acerca das “artes de fazer” contribuíram para a percepção de tais ações e do papel de seus agentes, mas também, para a compreensão de que em suas “maneiras de fazer”, os sujeitos

envolvidos nas práticas educativas “se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural” (CERTEAU, 1998, p. 41), de modo a “alterar o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano” (p. 41) e que são contrárias às operações oriundas das “estruturas tecnocráticas” do governo local.

Os dispositivos de fiscalização e controle criados no conjunto de medidas para organizar o ensino no município, pelo poder público local, passaram a fazer parte da linguagem administrativa da educação daquele contexto e sob os quais os sujeitos, sobretudo professores, se viam subordinados. Em uma linguagem certauniana, são medidas que têm origem em um lugar próprio, ou um lugar de poder, que se constitui na “base de onde se pode gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 1998, p. 99). Essas estratégias, conforme denomina Certeau, elaboram lugares teóricos que são “capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (p. 102). Na esfera educacional local, essas estratégias, que se traduziam na instituição de normas, buscavam alcançar as situações concretas do fazer ordinário das escolas, sobretudo, a partir do ano de 1955, quando a rotina escolar passou a se orientar por uma “Indicação”, já mencionada, encaminhada à Câmara de Vereadores, e que buscou planejar e uniformizar o ensino no município.

Ao avaliar como “anárquica” a situação do ensino municipal no referido documento, o parlamentar que encaminhou as propostas na “Indicação”, sugere, entre outros itens, a “criação de uma fiscalização efetiva, à base dos próprios fiscais da Prefeitura, para o trabalho dos seus professores” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1955). Essas imposições administrativas corroboram a ideia de que são estratégicas as ações do poder público local que buscava, entre outras prerrogativas, “um domínio dos lugares pela vista” (CERTEAU, 1998, p. 100). Esse tipo de exigência, de uma “fiscalização efetiva”, envolve relações de força e poder constituídas a partir de “um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar, portanto, e ‘incluir’ na sua visão” (p. 100). Assim, para que o ensino no município alcançasse o patamar de um “real rendimento escolar” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1955), com vistas a atender as demandas advindas daquela nova ordem social, seria necessário que, antes, ele fosse “fiscalizado e controlado”.

Na esfera estadual, a legislação anterior mais próxima e que alcançou o período que recortamos para esta pesquisa, foi a Lei Estadual nº 1.846, de 1925, de reforma da instrução pública na Bahia. Idealizada por Anísio Teixeira, ela vigorou até o final da década de 1940, destinando considerável espaço às questões da fiscalização do ensino e dos encarregados por essa função. O seu Artigo 34 estabelece que “a fiscalização imediata do ensino far-se-á: a) pelos chefes de secção do ensino; b) pelos inspectores regionais; c) pelos delegados escolares residentes” (BAHIA, 1925). Não obstante, a mesma Lei traz uma peculiaridade em seu artigo 36, quando exige que o cargo de Delegado Escolar, nomeado pelo Diretor Geral de Instrução, seja

preenchido, preferencialmente, pelos promotores públicos e juizes municipaes, com funções de fiscalização da escola pública ou particular quanto è economia, higiêne, moralidade, systema de penas disciplinares, assiduidade no exercício do professor, frequência dos alunos, pontualidade e remessa de dados estatísticos. (BAHIA, 1925).

Vê-se que a função de Delegado Escolar seria desempenhada por agentes externos à escola, por autoridades locais, que em suas práticas cotidianas encarnavam o arquétipo da lei e da ordem, neste caso, os “juizes e promotores”.

No entanto, pelo próprio aspecto temporário das medidas impostas pelo Poder Público local, “o modelo estratégico também muda, como que perdido no seu sucesso [...]” (CERTEAU, 1998, p. 104), de modo que, no ano de 1959, uma nova normatização adentra o universo educacional no município. Trata-se da já mencionada Lei nº 15, que destina três de seus artigos à fiscalização do cotidiano das escolas, se sobrepondo ao antigo ordenamento. Nesse novo modelo estratégico de fiscalização, entra em cena a figura do Orientador Fiscal, em substituição ao “fiscal da Prefeitura”, como propunham as normas de 1955, e cuja função, agora, seria a de “pelo menos uma vez por mês, visitar todas as escolas do município, destas visitas fará relatório ao Diretor do D.M.E., versando as informações sobre as condições da escola, saúde dos alunos, frequência do professor, rendimento escolar” (Art. 39). Desta norma vem a exigência de que em todas as escolas do município devessem existir livros: a) de matrícula; b) de frequência; c) de termos de ocorrências (Art. 40).

Sabe-se que pela natureza de tais relatórios, eles estavam para além de um mero instrumento de registro do cotidiano das escolas, mas, do ponto de vista

funcional, era o instrumento que fornecia as informações necessárias ao Departamento de Educação sobre o desempenho (ou não) das escolas, de modo a garantir a esse órgão o acompanhamento, a vigilância e o controle do projeto de educação estabelecido nas políticas educacionais do município.

A crítica a esse tipo de vigilância, por Certeau (1998), tomada de empréstimo de Foucault, se traduz também na reorganização do funcionamento do poder através de procedimentos técnicos “minúsculos” que, atuando sobre, e com os detalhes, redistribuem o espaço “para transformá-lo no operador de uma ‘vigilância’ generalizada” (p. 41). Advém desses mecanismos de vigilância a crença em um controle sobre os profissionais das escolas e de suas ações, como uma condição para a superação das deficiências do ensino que, no caso de Vitória da Conquista, ainda se refletiam nos números baixos de aprovação no município (Tabela 9) e, assim, atingir o ideal de educação propagado em suas políticas públicas.

Entretanto, mesmo admitindo a assertiva de Foucault de que em toda parte se estende uma rede de ‘vigilância’, Certeau (1998) reitera que a sociedade não se reduz ela, mas que “procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (CERTEAU, 1998, p. 41). Nesse sentido, são inevitáveis as relações antagônicas, comuns nas instituições, entre os profissionais que se veem no dever de cumprir as normas estabelecidas e, no caso da educação em Vitória da Conquista, a realidade escolar precária da época, que contrastava com as exigências estabelecidas nas normas do Departamento de Educação. A escola, assim, torna-se um lugar de invenção, tal como descrito por Certeau, onde os sujeitos do processo ensino-aprendizagem buscam apropriar-se de saberes que, entre outras coisas, lhes permitem inventar táticas ou “maneiras de fazer” para alcançar o que lhes falta.

A determinação de fiscalizar as escolas pela mesma lei municipal se encontrava em consonância com o Artigo 25, da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946. Essa estabelece a fiscalização de forma mais específica, ou seja, nas “atividades de ensino”. Assim, a Lei Federal determina que os Estados, os Territórios e o Distrito Federal providenciarão, com vistas à organização de seus sistemas de ensino, “c) organização de órgão técnicos centrais, para a direção, orientação e fiscalização das atividades de ensino” (BRASIL, 1946).

Outrossim, a Lei Orgânica do Ensino do Estado da Bahia, de 1963, atribui ao Diretor de Educação e Cultura do Estado a competência de “o) exercer sobre os serviços de educação e cultura, oficiais e particulares, as funções de superintendência, orientação e fiscalização” (Art. 130). No entanto, em uma dimensão local, a competência da fiscalização do ensino estadual estaria destinada, pela mesma lei, ao Inspetor de Ensino (Art. 168)²²⁷, função equivalente à do “Orientador Fiscal”, na esfera municipal. Nesse sentido, a escola toma feições de um espaço não apenas inventado para instruir, mas para disciplinar e para “civilizar”²²⁸, no sentido explorado por Norbert Elias (1994) ao estudar os padrões da *civilité* no Ocidente, onde a adoção de posturas e condutas socialmente aceitas era a regra suprema. Assim, a vida escolar se configura, também, como um “processo civilizatório”, tal como idealizado pelo mundo ocidental, em seus costumes e práticas de bom comportamento. Não por acaso, o conceito de civilização “expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo” (ELIAS, 1994, p. 23).

Contudo, não menos importante que os mecanismos de fiscalização das escolas do município, eram os exames aplicados aos alunos. Esses, comumente, estão imbricados nas relações de disciplinamento e poder, já que se encontram entre os mediadores das relações de poder no espaço escolar. A grosso modo, nesse espaço microssocial de poder – a escola – os exames têm sido utilizados, sobretudo, para disciplinar os estudantes, de modo a exercer sobre eles o poder de impor novas posturas e condutas e, assim, “civilizá-los”.

Do ponto de vista histórico, a opção da escola pelo exame é objeto em um estudo do professor Carlos Cipriano Luckési (2011)²²⁹. Lá ele expõe as raízes católicas, na pedagogia jesuítica; assim como, as raízes protestantes, na pedagogia comeniana, sistematizadas no decorrer dos séculos XVI e XVII, respectivamente,

²²⁷ Localizamos um ementário de documentos oficiais do governo do Estado, no Arquivo Público da Bahia, onde consta a ementa da Portaria nº 118, de 21/02/1942, publicada no Diário Oficial de 22/02/1942 e que “Baixa instruções aos Inspectores e Orientadores do Ensino Elementar quanto à fiscalização e a orientação técnica do trabalho escolar”. Ou seja, os cargos mencionados e as respectivas funções permaneceram os mesmos na Lei Orgânica do Estado da Bahia, aprovada em 1963. (Caixa 3950, maço 53, ARQUIVO PÚBLICO DA BAHIA, 2018).

²²⁸ Dada a dificuldade de descrever o conceito de “civilização”, Norbert Elias buscou alargá-lo de modo a permitir ao termo alcançar a máxima extensão léxica possível, como sendo algo que “refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitação ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos” (ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. p. 23).

²²⁹ LUCKÉSI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem, componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

como sendo a herança histórica da “pedagogia do exame” (p. 230) nas escolas. Essa traz em sua gênese o princípio da internalização de normas e regras, bem explanadas, por exemplo, no plano de ensino jesuítico, o *Ratio Studiorum*²³⁰. Resulta dessa tradição uma prática pedagógica em que “quase todos os atos pedagógicos escolares centram-se nos atos examinativos” (p. 230), de maneira que a apropriação dessa “pedagogia do exame”, pelos atores que operam no cotidiano das escolas, chega a se consubstanciar em mais um elemento da chamada “cultura escolar”²³¹.

O exame escolar, evidentemente, tem como fundamento verificar e acompanhar a aprendizagem do estudante, de modo a submetê-lo à autoridade do professor. Assim sendo, além da vertente da fiscalização e do controle disciplinar incorporada pelos exames, interessa-nos reconhecê-los, também, como instrumentos de aferição da aprendizagem, posto que as políticas públicas do município, as quais investigamos, destinam considerável espaço a este fazer em sua legislação, estabelecendo como parte das funções do Orientador Fiscal informar sobre, entre outras questões, o rendimento escolar dos estudantes.

Ao buscar conferir o “rendimento” dos alunos, os Orientadores Fiscais, a partir das normas centralizadas de fiscalização, exercia um controle externo não apenas sobre os estabelecimentos de ensino, mas também, sobre professores e alunos, já que no exercício de sua função a “frequência do professor e o rendimento do aluno” (Art. 39) constituir-se-iam uma pauta de seus relatórios. Em seu Capítulo XII, a Lei nº 15 (Dos exames) reserva dois artigos que tratam dos mecanismos de promoção dos alunos, conforme prescrições do Departamento Municipal de Educação.

Nas escolas do município haverá, obrigatoriamente, exames de promoção e finais para os seus alunos. § 1º. Os exames de promoção constará [sic] de provas escritas e as finais de provas escritas e orais; § 2º. Estes exames serão realizados depois do dia 20 de novembro, obedecendo às instruções baixadas pelo Diretor do D.M.E. (Art. 41, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

²³⁰ “Normas para prova escrita: 1) Presença dos alunos; 2) Tempo para a prova; 3) Preparação; 4) Forma; 5) Cuidado com os que se sentam juntos; 6) Saída da aula” (LUCKÉSI, 2011, 244-245).

²³¹ De acordo com Dominique Julia (2001), a Cultura Escolar pode ser descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 9-44).

Esse tipo de política se mostrava não apenas centralizada em um espaço, já que nada seria operado sem que, antes, o Departamento de Educação desenhasse a proposta, mas também, demasiada seletiva, ao exigir que os exames finais se realizassem em duas etapas, com provas escritas e orais. Nesse caso, a Lei cria um obstáculo a mais para a aprovação do aluno, favorecendo, assim, a manutenção dos elevados índices de reprovação no ensino primário do município, que encerrou o ano de 1957 com aproximadamente 55% de alunos reprovados (Tabela 9). Esse tipo de procedimento leva a crer que a prática pedagógica se mostra centrada muito mais nos procedimentos examinativos do que nas relações de ensino e aprendizagem, uma vez que os exames “oferecem, de forma subjacente ao ato pedagógico, possibilidades de exercício da autoridade e do controle disciplinar” (LUCKÉSI, 2011, p. 231).

Comumente, o tempo escolar do aluno constitui elemento fundante de controle e disciplina. Sendo construído social e culturalmente, conforme afirma Antonio Viñao Frago, o tempo escolar não é vivido apenas por professores e alunos, mas também, pelas famílias e comunidades em seu conjunto, mediante sua inserção e relações com o resto dos ritmos e tempos sociais (VIÑAO FRAGO, 1998). Ainda conforme o mesmo autor, não há um só tipo de tempo, mas uma variedade de tempos: o do professor e o do aluno, mas também, o da administração, o da inspeção, do governo, há um tempo individual, que é plural e diverso. Todavia, do ponto de vista institucional, o tempo escolar se mostra, pelo menos formalmente, como um tempo prescrito e uniforme (VIÑAO FRAGO, 1995).

Nessa perspectiva, o tempo escolar se converte em mais um recurso de controle e disciplinamento de professores e, em especial, dos alunos, uma vez que o controle da presença escolar destes incide em sua aprovação ou reprovação escolar. Sobre essa questão, a Artigo 31, da Lei Municipal nº 15/1959, exige que “A frequência às aulas será obrigatória, não podendo prestar exame final o aluno que não tiver frequência de, pelo menos, três quartos (3/4) da totalidade dos dias letivos do ano” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959), cabendo ao professor estimular a “assiduidade e pontualidade dos alunos, notificando, por escrito, o pai ou responsável pelo aluno, toda vez que o aluno tiver cinco (5) faltas consecutivas e registradas no livro de frequência” (Art. 32).

Assim, as prerrogativas garantidas aos alunos pela lei estariam condicionadas à sua frequência escolar que, por sua vez, era também uma exigência da Lei

Orgânica do Ensino Primário, em seu artigo 41, cuja determinação volta-se para a obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar. Portanto, o controle do tempo escolar é um tipo de estratégia que, tal como nas instituições estudadas por Foucault na modernidade, “fez funcionar a escola como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2002, p. 126), sempre “sob o olhar, cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (p. 126).

É bem verdade que há outros condicionantes para o fracasso escolar, além do número de exames e os imperativos do tempo escolar. No município de Vitória da Conquista, daquele contexto, havia um maior índice de pobreza dos alunos, somada às instalações deficientes das escolas, ao despreparo dos professores *etc.* de modo que, nesse conjunto, o caráter seletivo da legislação, em especial, constituiu um elemento suplementar de retenção no percurso escolar do aluno. Os prejuízos da reprovação, além de atingir o aluno, reverberam também nos custos do ensino, já que os seus índices elevados forçam os municípios, até, a duplicar o seu escasso orçamento para o ensino (WEREBE, 1970).

No entanto, as determinações da Lei Municipal se mostravam respaldadas pela Lei Orgânica do Ensino Primário, uma vez que esta legitimou, em seu Artigo 20, Parágrafo único, a adoção de diferentes critérios de aferição do rendimento escolar, ao estabelecer que “é recomendada a adoção de critérios e processos que assegurem a objetividade na verificação do rendimento escolar” (BRASIL, 1946). Já no Artigo 21, a Lei Federal estabelece que “aos alunos que concluírem qualquer dos cursos de ensino primário será expedido o correspondente certificado” (BRASIL, 1946). Essa mesma prerrogativa consta também na Lei Municipal, em seu Artigo 42: “os alunos que concluírem o curso das escolas municipais, terão direito a um certificado de conclusão, no qual constarão as notas obtidas, em tôdas as disciplinas e a média final” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

Contudo, as políticas públicas de educação e a sua normatização, por parte dos órgãos responsáveis pela administração do ensino, não se encerram no momento em que são implementadas. A abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994) favorece a compreensão desse movimento, de modo a elucidar que os diferentes contextos do “ciclo” são intimamente ligados e inter-relacionados. Nesse aspecto, o contexto da prática como “arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada” (BALL, 1994, p. 21) assume a função de redefinir as políticas, considerando que os textos políticos são textos de ação e “as respostas a esses

textos têm consequências reais” (BALL, BOWE, GOLD, 1992, *apud* LOPES e MACEDO, 2011, p. 259), experienciadas no contexto da prática.

Assim, ao exigir o cumprimento dos dispositivos legais que regem sobre as políticas de avaliação da aprendizagem, o Departamento Municipal de Educação buscou construir o “retrato” do desempenho dos alunos, possivelmente, para a partir dele, redirecionar as políticas de educação no município, em um movimento cíclico. O Artigo 26, Capítulo VI, da Lei nº 15/1959, acena para essa possibilidade quando determina que:

Os professores municipais ficarão obrigados a preencher boletins mensais e boletim anual de estatística, devendo o primeiro ser entregue ao D.M.E., cujo Diretor providenciará a remessa à Agência local de estatística, enquanto o segundo fará do mapa de exame a ser recolhido em dezembro ao D.M.E. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

No entanto, é o Artigo 22 da mesma Lei, cujo capítulo estabelece os direitos e deveres do professor, que a exigência de um diagnóstico de desempenho dos alunos é apresentada com mais minúcias: “O professor, no fim de cada ano letivo, apresentará ao Diretor do D.E.M [sic] um relatório pormenorizado, especificando: matrícula, frequência, exâmes, média de aprovação, deficiências de ensino e suas causas” (Art. 22, Capítulo IV).

Assim, o ato de avaliar no espaço microssocial da escola não se encerrava no “contexto da prática”, mas se convertia em estatísticas consubstanciadas no contexto dos resultados para, em um movimento cíclico, gerar outras estratégias políticas ou outras formas de pensar as políticas. O próprio Ball, ao acrescentar outros dois contextos ao ciclo de políticas, em 1994 – o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política – reconhece que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto de estratégia política pertence ao primeiro contexto, o de influência, já que é “parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (BALL, 2009 *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Nesse movimento cíclico, o município de Vitória da Conquista, pelas ações do Departamento de Educação, buscou redirecionar as suas políticas públicas de “fiscalização e exames” na educação, a partir das determinações da “Indicação” aprovada na Câmara, em 1955, e da Lei municipal nº 15, de 1959, revendo

estratégias, estabelecendo novas metas, com o foco no ensino que acompanhasse os imperativos sociais do “desenvolvimentismo” da sociedade da época. O modo como o município organizou o seu ensino a partir dos seus dispositivos legais, sobretudo, a Lei Municipal nº 15/1959, não ficou aquém da estrutura burocrática em voga na legislação federal daquele contexto, ao ocupar-se dos níveis de “organização do pessoal, programas e trabalho, inspeções e exames” (TRAGTENBERG, 1978, p. 16), de modo que ao orientar-se pela legislação “maior” o município se impôs como parte da federação, não renunciando à sua autonomia.

Tais determinações legais tinham um endereço certo: a escola pública primária. Elas abarcaram todos os que estiveram implicados tanto em sua criação (aqueles que pensavam estrategicamente o projeto de educação); quanto aqueles que, em uma posição tática, atuaram naquele cotidiano improvisado, sempre possível de ser reinventado.

CAPÍTULO 6

VELHO MOTIVO

Na quietude aromal desta noite, fulgindo
Na límpida amplidão do espaço o luar parece
Uma trama de luz e oiro, por onde a prece
Que o homem envia a Deus, vão para o céu subindo.

Pranto que se faz luz, ondula no ar, florindo...
Luz que em pranto se fez paira no ar e esplandece
Em fios tênues de oiro e prata, com que tece
Filigranas lírias que as horas vão diluindo...

Luar do meu sertão, luar de minha terra,
Sentindo o teu langôr que o espírito me invade
Lembro do meu passado o mágico esplendôr,

E sonho, e sou feliz... A tua luz encerra
Estâncias imortais do Poema da Saudade,
Parábolas de luz do Evangelho do Amôr!...

(Laudionor de Andrade Brasil, Jornal **O Combate**, 11/08/1935)

6 OS RECURSOS PÚBLICOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO MUNICIPAL

“[...] o testemunho é um ato propriamente histórico. Ele ignora a objetividade fria do cientista que conta e explica”.
(PHILIPPE ARIÈS, 2013, p.116).

Em um discurso pronunciado por Anísio Teixeira, na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, em 1950²³², ele afirmou que “não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata” (TEIXEIRA, 1959, p. 80). Também o federalista Tavares Bastos defendia que “não há sistema de instrução eficaz sem o dispêndio de muito dinheiro” (TAVARES BASTOS, 1937, p. 228). Tais assertivas implicam reconhecer que a educação reivindica um espaço demasiado no orçamento público, como condição para o alcance de seu resultado bem sucedido. No entanto, as questões educacionais, historicamente, nem sempre ocuparam lugar de destaque nas políticas orçamentárias do Estado brasileiro, inclusive nos municípios que, até a primeira República, viviam de rendas eventuais (MEIRELLES, 1979).

Não obstante, no período entre 1945 e 1963, é a “mais municipalista das Constituições brasileiras” (MEIRELLES, 1957, p. 15), a Constituição de 1946, que abre caminhos para os municípios seguirem em direção à sua autonomia, em especial, a autonomia financeira. Esse se mostrava um tema com vasto debate entre os parlamentares da época, de maneira que, entre outros ganhos, a repartição das receitas, conforme Meirelles (1979), foi considerada uma das maiores obras políticas dos constituintes de 1946. Já Anísio Teixeira acreditava ser a autonomia da educação nos Estados a primeira grande oportunidade dada pela “revolução educacional” feita na Constituição de 1946, sendo a segunda oportunidade, conforme o autor, a das percentagens instituídas para a educação nacional, para a União, os Estados e os Municípios que seria, talvez, “o artigo mais revelador de nossa consciência democrática” (TEIXEIRA, 1996, p. 117). A autonomia dos municípios, indubitavelmente, não se consolida sem que, antes, esses se disponham dos recursos para o financiamento de suas políticas públicas, dentre as quais as políticas públicas de educação ocupam posição de destaque. A soma dos recursos com a autonomia garantida, pela Constituição de 1946, foi o diferencial para que os

²³² TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

municípios respondessem às demandas advindas do entusiasmo desenvolvimentista tomado pela segunda metade do século passado. Entre avanços e recuos, esse foi o percurso em que o município de Vitória da Conquista buscou trilhar, na construção e financiamento de suas políticas públicas de educação.

6.1 Os custos e os recursos: dilemas do financiamento da educação local

Conforme Nunes (2002), a primeira Constituição brasileira a mencionar dotação específica para a educação foi a promulgada em 1934, cujo art. 156 determinava que: “a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (BRASIL, 1934). Entretanto, essa vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo. A constituição baiana 1935, que devia se orientar pela federal de 1934, mencionou em seu Art. 95 § 1º item I, que o Estado devia “aplicar, no mínimo, em cada município, para fins de educação, a quota respectiva que do mesmo receber, accrescida de cincoenta por cento” (BAHIA, 1935). Já a Constituição estadual de 1947 não vinculava nenhuma dotação orçamentária, embora a federal estabelecesse os mesmos montantes da Constituição de 1934 para a União e os Estados, que permaneciam vigorando.

No que concerne, especificamente, às dotações orçamentárias municipais, Hely Lopes Meirelles (1979), em seu estudo sobre finanças municipais²³³, aponta como o desfecho da intensa campanha municipalista que se destacou a partir de 1946, a Emenda Constitucional nº 5, de 21 de novembro de 1961, que ampliou a discriminação de rendas a favor dos municípios, atribuindo-lhes mais dois impostos exclusivos, o territorial rural e de transmissão de propriedade imobiliária, além dos já garantidos pela Constituição de 1946²³⁴ (*id.*, *ibid.* p. 72). Contudo, a ampliação da competência tributária municipal não implicou no aumento dos recursos financeiros necessários ao atendimento de suas necessidades locais, de modo que, conforme Meirelles (1979), os municípios permaneceram na dependência de recursos oriundos da participação em impostos federais e estaduais, assim como de

²³³ MEIRELLES, Hely Lopes. Finanças municipais. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1979.

²³⁴ A Constituição de 1946 incluiu dois impostos na competência privativa do Município, a saber: imposto de indústria e profissões e imposto sobre atos de economia interna ou assuntos da competência municipal, chamado “imposto do selo” (MEIRELLES, 1979, p. 72).

empréstimos e subvenções (p. 72). Nesse aspecto, nos anos de 1945 e 1955, as despesas realizadas pelos Estados e fixadas pelos Municípios, embora tenham apresentado um crescimento relativo na dimensão municipal, essa não chegou a alcançar situação financeira confortável para a organização do seu ensino, mantendo os municípios uma distância considerável entre os Serviços de Utilidade Pública e a Educação Pública (Tabela 12).

Tabela 12 - Despesas realizadas pelos Estados e fixadas pelos Municípios (cálculo percentual)

ÁREAS	ESTADO		MUNICÍPIO	
	1945	1955	1945	1955
Administração Geral	9.9 (5ª)	14.0 (2ª)	12.8 (2ª)	13.1 (2ª)
Ex. Fisc. Financeira	3.7 (10ª)	4.4 (9ª)	6.4 (6ª)	5.4 (7ª)
Segurança Pública	9.6 (6ª)	8.1 (7ª)	2.9 (9ª)	3.1 (9ª)
Educação Pública	11.4 (4ª)	13.7 (3ª)	9.5 (5ª)	11.4 (3ª)
Saúde	7.1 (8ª)	7.7 (8ª)	3.5 (8ª)	4.8 (8ª)
Fomento	6.0 (9ª)	4.2 (10ª)	0.6 (10ª)	0.7 (10ª)
Serviços Industriais	16.7 (1ª)	10.3 (5ª)	6.0 (7ª)	6.2 (6ª)
Dívida Pública	11.9 (3ª)	11.8 (4ª)	11.0 (3ª)	6.9 (5ª)
Serv. de Util. Pública	14.6 (2ª)	10.9 (6ª)	37.5 (1ª)	38.1 (1ª)
Diversos	8.7 (7ª)	14.5 (1ª)	10.0 (4ª)	10.0 (4ª)

Notas: (1) Ex. Fisc. Financeira = Exação e Fiscalização Financeira; Serv. Util. Pública = Serviço de Utilidade Pública; Diversos = Encargos Diversos.

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, ano VII, 1946, p. 465 e 471; ano XVII, 1956, p. 418 e 451, apud WEREBE, 1970, p. 127.

Cabe salientar, ademais, que no campo educacional, a garantia da União aplicar “nunca menos que 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. 169) pela Constituição de 1946, nem sempre foi encarada com a devida seriedade por parte da própria União, tendo essa, comumente, evitado tais dispêndios por longo tempo a partir da década de 1940 (WEREBE, 1970). Nesse sentido, em 1955 o país tinha os seguintes índices de recursos destinados à educação: União, 5,7%; Estados, 13,7%; Municípios, 11,4% (SAVIANI, 2008). Os números da tabela 14 sugerem que, mesmo com as porcentagens destinadas à educação, pelos municípios, sendo superiores às quotas

estabelecidas pela Constituição nesse período, no ano de 1950 a porcentagem correspondente ao conjunto de municípios de dez unidades da Federação foi inferior a 20%, inclusive, considerada baixa na Bahia, com apenas 11,2% (WEREBE, 1970, p. 69).

Assim, com rendas tributárias irrisórias, a maioria dos municípios não se viu estruturada para suprir as suas necessidades educacionais mínimas (WEREBE, 1970). A instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário²³⁵, em 1942, já exposto no item 4.1.1 deste trabalho, possibilitou certo vigor à situação orçamentária do sistema educacional dos municípios, inclusive pelo estabelecimento de convênios entre União e Estados e entre esses e os municípios, onde as políticas educacionais dos Estados se materializavam.

Tabela 13 - Finanças públicas do município de Vitória da Conquista, entre 1950 e 1956

ANOS	RECEITA ARRECADADA (Cr\$ 1.000)				DESPESA REALIZADA NO MUNICÍPIO (Cr\$ 1.000)
	Federal	Estadual	Total	Municipal Tributária	
1950	1.511	3.602	1.823	1.380	1.675
1951	2.635	5.433	3.214	2.695	2.932
1952	3.185	6.152	3.815	3.173	4.948
1953	3.585	7.660	4.934	3.700	2.724
1954	4.497	9.704	5.382	4.587	7.926
1955	6.276	15.080	7.383	5.589	7.346
1956	6.410	23.281	9.267	8.546	9.295

Fonte: Enciclopédia dos municípios brasileiros, v. XXI, Rio de Janeiro, 1958, p. 419.

Os números das finanças públicas no município de Vitória da Conquista, em arrecadações federal e estadual e o movimento da receita e despesa municipais, no período entre 1950 e 1956, retratam um movimento de altos e baixos em suas despesas até o ano de 1954, mantendo relativo equilíbrio entre a sua arrecadação e

²³⁵ Decreto-Lei nº. 4.958, de 14 de novembro de 1942: Art. 3º - "Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílios a cada um dos Estados e Territórios e ao Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades" (BRASIL, 1942).

as suas despesas a partir do ano de 1955, quando o país adentra a fase desenvolvimentista (Tabela 13).

Nesse período, o município passou a ser governado pelo prefeito Edvaldo de Oliveira Flores que, a despeito de possuir formação acadêmica na área das Ciências Agrárias, a sua atuação como político foi marcada pelo empenho na criação de escolas no município, inclusive de ensino técnico e comercial, sinalizando uma tentativa de investimento em uma educação que atendesse às demandas do mundo urbano e industrial que se configurava.

Na Bahia, a Constituição Estadual de 1947 buscou restabelecer o Fundo Estadual de Educação como via de captação e visualização dos recursos destinados à educação, conforme rege o seu artigo Art. 119, § 2º:

o Fundo de Educação será constituído com os recursos provenientes das dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios, além de outros que a Lei Orgânica lhe atribuir e de quaisquer contribuições ou doações; § 4º - o Conselho manterá os serviços que lhe incumbem com os recursos do Fundo de Educação a cujos cofres serão recolhidos as dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios, nos termos da lei orgânica de ensino, que regulará, também, as atividades financeiras do Conselho e estabelecerá as condições e normas de aplicação dos seus recursos, bem como [...] a especificação das verbas de sua despesa [...], de modo a assegurar o rigor e a perfeita fiscalização desta aplicação [...] de exclusiva destinação à obra de educação e cultura. (BAHIA, 1947).

A mesma Carta Constitucional previa, em seu Artigo 118, a maior atuação dos municípios nas questões educacionais a partir do fortalecimento de seus órgãos de fiscalização e deliberação “será facultado ao Conselho delegar, na extensão que entender conveniente e nos termos determinados pela Lei Orgânica, a superintendência do exercício da função de educação e ensino, em cada município, a Conselhos Municipais de Educação” (BAHIA, 1947).

No entanto, a Lei Orgânica do Ensino na Bahia, Lei nº 1.962-A, passa por um longo processo de hibernação sendo aprovada somente no ano de 1963. Com a sua aprovação, ganha visibilidade o Conselho Municipal de Educação que, com a sua existência, poderia ser constituído o Fundo Municipal de Educação. Nesse sentido, o Conselho Estadual de Educação e Cultura firmaria convênio com a Prefeitura, “autorizado por Lei Municipal em que se estabeleçam as obrigações do município no que diz respeito à autonomia do Conselho Municipal de Ensino, [...] e a obrigatoriedade das dotações destinadas ao Fundo de Ensino Municipal” (Lei nº 1.962-A, Art. 135, BAHIA, 1963).

Não obstante, em plena vigência da Constituição de 1947, enquanto não se regulamentava a aplicação dos seus princípios através da Lei Orgânica do Ensino, o sistema de ensino baiano “se encaminhava, outra vez, para uma solução em que se dá ênfase à administração municipal, a partir de convênio com a esfera estadual” (MENEZES, 1999, p. 164) que visava a ampliação do ensino primário em toda a Bahia. O município de Vitória da Conquista mantivera, assim, as suas propostas orçamentárias para a educação, referendadas pelas comissões constituídas na Câmara Municipal, em especial, pelas Comissões de Finanças e Patrimônio e a de Fazenda, como parte do orçamento geral do município. Esse, conforme a Lei Orgânica dos Municípios da Bahia, lei nº 140/1948, deveria ser “uno, incorporando-se obrigatoriamente à receita todos os tributos, rendas e suprimentos de fundos e incluindo-se discriminadamente na despesa as dotações necessárias ao custeio de todos os serviços públicos” (Art. 179, BAHIA, 1948).

Essas propostas, entendidas como “o conjunto de documentos relativos aos planos governamentais, à previsão da receita e à fixação das despesas” (MEIRELLES, 1979, p. 165), que o Executivo deve enviar anualmente ao Legislativo para a sua apreciação e votação, eram compostas de: mensagem, projeto de lei do orçamento, tabelas explicativas e, em alguns casos, especificação de programas especiais (MEIRELLES, 1979). Na esfera municipal, coube à Lei Orgânica dos Municípios da Bahia, Lei nº 140, além de estabelecer as características do orçamento municipal (Art. 179), em conformidade com o artigo 73²³⁶, da Constituição Federal de 1946, estabelecer, também, um prazo para que o Prefeito envie, até 15 de outubro, a proposta do orçamento à Câmara Municipal acompanhada de “[...]: I – Tabelas explicativas da receita e da despesa; II – quadros comparativos entre as previsões e dotações do último orçamento, e as da proposta; [...]” e, caso esse prazo não fosse cumprido, a Câmara passaria a elaborar o orçamento tomando como base o que estivesse em vigor (Lei nº 140, Arts. 188 e 189, BAHIA, 1948).

É bem verdade que “o financiamento da educação escolar representa uma clara intervenção do poder público em uma área que se define como um direito de cidadania” (CURY, 2007, p. 849), de maneira que na proposta orçamentária dos municípios, a grosso modo, na previsão de receitas e fixação de despesas para

²³⁶ “Art. 73 – O orçamento será uno, incorporando-se à receita, obrigatoriamente, tôdas as rendas e suprimentos de fundos, incluindo-se discriminadamente na despesa as dotações necessárias ao custeio de todos os serviços públicos” (BRASIL, 1946).

todos os seus setores, a educação aparece como um dos segmentos básicos de desenvolvimento local, cuja despesa orçamentária abarca considerável fatia da receita do município. No município de Vitória da Conquista, entre os anos de 1945 e 1963, os valores do orçamento para a educação oscilaram entre 5% e 14%, ficando a década de 1950 com os piores índices, conforme as leis orçamentárias²³⁷ aprovadas nesse período. Inclusive, o ano de 1956 que aparece com apenas 5,86% de recursos investidos em educação, se contrapõe às despesas realizadas pelo município como um todo, que aparecem em maior índice para o mesmo ano (Tabela 14).

Nota-se na mesma tabela que há um salto entre o orçamento previsto para o ano de 1959 e o ano de 1963, possivelmente impulsionados pelos índices inflacionários do período, que mantiveram, de forma duradoura e continuada, a casa de dois dígitos, sendo os anos de 1959, 1960, 1961, 1962 e 1963 com 39,4%, 30,5%, 47,8%, 51,6% e 79,9% respectivamente (MUNHOZ, 1997).

Assim, por meio da distribuição proporcional do orçamento previsto, pode-se inferir a importância relativa dada pelo poder público local às questões educacionais, inclusive não cumprindo as determinações da Constituição de 1946, cujo valor destinado à educação deveria ser de 20% da renda resultante de impostos. Nas tabelas que acompanhavam as leis orçamentárias do município continham, entre outros dispêndios para a educação pública, gastos com: Ensino Primário, Secundário e Complementar (Código 8.33); Pessoal fixo (Código 8.33.0); Material permanente (Código 8.33.2); Despesas diversas (Código 8.33.4); Biblioteca Municipal (Código 8.34); Subvenção, contribuição e auxílios (Código 8.38)²³⁸, sendo o “Pessoal fixo” o item de maior dispêndio (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1957).

²³⁷ “O termo ‘Lei Orçamentária’ é utilizado impropriamente para denominar ‘Orçamento Anual’, uma vez que falta-lhe a força normativa e criadora da lei propriamente dita. Trata-se apenas do aspecto formal de lei, pela aprovação do Legislativo, mas isso não é o bastante para erigi-lo à categoria de normas legislativas” (Cf.: MEIRELLES, 1979, p. 161).

²³⁸ Lei nº 230, de 7 de novembro de 1957 (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

Tabela 14 - Orçamento municipal destinado à educação no município de Vitória da Conquista, entre 1945 e 1963

Ano de Aprovação	Ano de Exercício	Lei	Total geral	Total destinado à educação	%
1944	1945	—	379.019,50	56.240,00	14,8%
1945	1946	—	500.000,00	74.240,00	14,8%
1946	1947	—	660.000,00	85.349,00	12,9%
1947	1948	—	785.000,00	85.349,00	10,9%
1948	1949	Nº 21/1948	900.000,00	113.845,00	12,6%
1949	1950	—	1.100.000,00	139.895,00	12,8%
1950	1951	—	—	—	—
1951	1952	—	2.200.000,00	169.055,00	7,68%
1952	1953	—	3.200.000,00	351.360,00	11%
1953	1954	—	5.000.000,00	402.840,00	8,1%
1954	1955	Nº 133/1954	7.143.800,00	516.000,00	7,22%
1955	1956	Nº 177/1955	9.000.000,00	527.900,00	5,86%
1956	1957	Nº 206/1956	11.000.000,00	1.081.900,00	9,83%
1957	1958	Nº 230/1957	12.000.000,00	1.112.900,00	9,27%
1958	1959	Nº 255/1950	17.615.000,00	2.124.100,00	12%
1959	1960 ²³⁹	—	—	—	—
1960	1961	—	—	—	—
1961	1962	Nº 87/1961	84.720.950,00	8.208.000,00	9,7 %
1962	1963	Nº 95/1962	104.796.000,00	12.250.000,00	11,7%
TOTAL	—	—	260.999.769,50	27.298.973,00	—

Fonte: Caixa nº 01, PMVC, Secretaria de Finanças, Leis Orçamentárias- Arquivo Público Municipal, 2018.

Afora esses orçamentos do município, havia inúmeras leis criando créditos especiais destinados a diferentes demandas. Esses são créditos que se destinam a despesas para as quais não haja dotação orçamentária específica, são autorizados pela Câmara e abertos por Decreto do Executivo (MEIRELLES, 1979), como a Lei nº 53, de 12 de setembro de 1960, que autorizou

²³⁹ Não foi possível localizar os orçamentos para os anos de 1951, 1960 e 1961. Sobre o orçamento para o exercício do ano de 1960, localizamos apenas o Projeto de lei nº 8, de 11 de julho de 1959, que previu um total de Cr\$ 2.167.600,00 destinados aos gastos com educação no município (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018). Vale lembrar que esses valores são em Cruzeiro, moeda adotada no Brasil no período de 1942 a 1967, de 1970 a 1986 e de 1990 a 1993.

a abertura de um crédito especial no valor de sete milhões, cento e quarenta e cinco mil, oitocentos e dezessete cruzeiros e noventa centavos (C\$ 7.145.817,90) para o fim que especifica. Sendo para vencimento de Auxiliar de Ensino: 276.000,00; Aquisição de móveis para as escolas: 600.000,00; [...] e Biblioteca Municipal: 36.000,00. (Livro 301, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1960).

Ou ainda a Lei nº 94, de 1º de dezembro de 1962, que autorizou

o Executivo Municipal a abrir um crédito especial no valor de treze milhões, cento e vinte e oito mil, quatrocentos e quarenta e dois cruzeiros (Cr\$ 13.128.442,00), para o fim que especifica. Sendo Cr\$ 378.000,00 para aquisição de móveis para as escolas municipais; Cr\$ 70.175,00 para despesas diversas com as escolas municipais [...]. (Livro 301, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1962).

Ou créditos especiais destinados a doações, como na Lei nº 66, de 01 junho de 1947, que “autoriza o Poder Executivo Municipal a abrir crédito especial de Cr\$ 10.000,00 (dez mil cruzeiros) para ser doado à Sr.^a D. Áurea Celina Brasil como Auxílio de Educação aos seus filhos menores” (Livro 302, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1947). Localizamos ainda inúmeros Decretos-leis de abertura de créditos especiais para fins de despesas e pagamentos de diferença salarial de servidores públicos, incluindo os Auxiliares de Ensino. Dentre eles, estavam o Decreto-lei nº 48, de 31 de dezembro de 1945 que, também, organizou o quadro dos servidores, padronizando os vencimentos dos extranumerários mensalistas, em cuja série funcional incluía os Auxiliares de Ensino, Referência V, com salário mensal de Cr\$ 200,00; e o Decreto-lei nº 20, de 31 de dezembro de 1946 que, com base no Decreto federal nº 2.416, de 17 de junho de 1940²⁴⁰, abre crédito especial para atender as demandas “resultantes do aumento de vencimento e salários do funcionalismo público municipal” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1946).

Em suma, a Constituição baiana de 1947, amparada pela Constituição federal de 1946, somada à Lei Orgânica dos Municípios de 1948, possibilitou ao município de Vitória da Conquista o seu *self-government*, conforme as suas demandas locais, em especial, no campo educacional. Por esses instrumentos, a organização do ensino municipal se orientou em suas leis, decretos, pareceres, portarias, a partir de ações do poder público aprovando, reprovando, revogando ou alterando a legislação do município conforme a dinâmica da sociedade.

²⁴⁰ Decreto-lei nº 2.416, de 17 de julho de 1940 – “Aprova a codificação das normas financeiras para os Estados e Municípios” (BRASIL, 1940).

Nesse aspecto, as leis, como normas produzidas pelo Estado, buscam responder às demandas de seu tempo. Elas são dinâmicas uma vez que geram outras leis, conforme as mudanças sociais, políticas, econômicas *etc.* impõem. Assim sendo, “um ordenamento não nasce num deserto” (BOBBIO, 1995, p. 41), mas de uma base normativa já existente, sem, no entanto, eliminar completamente “as estratificações normativas que o precederam: parte daquelas regras vêm a fazer parte, através de um reconhecimento expresso ou tácito, do novo ordenamento, o qual, deste modo, surge limitado pelos ordenamentos precedentes” (BOBBIO, 1995, p. 42).

Essa orientação posta por Bobbio caracteriza a alteração pela qual passou a Lei municipal nº 15/1959, que normatizou o ensino municipal, já exaustivamente pontuada nesta pesquisa. No entanto, como estamos discutindo neste tópico os recursos públicos destinados à educação municipal que, por sua vez, configura uma pauta na proposta orçamentária do município e que também abarca as questões salariais dos professores, julgamos relevante elucidar algumas medidas resultantes de políticas educacionais que tiveram na referida lei o seu objeto de alteração. Tal alteração incidiu na política salarial da categoria e veio por meio da Lei municipal nº 72, de 7 de outubro de 1961, cujo projeto teve autoria do vereador Alberto Alves Farias.

Tal como ocorreu no ano de 1963, com o Projeto de lei nº 528 (cf. item 5.2.1), foi encaminhado à Câmara em 6 de junho de 1961, o projeto de número 453 que retorna à mesma casa dia 19 de julho de 1961, com a seguinte ementa: “Altera dispositivo da Lei nº 15, de 12 de outubro de 1959”. Trata-se da alteração do artigo 25 da Lei nº 15 que apresenta a seguinte redação:

Os professores do Município ficarão com dois (2) padrões de vencimentos [...]. a) referência I-Vencimentos correspondentes a dois terços (2/3) do salário mínimo para os professores da sede e dos distritos [...]; b) referência II- Vencimento igual ao salário mínimo vigente, na região, para os professores das fazendas e povoados. § 1º- O pagamento do professorado será efetuado de acordo com a folha de frequência, providenciada pelo D.M.E. § 2º- Ficarão assegurados ao professor o direito de receber as férias regulamentares uma vez que tenha funcionado os dois últimos meses do exercício escolar. (Art. 25, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959).

O projeto de Lei nº 453 buscou modificar o Artigo 25 supracitado, propondo que o mesmo passe a vigorar com a seguinte redação: “Os professores municipais terão um padrão de vencimento, que equivalerá ao salário vigente da região” (Art.

25), permanecendo os respectivos incisos do artigo com a mesma redação da Lei municipal supracitada. No entanto, o percurso de aprovação de uma lei apresenta uma dialética própria, de idas e vindas, acordos e desacordos. É nesse movimento que a Comissão de Educação, tendo como relator o professor e vereador Everardo Públio de Castro, emite o seguinte parecer:

I – Como relator da Comissão de Educação, examinei o Projeto de Lei 453 que altera dispositivo da lei nº 15, de 12 de outubro de 1959. [...] a) o Executivo na sua mensagem à Câmara, solicitando majoração de vencimentos para os funcionários municipais, estabeleceu para o Diretor do Departamento Municipal de Educação a quantia mensal de \$ 27.000,00 (vinte e sete mil cruzeiros); b) Esses vencimentos sofreram acréscimo de (3) três vezes mais, porque passaram de \$ 9.000,00 para \$ 27.000,00; c) o exame das tabelas propostas na referida mensagem testemunha que a Lei de 15.X.59 [sic], que reestrutura o ensino municipal, foi posta em execução, justamente, na parte dos vencimentos para os cargos de Fiscal do Ensino e Diretor do Departamento de Educação e deixou os professores percebendo [sic] aquilo que percebiam [sic] em período anterior à Lei citada. III – Cumpre-me, pois, por justiça, diante do exposto, aprovar o Projeto em apreço, louvando o espírito de equidade que presidiu a sua elaboração. (Sala das sessões, 12 de junho de 1961, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

Esse movimento pendular de aprovação das leis fez com que em 18 de julho de 1961, com base no Art. 64²⁴¹ da Lei Orgânica dos Municípios da Bahia, a mesma Comissão emitisse o seguinte parecer ao Projeto de lei nº 453:

Cumprindo o dispositivo do art. 64 da Lei Orgânica dos Municípios, esta comissão, ouvindo o Sr. Prefeito Municipal, teve dêste a afirmativa de não dispor de recursos, no momento, para atender o objeto do Projeto de Lei nº 453/61, de autoria do ilustre vereador Alberto Farias. Mesmo assim, esta Comissão, dado o espírito de justiça que sempre presidiu os seus atos, é de parecer que se ouça o Plenário que, em sua sabedoria e prudência, pode encontrar meios de amparar a laboriosa classe de professores municipais. Sala de sessão, 18 de julho de 1961. (Parecer nº 13/1961, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

Ao retornar à Plenária, o referido projeto é aprovado, resultando na Lei nº 72, em 7 de outubro de 1961, e alterando, portanto, a redação do Art. 25, da Lei nº 15 que passa a determinar um único padrão de vencimentos para os professores do município, conforme o salário mínimo vigente na região, passando a valer tanto para os professores da sede, quanto para os da zona rural, tanto para os professores leigos, quanto para os diplomados. A Lei municipal nº 72, portanto, trata-se de uma

²⁴¹ Art. 64 – “Nenhuma proposta que acarrete despesa será votada pela Câmara, sem prévia audiência do Prefeito sobre a existência de recursos disponíveis, salvo se este deixar de fornecer, dentro de dez dias as informações solicitadas” (BAHIA, 1948).

conquista, sobretudo, para os professores leigos da rede municipal, uma vez que a política salarial desses, até então, mantivera como referência a Lei estadual nº 557, de 25 de maio de 1953, cujo Artigo 5º refere-se a uma “gratificação” como recompensa pelo trabalho dessa categoria docente e não ao salário. Assim a lei estabelece: “A gratificação ao professor leigo será fixada em seiscentos cruzeiros mensais (Cr\$ 600,00), pagáveis, durante o ano letivo, sem direito a outras vantagens” (BAHIA, 1953).

O processo político de criação e aprovação de leis é multifacetado e dialético, de modo que, em sua análise, é necessário articular as perspectivas macro e micro (MAINARDES, 2007). Assim, no que concerne à aprovação de um único padrão de vencimentos para os professores do município pela Lei nº 72, o seu Artigo 1º contempla não apenas as determinações da Constituição federal de 1946, em seu artigo 157²⁴², mas também, as determinações do Art. 3º, da Lei estadual nº 1.002/1958, que estabelece que:

Sempre que haja vaga na inicial carreira e inexistir candidato diplomado para o seu provimento, poderá o governo utilizar os recursos da dotação respectiva, admitindo, a título precário, professores leigos, *com remuneração não excedente do salário mínimo da região* nas condições estabelecidas em normas gerais fixadas por decreto executivo. (Art. 3º, BAHIA, 1958 - grifos nossos).

O salário mínimo da região passa a ser a referência de vencimentos para os professores primários do município que, conforme o padrão único estabelecido pela lei municipal, a diferença salarial entre os professores da sede/distritos e os das fazendas/povoados deixa de existir.

É fato que uma questão pontual apresentada por uma legislação e que atinge questões orçamentárias, como a política salarial dos professores, não ocorre sem controvérsias. No município de Vitória da Conquista essa questão já suscita dissensos de longa data. Um parecer da Comissão de Fazenda, assinado pelos vereadores Iris Geraldo Silveira (UDN), Dilson Ribeiro de Oliveira e Padre Luís Palmeira chegou a propor a “redução” do salário dos professores, “de Cr\$ 600,00 para Cr\$ 500,00 mensais, [...] em face do assoberbamento de despesas [sic] que

²⁴² “Art 157 - A legislação do trabalho e a da previdência social obedecerão nos seguintes preceitos, além de outros que visem a melhoria da condição dos trabalhadores: I - salário mínimo capaz de satisfazer, conforme as condições de cada região, as necessidades normais do trabalhador e de sua família; (...)” (BRASIL, 1946).

está a Prefeitura” (Sala das sessões, 24/04/1952, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018). O referido parecer foi o contraponto ao Projeto de lei nº 132, de 12 de abril de 1952, que propunha aumentar o valor dos salários para Cr\$ 600,00, cuja justificativa seria a de que em nenhum lugar do país é justo um ordenado abaixo do salário mínimo, e “como os professores municipais estão ganhando, relativamente, abaixo do que dispõe a lei, necessário se torna que a Câmara de Vereadores conciente [sic] dos seus deveres, faça justiça” (Sala das sessões, 21/04/1952, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

Um segundo parecer da Comissão de Fazenda se soma a esse. No ano de 1955, o relator Iris Geraldo Silveira (UDN), se declara contrário à aprovação do Projeto de lei nº 224, de 5 de maio de 1955, cuja proposta seria a de “majorar os vencimentos dos professores municipais de Cr\$ 600,00 para Cr\$ 1.200,00 enquadrando-os, assim, no salário mínimo” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1955). A Comissão buscou fundamentos no Decreto federal nº 35.450²⁴³, de 1º de Maio de 1954, que altera a tabela de salário mínimo que, para o município de Vitória da Conquista, seria de Cr\$ 5,00 (cinco cruzeiros) por hora trabalhada. O parecer levou em conta que “o professorado municipal trabalha apenas um turno por dia, que corresponde a quatro horas diárias, levando de barato as férias, feriados e dias santos e, ainda, a falta de fiscalização no ensino municipal” (Sala das sessões, 17/05/1955, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

O Projeto de lei nº 224 supracitado, possivelmente, seria uma tentativa de atualização salarial dos professores do município, cujo valor estabelecido pela Lei Municipal nº 122, de 30 de junho de 1954, se mostrava abaixo desse. Essa lei reajusta os “vencimentos e salários dos servidores públicos municipais” e reestrutura o quadro funcional, cuja constituição dos cargos assim se definiu: “I – Cargos Isolados de Provimento Efetivo; II – Cargos Isolados de provimento em Comissão; III – Carreiras Permanentes; IV – Séries Funcionais de Extranumerais Mensalistas; e V – Funções Gratificadas” (Art. 3º)²⁴⁴.

²⁴³ Decreto federal nº 35.450, de 1º de maio de 1954 - “REGIÕES E SUB-REGIÕES: c) Municípios: (...) Vitória da Conquista. Salário mínimo horário em dinheiro, para o trabalhador adulto, calculado na base de 240 horas de trabalho por mês: 5,00 – 4,38” (BRASIL, 1954).

²⁴⁴ O Padrão e a Referência que estruturam os cargos públicos do município estabelecidos pela Lei municipal nº 122, de 1952, são identificados pelas letras maiúsculas do alfabeto e por algarismos romanos, respectivamente. Na tabela 3 da mesma Lei, os Auxiliares de Ensino aparecem identificados com o algarismo “V”, pertencendo às séries funcionais extranumerários mensalistas, ao lado dos Auxiliares de Escritório e Guardas Municipais, portanto, conforme a Lei, sem vínculo efetivo.

Em uma tabela anexa à referida lei, tabela nº 4, os Auxiliares de Ensino somam 58 ao todo, pertencendo às Séries Funcionais de Extranumerais Mensalistas, Padrão “V” [sic], com vencimentos mensais de Cr\$ 500,00 e anuais de Cr\$ 29.000,00, somando uma “despesa real de Cr\$ 348.000,00” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1954). Não localizamos, no entanto, documentos que comprovassem a aprovação do Projeto de lei nº 224, de 5 de maio de 1955. No espaço entre essa data e o dia 4 de junho de 1955, o Executivo Municipal recorreu à abertura de um crédito especial²⁴⁵, no valor de Cr\$ 133.588,20 (cento e trinta e três mil e quinhentos e oitenta e oito cruzeiros e vinte centavos), por meio da Lei nº 161, de 4 de junho de 1955, para cobertura de, entre outras despesas, o vencimento de Auxiliares de Ensino, Referência “V”, no valor de Cr\$ 18.040,00 (dezoito mil e quarenta cruzeiros), além de Cr\$ 650,00 (seiscentos e cinquenta cruzeiros) destinados a despesas com escolas municipais (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

Indubitavelmente, a dinâmica da sociedade é imperativa na determinação das políticas públicas. E, nesse sentido, deve-se considerar que grupos que atuam e agem em seu interior, se articulam para que as suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos, de modo que essas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que se articulam em dados momentos e tempos históricos (AZEVEDO, 2001). Desse modo, para entendermos as políticas educacionais no plano salarial, devemos considerar o movimento da política econômica brasileira, já que essa influencia, ou chega a determinar, os rumos das políticas de educação, uma vez que essas são objeto de regulamentação jurídico-política.

É fato que a partir de 1942, a economia brasileira se expandiu continuamente até 1962, chegando a uma taxa anual da ordem de 7%, adquirindo o melhor desempenho da economia até então (ABREU, 1990). Entretanto, no último ano do período de “redemocratização”, em 1963, a economia enfrentou forte crise, com estagnação do nível de atividade e acelerada deterioração das contas públicas e da inflação (Item 2.2). No que se refere às mudanças salariais, sabe-se que o salário mínimo passou por diferentes políticas ao longo de sua história, acompanhando o

²⁴⁵ Lei Orgânica dos Municípios nº 140, de 22 de dezembro de 1948 (Art. 186, BAHIA, 1948).

movimento da economia brasileira. No movimento pendular da economia, ele atingiu o maior valor da história, no ano de 1957, conforme o Dieese²⁴⁶ (Tabela 15).

Tabela 15 - Salário mínimo real: Médias anuais selecionadas em R\$ (Valores atualizados para julho de 2005)

Ano	1940	1944	1952	1957
Valores	889,03	754,50	895,85	1.112,44

Fonte: DIEESE, 2018.

Essas mudanças repercutiram nas políticas dos municípios que buscaram reajustar os vencimentos dos servidores, atualizando as tabelas de referências de salários mensais e anuais. Em Vitória da Conquista, essa atualização se dá a partir da Lei nº 223, de 4 de novembro de 1957. Essa revoga as tabelas de referências de salários da Lei nº 122, de 30 de junho de 1954, estabelecendo que os cargos efetivos dos funcionários da Prefeitura, “isolados de provimento efetivo, os de provimento em comissão, as carreiras permanentes e as séries funcionais de extra-numerários mensalistas, que constituem o quadro dos servidores públicos deste município passam a ser reestruturados, de acordo com a nomenclatura padrões e referências [...]” (Art. 2º). Os Auxiliares de Ensino, que somam ao todo 58 cargos, constam na tabela 4 da referida lei, nas séries funcionais de extra-numerários mensalistas, padrão VI, com salário equivalente a Cr\$ 1.200,00 mensais, Cr\$ 14.400,00 anuais, correspondendo a um total de Cr\$ 835.200,00 (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

A aprovação da Lei nº 223, de 1957, que altera as tabelas de referências de salários da Lei nº 122, de 1954, representou uma vitória do prefeito Edvaldo de Oliveira Flores (1955-1958), que teve recusada pela Comissão de Fazenda, em 1955, a sua proposta de enquadrar os professores no salário mínimo no valor de Cr\$ 1.200,00²⁴⁷. Com a sua saída da Prefeitura, eleito deputado federal, em 1958, assume a cadeira de prefeito o Presidente da Câmara Nelson Gusmão Cunha, de

²⁴⁶ <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2005/notatecSMDR.pdf> (Acesso em: 09 de outubro de 2018).

²⁴⁷ O Projeto de lei nº 19, de 5 de novembro de 1959, que dispõe sobre o reajustamento dos salários e vencimentos dos servidores públicos do município, apresenta uma tabela de cargos, referências e seus respectivos salários. Nela os Auxiliares de Ensino das sedes dos distritos aparecem com a Referência “I”, cujo salário mensal seria de Cr\$ 3.000,00; enquanto os Auxiliares de Ensino das fazendas e povoados são identificados com a Referência “II”, portanto com o salário mensal de Cr\$ 4.000,00 (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

novembro de 1958 a abril de 1959. Nesse período, o prefeito interino sancionou a Lei nº 264, de 11 de dezembro de 1958, que “autoriza o Executivo Municipal a aumentar para dois mil e quatrocentos cruzeiros mensais os vencimentos dos professores municipais [...]” (Livro 301, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1958). No entanto, não localizamos mais documentos que justificassem o referido aumento, mas apenas as tabelas de orçamento municipal, destinado à educação para o ano em questão. Esse apresentou um aumento de aproximadamente Cr\$ 1.100.000,00 para o ano de 1959: salta de 9,27%, em 1958, para 12%, 1959 (Tabela 14).

Entretanto, com a mudança de governo essa política de reajuste salarial de professores parece ter adentrado em um processo de hibernação. No segundo governo do prefeito Gerson Gusmão Salles (1959-1963), a Lei nº 58, de 22 de maio de 1961, cuja ementa dá conta de conceder aumento geral e reajuste dos funcionários municipais, não contempla os Auxiliares de Ensino, mas somente o Diretor do Departamento Municipal de Educação (padrão M)²⁴⁸, com salário de Cr\$ 27.000,00 mensais, além do Orientador do Ensino Municipal (padrão J), cujo salário era de Cr\$ 18.000,00 mensais (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

Outrossim, a Lei nº 11, de 8 de julho de 1963, “aumenta em 50% os vencimentos dos funcionários públicos municipais”, incluindo “o pessoal do D.M.E. devidamente padronizado, exceto o professorado que terá os seus vencimentos ajustados ao salário mínimo da região até que se crie o Quadro do Magistério Primário Municipal” (Art 1º, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1963). Não localizamos, todavia, documentos que revelassem a criação do referido quadro, até o limite do recorte temporal desta pesquisa, o ano de 1963.

Vale salientar que no conjunto das deliberações assumidas pelo Executivo local estava a criação da Biblioteca Municipal, cujos dispêndios figuravam no orçamento destinado à educação local. Percebe-se que na visão do Poder Público local, era premente alcançar o desenvolvimento do município via educação, de modo que todos os caminhos que levassem a tal propósito deveriam ser percorridos.

²⁴⁸ A Lei nº 223, de 4 de novembro de 1957 que revoga as tabelas de referências de salários da Lei nº 122, de 30 de junho de 1954, cria padrões e referências para estruturar o quadro de servidores do município, estabelecendo os padrões “M” e “J” para os cargos “isolados de provimento em comissão” e “carreiras permanentes” respectivamente (Art 2º). Também o Art. 38 da lei municipal nº 15, de 1959, estabelece que “o ordenado para o Orientador de Ensino municipal será correspondente à lotação J”, enquanto “o padrão de vencimento para o Diretor do D.M.E. será correspondente à lotação M” (§ 1º e § 2º, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1957).

Para isso, o Decreto nº 178, de 3 de março de 1955, cria a Biblioteca Municipal²⁴⁹ que “para todos os fins será considerada uma instituição municipal de caráter absolutamente popular” (Art. 5º). Já a Lei de nº 240, de 16 de junho de 1958, que também dispõe sobre a criação da Biblioteca Municipal Sá Nunes, na sede do município, e estabelece a criação de um regulamento para a mesma, cuja aprovação se dá, *a posteriori*, pelo Decreto nº 399, de 14 de novembro de 1958. Esse documento determina que uma das competências do bibliotecário seria a de “promover campanhas educativas visando estimular o gosto pela leitura e incentivar a frequência de leitores à Biblioteca” (Art. 32, item VI, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1958).

No cenário delineado até aqui, vimos que as políticas públicas, oriundas do Estado, enquanto instância produtora e interventora, vem geralmente acompanhadas de diretrizes, instrumentos legais, definições e expectativas dos resultados que se pretendem alcançar. Os governos buscam em suas ações a produção e a implementação de tais políticas com foco em seus efeitos, diretamente relacionados às questões de “justiça, igualdade e liberdade” (BALL, 1994, p. 26) que elas aspiram, considerando os recursos envolvidos para que tais políticas sejam efetivadas. No entanto, nas diferentes esferas, esse conjunto de fatores nem sempre correspondem ao resultado final, pois, nem todo resultado de políticas públicas é satisfatório. Basta observarmos o período histórico desta pesquisa, em uma dimensão maior, entre os governos Dutra e Goulart (Cf. Tabela 6), quando nem sempre desenvolvimento econômico e educação caminharam juntos.

Na esfera municipal, as políticas públicas de educação em Vitória da Conquista, oscilaram entre o desejo do poder público formular políticas que promovessem desenvolvimento ao município, sem, no entanto, deixarem de se alinhar aos interesses das elites políticas locais, que, ao atuarem nos contextos de influência e de produção de texto (BALL; BOWE, 1992), buscaram, comumente, projeção política na aprovação de leis, decretos, portarias, projetos de lei, pareceres *etc.* Nessa dinâmica de luta por hegemonia dos diferentes atores, foi possível

²⁴⁹ Há uma lei de nº 47, de 02/09/1951, que também cria a Biblioteca Municipal de Vitória da Conquista e autoriza a sua respectiva instalação, localizada no Livro de Leis nº 302. No entanto, além de se tratar de um documento de texto curto, sem muitos detalhes, não localizamos outros documentos que fizessem menção à referida lei. O jornal O Conquistense, em sua edição de 6 de junho de 1959, dá conta da existência de “cinco bibliotecas na cidade, com mais de 300 volumes, são elas: Biblioteca Municipal Sá Nunes, Biblioteca do Clube Social, Biblioteca Juarez Távora, Biblioteca Paulo de Tarso e Biblioteca da União Espírita” (jornal O Conquistense, 6/6/1959, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018).

constatar que as políticas públicas de educação elaboradas obedeceram ao seu caráter articulador entre o micro e o macro, já que quaisquer que sejam as políticas públicas construídas em um sistema federal, elas não se dão de forma isolada. Nesse sentido, se o federalismo implica cooperação política e financeira entre as diferentes esferas da federação, tais políticas avançam para além do movimento de descentralização União/ entes federativos e se corporificam na relação Estado/Município na oferta e manutenção do ensino e, até mesmo, na relação público/privado, onde esses mesmos grupos de interesse, atuaram. Questão abordada nos próximos tópicos.

6.2 A relação Estado/Município na oferta e manutenção do ensino primário, secundário e normal

Pode-se considerar que na história constitucional do Estado federativo brasileiro, a Constituição de 1946 foi a expressão mais forte, até então, de um federalismo de cooperação no país. Esse se caracteriza por ser o ‘modelo’ no qual “as instituições políticas incentivam os atores territoriais a colaborarem, dividindo os poderes entre eles funcionalmente e prevendo tarefas a serem executadas conjuntamente” (FRANZESE; ABRUCIO, 2013, p. 363). Nesse tipo de arranjo, como também no federalismo competitivo²⁵⁰, as Constituições estaduais não podem contrariar os dispositivos da Constituição federal, inclusive no que diz respeito à educação, podendo, no entanto, organizarem os seus sistemas de ensino pelas leis que criarem. Assim estabelecido, o município se vê mais notadamente representado e, no caso da Constituição de 1946, pela vinculação de recursos para a educação, conforme o disposto em seu artigo 169²⁵¹.

Essa condição dada permitiu aos municípios estabelecerem relações com outras esferas na oferta e na manutenção do ensino, incluindo a esfera privada. No entanto, para além das garantias constitucionais, as práticas políticas locais, resultantes da coalizão de forças, são determinantes dessas relações, postas aqui não como resultado de um ordenamento jurídico, como ocorreu com os municípios

²⁵⁰ O federalismo competitivo caracteriza-se por uma distribuição de competências entre os níveis de governo, que se dá pela divisão de responsabilidades por área de política pública. Conforme, Franzese e Abrucio, “com essa divisão pretende-se separar o espaço de atuação das esferas do governo, de maneira a preservar a autonomia das unidades federativas na produção de políticas, favorecendo a competição entre elas” (FRANZESE; ABRUCIO, 2013, p. 363).

²⁵¹ “Art. 169 - anualmente, a União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946).

baianos por meio dos convênios firmados entre Estado e municípios, na década de 1950²⁵², mas como troca de favores, já que o “poder local também é tradução de beneplácito e favores conseguidos junto à política dominante do Estado” (CARONE, 1971, p. 87), ou ainda, como parte da estratégia política de garantia da aprovação das lideranças locais pela população, por meio do voto.

Não obstante, no município de Vitória da Conquista, essas relações com o Estado, no plano educacional, vieram acompanhadas do desejo de melhoria do ensino, conforme evidenciadas frequentemente pela imprensa local. A carência de professores normalistas no município rendeu páginas nos jornais locais, os quais dedicavam considerável espaço às reivindicações do poder público local, junto ao governo estadual e federal, de uma escola normal para a cidade. O jornal *O Combate*, de 1º de junho de 1947, exaltava a visita do ministro da educação e saúde Clemente Mariani à cidade, no dia 4 de abril do mesmo ano, ao mesmo tempo em que reiterava o discurso do ministro, que “agradeceu com vibrantes palavras, externando o seu propósito de ver construído, muito breve, o prédio da nossa Escola Normal, Ginásio, Escola Profissional e Primária” (JORNAL O COMBATE, 1947).

A instituição chegou ao município no início da década de 1950, acompanhando o movimento dos Cursos Normais Regionais que começaram a funcionar nesse período, resultantes da política de expansão da escola rural e da formação de seus professores, lançada no governo Dutra (item 5.2.1).

O movimento pela vinda da Escola Normal para Vitória da Conquista mobilizou educadores e o prefeito da cidade ainda no governo de Otávio Mangabeira (1947-1951), cujo secretário de educação, Anísio Teixeira, já teria como propósito levar escolas de formação de professores para todo o interior da Bahia. No entanto, a escola normal só se tornou uma realidade no município no governo Régis Pacheco, no ano de 1952. Criada sob a orientação do Decreto-Lei federal nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal, a Escola Normal de Vitória da Conquista surge com o propósito de ser “o estabelecimento destinado a

²⁵² Um exemplo foram os Convênios de Serviço Educacional, normatizados pelo Decreto Estadual nº 16.434/1956, cujo texto estabelece que “considerando (...) a elevada taxa de analfabetos no meio rural (...), e as dificuldades de provimento nas escolas do interior por professores diplomados” e “considerando que a Lei 140 de 22 de dezembro de 1948 dá competências aos municípios para, em cooperação com o estado, promover o ensino, a educação, e a cultura popular e realizar serviços comuns mediante acordos e convênios”, fica firmado o convênio que visa “prover de escolas as vilas, povoados, fazendas, arraiais e sítios onde existam crianças escolarizáveis em número suficiente” (BAHIA, 1956).

dar o curso de segundo ciclo dêsse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário” (Art. 4º, § 2º, BRASIL, 1946).

Resultante de acordos entre a União e o Estado, que despendiam valores diferenciados, o município participava da construção das escolas normais com a doação do terreno para a obra. No caso dos municípios baianos, ainda vigorava a Lei estadual nº 130, de 14 de dezembro de 1948, que dispunha sobre a criação de Ginásios Oficiais no interior do Estado, cuja determinação era a de que ficaria na “dependência da doação, por parte das Prefeituras Municipais respectivas, dos terrenos onde possam os mesmos ser construídos, observadas as normas técnicas vigentes” (Art. 2º, BAHIA, 1948). Havia, igualmente, amparo na Lei Orgânica dos Municípios, de 1948, em seu artigo 28, em que competia ao município “realizar serviços de interesse comum com outros municípios ou com o Estado, mediante acordos e convênios com estes firmados” (BAHIA, 1948).

Por “acordos” aqui, entende-se um consenso, uma transação entre partes. E, embora o texto da lei nos remeta à compreensão de que ‘acordo’ e ‘convênio’ se tratam de elementos distintos, no campo do Direito Administrativo, tais termos não se diferem em seu significado. Para Hely Lopes Meirelles, convênio e acordo são a mesma coisa. Para esse jurista, os convênios administrativos, como os firmados entre Estados e municípios, se caracterizam como “acordos firmados por entidades públicas de qualquer espécie, ou entre estas e organizações particulares, para realização de objetivos de interesse comum dos partícipes” (MEIRELLES, 1990, p. 405). Um exemplo do primeiro tipo são os convênios União-Estado, União-Município e Estado-Município. Assim, os convênios implicam encargos recíprocos, como um tipo de convênio Estado-Município, entre uma Secretaria Estadual de Educação e uma Prefeitura para construção de uma escola, cabendo à primeira a obra; e à segunda, a oferta do terreno, ou seja, há encargos recíprocos para que o objetivo seja atingido.

Assim, a Escola Normal de Vitória da Conquista, construída na gestão do ministro Clemente Mariani Bittencourt, custou à União o equivalente a Cr\$ 1.200.000,00, ao Estado Cr\$ 2.400.000,00 e ao município, a doação do terreno (VIANA, 1985). Com isso, o município teria um ganho político considerável, uma vez que, entre outras ações, havia a de garantir empregos públicos às pessoas da localidade, como benefícios de uma política comum entre os chefes políticos locais e a autoridade maior, nesse caso, o governo do Estado. Trata-se de um tipo de

relação muito comum no federalismo republicano em que dá ao Estado e esse, por sua vez, ao município, uma série de regalias políticas e financeiras (CARONE, 1971), além do ganho na projeção política das lideranças locais. Não por acaso, a inauguração da Escola Normal da cidade foi motivo de um Decreto de feriado local que “considerando a inauguração da Escola Normal desta cidade um acontecimento de alta relevância na vida do município, resolve decretar feriado municipal o próximo dia 20 de março, para maior brilhantismo nas solenidades inaugurais da referida Escola Normal” (Decreto nº 84, 18/03/1952, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1952).

A Lei estadual nº 1.629, de 23 de fevereiro de 1962, transforma as Escola Normais Oficiais da Bahia, entre elas, a Escola Normal Euclides Dantas, de Vitória da Conquista, em Instituto de Educação (BAHIA, 1962), passando a denominar-se Instituto de Educação Euclides Dantas²⁵³. Esse já agregava, desde o ano de 1956, o Curso Ginásial noturno autorizado pelo Ministério da Educação em um telegrama recebido do Ministério pelo “Dr. Anfrísio Áureo de Sousa, fiscal federal, junto ao aludido estabelecimento” (JORNAL O CONQUISTENSE, 1956). Sendo divulgado no mesmo jornal que os exames de admissão seriam “efetuados no próximo dia 3 de abril, devendo as inscrições estarem encerradas hoje, 31 de março” (*idem*, 1956). No ano seguinte, o jornal O Conquistense, de 13 de abril de 1957 divulgou a designação do professor Everardo Públio de Castro, no Diário Oficial de 29 de março, para o cargo de diretor da Escola Normal e Ginásio Estadual “Euclides Dantas”.

O Curso de Colégio chega à Escola Normal Euclides Dantas no ano de 1958, após longa campanha dos políticos locais, encabeçada pelo professor Everardo Públio de Castro, autor de uma “Indicação” aprovada pela Câmara de Vereadores e encaminhada “aos altos Poderes da República e do Estado” (JORNAL O CONQUISTENSE, 1957), solicitando a transformação do Ginásio Estadual em Colégio Estadual (item 5.2.1). Esse vem nos moldes da reforma Capanema, de 1942, pelo Decreto nº 4.244, e que consagra a divisão entre o ginásio, de quatro anos; e um segundo ciclo, denominado colegial, de três anos, com a opção entre o

²⁵³ “Art. 3º - A Escola Normal de Feira de Santana, a escola Normal Euclides Dantas, em Vitória da Conquista, a Escola Normal de Caetité e a Escola Normal Régis Pacheco, em Jequié, ficam transformadas em Institutos de Educação, respectivamente com as denominações de Instituto de Educação Gastão Guimarães, em Feira de Santana, Instituto de Educação Euclides Dantas, em Vitória da Conquista, Instituto de Educação Anísio Teixeira, na cidade de Caetité e Instituto de educação Régis Pacheco, em Jequié” (BAHIA, 1962).

clássico e o científico (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Nesse caso, o Colégio Estadual da cidade não abriu mão do curso ginásial, mas passou a funcionar com o primeiro e o segundo ciclos (Art. 22), já que, pelas novas regras, “os estabelecimentos de ensino que oferecessem apenas o primeiro ciclo eram chamados de ginásio e aqueles que contassem com o primeiro e o segundo ciclos eram denominados colégios” (SOUZA, 2008, p. 172).

Figura 16 - Grupo de formandos da Escola Normal Euclides Dantas, de Vitória da Conquista, na década de 1950. Ao fundo, o prédio onde funcionava a escola, estruturado com base na ideia de modernidade



Fonte: WordPress.com, 2018.

Ao se tornar Instituto de Educação Euclides Dantas, em 1962, a Escola Normal da cidade amplia a sua ação educativa, respaldada pelo Decreto-Lei nº 8.530, a Lei Orgânica do Ensino Normal, que autorizava as escolas normais a ministrarem “ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário” (Art. 4º, § 3º, BRASIL, 1946). Além dos cursos primário, ginásial, colegial e pedagógico existentes na época, passariam também a funcionar “cursos de aperfeiçoamento e preparação de orientadores de ensino, delegados escolares, [...] cursos de orientadores para professores do ensino rural [...]” (JORNAL O COMBATE, 1962).

A relação de interdependência entre o município e o Estado se afirmava nas políticas públicas locais, a partir de uma visão liberal republicana de educação, muito presente nos documentos consultados, cujo propósito era o de um ensino gratuito e que constituísse um “trabalho social dos mais importantes da sociedade moderna”

(Projeto de lei nº 342, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959) e, por assim se definir, constituiria “preocupação fundamental da União, dos Estados e dos Municípios os quais, num esforço conjunto e homogêneo, se empenham para elevar o nível cultural do povo” (*idem*, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959). Esse “esforço” empreendido, por parte do Estado se traduzia, sobretudo, na aquisição de recursos, inclusive junto ao INEP, pelas mãos do seu diretor Anísio Teixeira, assim divulgado no jornal O Conquistense, de 19 de janeiro de 1957:

[...] o auxílio de cerca de cem mil cruzeiros, enviado pelo Dr. Governador do Estado, para consertos e mobiliário, veio concorrer como salutar estímulo aos que tanto se dedicam pela escola; a liberação de verbas federais trará um novo alento aos pais dos alunos [...]. O cuidado que tem demonstrado pela Escola Normal, o Governador e seu Secretário, aliado, êsse cuidado ao interesse que nunca faltou por parte do INEP, na pessoa do grande educador Dr. Anísio Teixeira, muito breve fará de Conquista um centro educacional à altura de suas tradições de bom gosto. (JORNAL O CONQUISTENSE, 1957).

Já o município, por sua vez, se empenhou não apenas na aquisição de recursos para a mesma escola, junto ao governo do Estado, mas também, na concessão de subsídios para o seu funcionamento. Uma das ações do prefeito Edvaldo Flores foi notícia no mesmo jornal, quando esse

em entendimento com o Dr. Aloísio Short, Secretário da Educação e Cultura do Estado, [...] em sua passagem por Salvador obteve a promessa daquele titular de se interessar pela liberação de verba de Cr\$ 350.000,00 destinada pelo Ministério da Educação ao mobiliário da Escola Normal. (JORNAL O CONQUISTENSE, 1956).

Ou ainda, que o Prefeito

recebeu da Secretaria de Educação Cr\$ 106.800,00 como auxílio do governo do Estado para as reformas da Escola Normal. Além disso, trouxe a certeza de que nesses dias serão enviados, do Rio para Salvador, os Cr\$ 300.000,00 destinados pelo INEP à mesma escola, no convênio firmado entre o Ministério da Educação e o Governo do Estado. (JORNAL O CONQUISTENSE, 1957).

Contudo, a questão do federalismo supõe descentralização de poder, o que nos remete aos domínios da autonomia municipal. Assim sendo, no uso dessa prerrogativa, nota-se que no município de Vitória da Conquista não foram as ações isoladas do poder público local, junto ao governo estadual, que garantiram a cooperação do município com o ensino estadual. Essa veio, sobretudo, da

concessão de subsídios previstos tanto no orçamento municipal para a educação local, quanto nos decretos de abertura de créditos especiais. No orçamento municipal (item 5.2.4.) para o exercício do ano de 1958, o valor destinado à educação somava Cr\$ 1.112.900,00 de um total de Cr\$ 12.000.000,00 do orçamento (tabela 14). Do montante destinado à educação do município, Cr\$ 50.000,00 aparecem como despesa efetiva, destinada à Escola Normal (Lei nº 230 A, 07/11/1957, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2019).

Já os créditos especiais tiveram origens em variadas leis, a exemplo a Lei nº 208, de 07/12/1956 que “autoriza o Prefeito Municipal a abrir um crédito especial de Cr\$ 1.176.768,00 (hum milhão cento e setenta e seis mil, setecentos e sessenta e oito cruzeiros) [...]. Sendo 22.000,00 para instalação da rede de *fornecimento de luz para a Escola Normal*, [...]” (Livro 300, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1956-grifos nossos).

Igualmente a Lei nº 94, de 1º de dezembro de 1962, “autoriza o Executivo Municipal a abrir um crédito especial no valor de treze milhões, cento e vinte e oito mil, quatrocentos e quarenta e dois cruzeiros (Cr\$ 13.128.442,00) [...]. Sendo [...] Cr\$ 54.071,00 para despesas com a Escola Normal” (Livro 301, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1962). Assim como a Lei nº 53, de 12 de setembro de 1960, que autorizou “a abertura de um crédito especial no valor de sete milhões, cento e quarenta e cinco mil, oitocentos e dezessete cruzeiros e noventa centavos (C\$ 7.145.817,90) [...]. Sendo para [...] a Escola Normal: 56.556,00” (Livro 301, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1960).

Até mesmo nos momentos de crise atravessados pela Escola Normal, a possibilidade de ajuda mais próxima e que se mostrava favorável era a da Prefeitura, relatada exaustivamente pela imprensa local.

A Secretaria da Escola Normal tem deficiência de tudo. O prof. Everardo Públio de Castro, [...] com espírito abnegado que todos nós lhe conhecemos, vive a mendigar, da Prefeitura e de quem seja pessoa de boa-vontade, o material indispensável para que [...] possa a escola fornecer os respectivos certificados aos alunos licenciados. (JORNAL O CONQUISTENSE, 1959).

Outrossim, a Escola Estadual Barão de Macaúbas, criada no ano de 1935, figurou na lista das instituições na relação de cooperação entre município e Estado. A partir de um texto de solicitação, intitulado “Questões de ensino”, o então delegado escolar professor Everardo Públio de Castro, em 1951, dirige-se à Câmara de

Vereadores expondo a situação em que se encontrava a referida escola para atender aos seus 500 alunos. No mesmo documento, o professor reconhece que a Prefeitura já ajuda com o fornecimento de materiais didáticos e água para a instituição. Ao descrever a situação caótica da escola Barão de Macaúbas, o delegado escolar aponta a estrutura do prédio como sendo “o símbolo da política vesga de economia que, nos assuntos educacionais, tem predominado entre nós” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1951), e conclui solicitando melhoramentos na condições de trabalho, sobretudo, dos seus 13 professores, além de solicitar uma lista de material, incluindo, uma máquina de escrever e, mais enfaticamente, uma verba própria de Cr\$ 10.000,00 (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2019).

A ação do delegado escolar deu origem ao Projeto de lei nº 73, de 15 de junho de 1951, que “concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Grupo Escolar Barão de Macaúbas, desta cidade, para prover aquisição de material escolar” (Livro de atas 12.2.49, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1951). O referido Projeto de lei recebeu a provação da plenária por unanimidade em 26 de junho de 1951, acompanhada do seguinte parecer:

Somos de parecer favorável à abertura de crédito de Cr\$ 10.000,00 para auxílio ao Grupo Escolar barão de Macaúbas, desta cidade, ainda no correr do atual exercício. Diante do estado de mais completo abandono porque passa uma instituição tão importante, [...], não podia ser outro o pensamento da Comissão de Fazenda que, além de ser favorável ao projeto em lide, apela para o digno plenário da Câmara, no sentido de aprova-lo por unanimidade. (Sala das Sessões, 21/06/1951, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2019).

Assim também a Lei nº 230-A, de 7 de novembro de 1957, que estabelece as tabelas designativas das despesas para o exercício de 1958, as quais organizam os pagamentos decorrentes da Lei Orçamentária, a Escola Barão de Macaúbas aparece em uma dessas tabelas com designação de despesa efetiva de Cr\$ 12.000,00, cujo valor destinado à educação do município no orçamento para o mesmo ano somava Cr\$ 1.112.900,00 (Tabela 14).

Além desse valor destinado à escola, a Câmara de Vereadores aprovou a Lei nº 236, de 9 de maio de 1958, cuja ementa “autoriza o Executivo Municipal mandar construir, na área livre da Escola Barão de Macaúbas e no bairro ‘Alto Maron’, respectivamente com as dimensões de 21 por 6 e 8 por 6 metros, dois salões destinados ao ensino primário” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1958). Essa

cooperação do município com as escolas estaduais da cidade transcendeu às demandas institucionais, chegando a conceder gratificação à zeladora da mesma escola que, conforme a Lei nº 70, de 29 de maio de 1952, prestava serviços gratuitos extraordinários, à noite, durante cerca de três anos, de modo a “exigir remuneração à altura do esforço dispensado” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1952). Assim, a mesma Lei “autoriza o Executivo Municipal a conceder uma gratificação de Cr\$ 300,00 mensais à zeladora do Grupo Escolar Barão de Macaúbas desta cidade” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1952).

No conjunto desses subsídios outorgados às pessoas jurídica e física pelo poder público local, figura o da União dos Estudantes Secundários de Conquista²⁵⁴, com sede no município. Essa entidade se torna reconhecida pelo Executivo municipal a partir da aprovação da Lei municipal nº 55, de 28 de novembro de 1951, que “declara de utilidade pública a ‘União dos Estudantes Secundários de Conquista’ e autoriza o Executivo Municipal a prestar-lhe o devido amparo” (Livro de Leis 302, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1951). Na mesma Lei, que passou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 1952, o governo municipal se compromete a “pagar-lhe mensalmente o aluguel da sede, onde a mesma funciona, bem como a prestar-lhe o amparo moral e material, a que faz juz [sic] enquanto merecer a confiança dos poderes públicos nos termos da Constituição Federal em vigor” (Art. 2º). Contudo, é a Lei nº 118, datada de 4 de dezembro de 1951, que destina para a mesma entidade o equivalente a Cr\$ 6.000,00 como subvenção anual, a vigorar a partir de 1º de janeiro de 1952.

Além da legislação mencionada, a Câmara de Vereadores aprovou leis que criam créditos especiais, em que uma parte destes é destinada à mesma entidade. Uma delas é a Lei nº 98, de 30 de dezembro de 1952, que “autoriza a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista a abrir crédito especial de Cr\$ 769.950,00 (setecentos e sessenta e nove mil e novecentos e cinquenta cruzeiros), sendo Cr\$ 5.000,00 para auxílio a ‘União dos Estudantes Secundários de Conquista’ de março

²⁵⁴ A União Nacional dos Estudantes Secundaristas — UNES, surgiu em 25 de julho de 1948, durante o governo Dutra, a partir do 1º Congresso Nacional dos Estudantes Secundaristas na Casa dos Estudantes, no Rio de Janeiro. Contando com representantes de quase todos os Estados do país, a entidade compunha a sua primeira diretoria. A entidade passa a denominar-se, em 1948, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas — UBES. A sua história foi marcada pelas lutas em defesa dos direitos estudantis e de causas sociais. Entre o final da década de 1950 e início dos anos 1960, o movimento estudantil se fortaleceu, alcançando um papel protagonista do campo progressista e da luta popular. Diversas entidades secundaristas municipais e estaduais foram criadas (Cf.: <http://ubes.org.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019).

a dezembro do corrente exercício” (Livro 300, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1952). Assim também, a Lei nº 125, de 29 de outubro de 1954, autoriza a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista a abrir um crédito especial de Cr\$ 2.548.519,40, sendo o equivalente a Cr\$ 6.000,00 destinados como “auxílio à União dos Estudantes Secundários de Conquista, de acordo com a Lei nº 55 de 17 de dezembro de 1951” (Livro 300, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1954).

Esse mesmo valor aparece em uma das tabelas designativas que acompanhava a Lei Orçamentária do município para o exercício de 1958, a Lei nº 230-A, de 7 de novembro de 1957. Em um orçamento de Cr\$ 1.112.900,00 destinados à educação, a soma de Cr\$ 6.000,00 aparece na tabela como “despesa efetiva” designada para “auxílio à União dos estudantes Secundários de Vitória da Conquista” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1957).

Portanto, a abertura de créditos especiais pelo Executivo municipal ocorreu de forma acentuada em todo o período recortado para a pesquisa, conforme a documentação analisada. Esses se respaldavam no Artigo 186, da Lei Orgânica dos Municípios da Bahia, de 1948, e eram fatiados em diferentes somas que, por sua vez, destinavam-se aos mais variados setores, incluindo as “despesas imprevistas”. O setor educacional era frequentemente contemplado com esses créditos, considerando como pertencente a esse setor tudo o que dizia respeito ao universo educacional e os seus sujeitos. Inclui-se, aliás, nesse conjunto as atividades desenvolvidas por alguns desses sujeitos e que, igualmente, ocupou lugar nas políticas de “cooperação” entre o município e o Estado. Isso ocorre, na medida em que as políticas públicas se constroem a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Nesse sentido, Azevêdo (2011) entende que as políticas públicas “guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico”, ou melhor, “com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social” (AZEVEDO, 2011, s/p).

Nesse aspecto, é comum constatar a presença de propostas que figuram fora do ambiente da sala de aula, no conjunto das medidas assumidas pelo poder público na construção de suas políticas educacionais, no entanto, sem perder a sua dimensão educativa. Foi o caso do auxílio destinado ao “jornal O Ginasião”, pertencente aos alunos da Escola Normal. A subvenção anual desse foi objeto de abertura de um crédito especial oriundo do Projeto de Lei nº 21, de 7 de outubro de 1953. Este “autoriza o Executivo municipal a abrir um crédito especial de Cr\$

2.000,00, para subvencionar o jornal ‘O Ginásiano’ órgão oficial dos alunos da Escola Normal” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1953). Trata-se de uma subvenção anual, conforme esclarece o mesmo Projeto de lei, em seu artigo 2º, o que pressupõe compromisso assumido pelo Executivo municipal com esse “órgão oficial”.

É o tipo de estratégia, no sentido atribuído por Certeau (1998), ligada diretamente a um poder, oriundo de um lugar próprio e que busca, com isso, a organização de um espaço. E, embora pareça uma medida pouco importante, tem a ver com as representações sociais aí implicadas, daqueles que fazem as políticas. Se no campo das representações pode-se incluir as formas de pensar, sentir e agir, transformando-se em máquina de fabricar respeito e submissão, conforme estudos de Chartier²⁵⁵, nessas circunstâncias o jornal favorecido tende a converter-se, fatalmente, em um “aliado” do poder público local, na medida em que torna-se porta-voz de interesses oriundos da arena política em que se via imerso. Não por acaso, pelos jornais, “[...] em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.16).

6.3 A relação público-privada na educação conquistense

Uma dicotomia recorrente nos discursos e nos textos das políticas públicas de educação é a público/privada. Pode-se dizer que são termos indissociáveis, uma vez que a existência de um traz em si a referência do outro. No campo do Direito, ao estudar a dicotomia público/privado, Norberto Bobbio (1987) afirma que esses dois termos condicionam-se reciprocamente, no sentido de que se reclamam continuamente um ao outro, tanto na linguagem jurídica, quando “a escritura pública remete imediatamente por contraste à escritura privada e vice-versa” (BOBBIO, 1987, p. 14), quanto na linguagem comum, quando “o interesse público determina-se imediatamente em relação e em contraste com o interesse privado e vice-versa” (p. 14).

No município de Vitória da Conquista, no contexto pesquisado, essas relações se mostraram muito estreitas. Pela própria tradição oligárquica, os grupos políticos que detinham o poder local, mantiveram relações próximas com o

²⁵⁵ CHARTIER, Roger. **A História Cultural, entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

Executivo estadual, de modo que essas relações de poder geradoras do clientelismo na política local se reproduziam em escala menor, entre o Executivo local e as forças do segmento privado no município. Tratava-se de um comportamento que beirava ao “familismo” (ABRUCIO, 1998), inclusive no plano educacional. Assim, cumpre esclarecer que as relações público/privado sobre as quais discorreremos nesta pesquisa não se configuram como uma “parceria” do ponto de vista da cooperação financeira da União com a iniciativa privada na forma de subvenção e/ou assistência técnica e financeira, conforme regulamenta a Lei federal nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004)²⁵⁶, mas, tão somente como troca de favores, prática muito comum no jogo político do interior da Bahia.

Tais relações se sustentavam no desejo da manutenção dos redutos eleitorais, de modo que a prática de subvencionar instituições privadas conferia certo empoderamento às administrações municipais, garantindo a elas a fidelidade política de boa parte da população beneficiada. Aqui, faz todo sentido um aspecto da assertiva de Bobbio (1987), o de que o interesse público determina-se em relação ao interesse privado e, assim, se impõe como fator de dominação política. Esse tipo de relação envolveu, por longa data, o poder público local e o setor privado no município de Vitória da Conquista, inclusive, nas políticas de criação de escolas em áreas rurais, nos redutos eleitorais de prefeitos e vereadores. Não por acaso, a influência dos fazendeiros da região ganhava eco nas pautas da Câmara de Vereadores, frequentemente, nas políticas de contratação de professores e de criação de escolas (item 5.2.2).

Todavia, no processo de institucionalização da educação no Brasil, percebe-se que as fronteiras entre o público e o privado nem sempre se apresentaram com a nitidez como se apresentam na atualidade, sob a vigência da Constituição de 1988, que diferencia, por exemplo, as escolas privadas, ainda que de forma implícita, em “lucrativas e não lucrativas” (CURY, 2016), e também da LDB nº 9.394/96²⁵⁷. Sobre

²⁵⁶ Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 – Institui Normas Gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. O seu Art. 2º evidencia a parceria público-privada como o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019).

²⁵⁷ “Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I – públicas, assim entendidas, as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I – particulares (...); II – comunitárias (...); III – confessionais (...)” (LDB 9.394/96, BRASIL, 1996).

essa questão, Cury (2016) pontua que pelo menos desde os anos 1930, havia apenas dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas, sendo que as últimas eram consideradas privadas com função pública concedida pelo Estado. Nesse sentido, não havia diferenciação entre as duas, do ponto de vista do interesse coletivo, já que, conforme o autor, toda e qualquer escola deveria visar, antes de tudo, o interesse coletivo.

Não obstante, vale salientar que as relações entre o poder público e o segmento privado em educação nem sempre ocorreu livre de conflitos, sob diferentes aspectos, inclusive o ideológico. Algumas obras de referência²⁵⁸ põem-nos a par dos conflitos ideológicos e disputas de espaço na legislação educacional que levaram intelectuais, religiosos e representantes dos interesses privatistas a se enfrentarem em diferentes tempos e arenas. Um exemplo são as lutas protagonizadas por católicos e liberais na década de 1930 e que percorreram as décadas seguintes, atingindo o seu ápice no final da década de 1950, quando acirraram as discussões acerca do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional nº 4.024, sancionada de dezembro de 1961. Aliás, há um consenso nos estudos publicados após a aprovação da referida lei em afirmar os ganhos do segmento privado concedidos pela lei para esse setor da educação, o que, possivelmente, justificaria a declaração de Anísio Teixeira, um dos defensores da escola pública, de que a aprovação da LDB seria “Meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962 *apud* SAVIANI, 2008, p. 307).

Ao estabelecer que a União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob forma de: [...] c) “...financiamento a estabelecimento mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor” (Art. 95, BRASIL, 1961), a referida Lei corrobora a assertiva de que as relações entre o segmento público e o privado, no âmbito educacional, nunca pereceram. Em especial, nesse contexto, por se tratar de uma luta travada entre defensores da escola pública de um lado, e representantes da igreja católica e do ensino privado do outro, a Lei põe em evidência, também, o jogo de influências que

²⁵⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978; BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

as camadas dominantes, em especial as religiosas, exerciam sobre o legislativo brasileiro.

A despeito de não alargarmos aqui a discussão acerca dos conflitos históricos entre defensores da escola pública e representantes da igreja nas políticas educacionais, dado os limites investigativos desta pesquisa, reconhecemos que em um país hegemonicamente católico, como o Brasil, é inevitável o tipo de influência exercido pela igreja nas relações políticas em diferentes esferas do poder. Em uma escala menor, os municípios brasileiros, sobretudo aqueles com forte marca da presença católica em seu processo de formação enquanto entidade político-administrativa, tiveram na religião católica a força que contribuiu para legitimar a estrutura hierárquica da sociedade local, além de impor normas de conduta social, apoiadas, quase sempre, em preceitos religiosos católicos²⁵⁹. No município de Vitória da Conquista, essa influência tem as suas raízes no período colonial, cujos desdobramentos se deram, inclusive, na escolha do próprio nome do município, originado de uma promessa feita pelos seus fundadores à padroeira da cidade, Nossa Senhora das Vitórias, pela “conquista” da região (item 3.2.).

Essas relações do poder público local com a igreja, inequivocamente, tiveram explícita incidência sobre a educação pública do município, até mesmo no início do século passado, quando o Intendente Ascendino Melo construiu um prédio para o funcionamento de um ginásio que se chamaria Ginásio Nossa Senhora das Vitórias, de ensino com forte teor religioso (VIANA, 1985). No entanto, o mesmo não permaneceu ativo por muito tempo, dando lugar ao “Ginásio de Conquista”, fundado e dirigido pelo Padre Luiz Soares Palmeira, em 1940, (item 4.1.2), dessa vez já como propriedade da Diocese, na qual foi formada boa parte da elite governante do município.

Esse último, o padre Palmeira, teve forte penetração na vida política do município, iniciando a sua atuação como vereador, pela UDN (1951-1955), chegando a se eleger Deputado Estadual (PST) e, até, a ocupar o cargo de secretário de educação do Estado, no início da década de 1960. Ainda como deputado estadual, o padre Palmeira foi responsável pelo projeto de lei que criou

²⁵⁹PONCIANO, Nilton Paulo. **O Papel da Religião no Cotidiano de uma Cidade em Formação: Um Olhar Sobre a Presença da Igreja Católica em Fátima do Sul/ MS (1943- 1965)**. 2006. 231 p. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em História; CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

três escolas na cidade, sendo uma no bairro Alto Maron, outra no bairro Jurema e a última, no bairro Departamento (JORNAL O COMBATE, 1959). A sua atuação de parlamentar não dissociou a sua figura pública da imagem de “homem religioso” com trânsito livre nas residências de “famílias consideradas ‘importantes’, descendentes de coronéis ou dos ‘fundadores do município’” (OLIVEIRA 2009, p. 182). Nesse aspecto, a sua presença no cenário político do município associada ao seu *ethos* religioso pareceu convergir para uma aproximação entre o poder público e o segmento católico local, que se viu representado no legislativo municipal.

Contudo, as relações entre o poder público local e o setor privado na educação de orientação católica, em Vitória da Conquista, se deram, de fato, nas políticas de concessão de subsídio para as escolas privadas. Sem incorrer em disputas ideológicas na aprovação de suas leis e propostas orçamentárias, essas relações se mostraram estreitas em todo o período recortado para esta pesquisa. Assim, independentemente do debate em nível nacional, cuja definição das funções da família, da Igreja e do Estado constituiu um dos eixos em torno do qual o conflito entre público e privado se desenvolveu, culminando com a aprovação da LDB, em 1961, o governo local reservou considerável espaço em seu orçamento anual para subsidiar o ensino privado em escolas católicas no município.

Em uma tabela designativa para o exercício de 1958, o valor destinado à educação do município, de Cr\$ 1.112.900,00, teria como subvenção à escola católica Sacramentinas²⁶⁰ o valor equivalente a Cr\$ 30.000,00, como auxílio para o mobiliário da escola (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1957). Esse tipo de subvenção ganhou legitimidade no ordenamento jurídico do município pouco tempo depois, traduzido na Lei nº 26, de 14 de novembro de 1959, cuja ementa “autoriza o Executivo Municipal a conceder isenção do pagamento de energia elétrica ao Ginásio ‘Nossa Senhora de Fátima’, das Irmãs Sacramentinas, instalado nesta cidade” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1959). Antes mesmo da conquista dessa

²⁶⁰ Escola fundada, em Vitória da Conquista, sob a coordenação da irmã Celina Maria Oliveira, em 28 de abril de 1956, e instalada no prédio da Escola de Menores (atual FAMEC), cedido pelo Governador do Estado da Bahia, Antônio Balbino. Em 10 de maio de 1956, a escola passa a chamar-se Colégio Nossa Senhora de Fátima. O Colégio, dirigido pelas Irmãs Sacramentinas, é reconhecido como Estabelecimento de Ensino da Educação Básica tendo como Entidade Mantenedora a Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento, fundada em 1715, na França, pelo padre missionário francês Pierre Vigne. Vale, no entanto, salientar que em alguns documentos localizados para esta pesquisa, a referida instituição aparece denominada de “Ginásio Nossa Senhora de Fátima”.

prerrogativa, a referida escola já havia sido contemplada com o crédito especial criado pela Lei nº 208, de 07 de dezembro de 1956, cuja ementa

autoriza o Prefeito Municipal a abrir um crédito especial de Cr\$ 1.176.768,00 (hum milhão cento e setenta e seis mil, setecentos e sessenta e oito cruzeiros) [...]. Sendo 22.000,00 para instalação da rede de fornecimento de luz para a [...], Escola das Irmãs Sacramentinas e Bairro da Granja. (Livro nº 300, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1956).

Criado sob a vigência da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, o “Ginásio” das Irmãs Sacramentinas surgiu como uma escola primária, portanto, cabia-lhe “em matéria educativa os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público” (Art. 23), razão que ‘justificaria’, em partes, a adoção de uma política de subvenção à escola, pelo poder público local. Aliás, de acordo com Cury (1992), a iniciativa educacional da religião católica foi sempre legalmente reconhecida. Exceto na Constituição de 1891, a educação de viés católico no Brasil “sempre ganhou alguma referência explícita positiva”, inclusive, entre outras questões, “o recebimento de recursos dos cofres oficiais para bolsa de estudo” (CURY, 1992, p. 40).

Em suma, se o certo é que verbas públicas devam ser aplicadas em escolas públicas, no sentido da escola estatal, como enfatiza Moacyr Góes (1986), no percurso histórico da educação brasileira essa assertiva não fez coro com as políticas públicas de educação nos municípios brasileiros. Assim sendo, independente de a Constituição de 1946 trazer um dispositivo que assegurava a isenção tributária para as instituições de educação, vedando à União, aos Estados e aos Municípios o lançamento de impostos sobre seus bens e serviços (Art. 31, item V), no município conquistense é vasta a legislação que se destina à abertura de créditos especiais com vistas a subsidiar instituições privadas que, por questões práticas, não utilizaremos aqui tais documentos em sua totalidade. Um desses documentos é o Decreto-lei nº 27, de 21 de agosto de 1945. Redigido com base em um Decreto-lei federal nº 1.202, de 8 de abril de 1939²⁶¹, ele cria um crédito especial de Cr\$ 1.800,00 para auxílio à escola privada “Ernesto Dantas”, na sede do município (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1945). O mesmo ocorre com o

²⁶¹ “Art. 12. Compete ao Prefeito: I - expedir decretos-leis nas matérias da competência do Município; II - expedir decretos, regulamentos, posturas, instruções e demais atos necessários ao cumprimento das leis e à administração do Município (...)”. (BRASIL, 1939).

Decreto-lei nº 49, de 31 de dezembro de 1945. Esse, também fundamentado no Decreto-federal nº 1.202/1939, “abre o crédito especial de Cr\$ 600,00, para auxílio da escola particular de ‘Bemquerer’[sic], neste município” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1945).

Outrossim, já sob a vigência da Constituição estadual de 1947, o Decreto-lei nº 4, de 14 de agosto de 1947, “concede auxílio de Cr\$ 1.200,00 ao Colégio particular de ‘Bem-querer’, regido pelo Prof. Ângelo Princeza dos Santos” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1947). Aliás, acreditamos tratar-se da mesma instituição beneficiada no ano de 1939, uma vez que no conjunto de documentos indexados, não localizamos outras escolas/ginásios privadas com o mesmo nome, fora da sede do município, de modo que não nos parece coerente a existência de duas escolas privadas com o mesmo nome, no mesmo local. No entanto, chamou-nos a atenção, no referido Decreto, a menção feita ao Art. 4, das Disposições Transitórias da Constituição estadual de 1947, cuja determinação é a de que “até que se instalem as Câmaras Municipais, os prefeitos poderão expedir [...] decretos-leis necessários à administração das comunas” (Art. 4º, BAHIA, 1947). Isso se deu em razão de, por determinação da Constituição estadual, o mandato dos vereadores iniciar somente em 7 de abril de 1951, enquanto o dos prefeitos iniciaria em 31 de janeiro de 1951, terminando ambos em 7 de abril de 1955. (Art 3º).

Cabe salientar que, na literatura da área, as chamadas escolas privadas nem sempre se mostram idênticas em seu formato estrutural e na oferta de seus serviços. De acordo com Cury, no estudo das reformas educacionais, em especial, após os anos de 1930, entre as escolas privadas fazia-se distinção entre aquelas que exerciam a sua função como iniciativa privada, típica do sistema contratual de mercado, como as escolas supracitadas, mas também, havia aquelas que praticavam algum tipo de gratuidade e com isso faziam jus a recursos emanados dos poderes públicos (CURY, 2016). Na atualidade, essas instituições privadas são reconhecidas, na constituição de 1988, para além da “bipartição lucrativo X não-lucrativo, mas na tripartição no interior desse último em subsegmentos como os confessionais, comunitários e filantrópicos” (CURY, 2003, p. 124). Assim, considerando esse último formato de escola privada, as relações público-privado nas políticas de educação do município de Vitória da Conquista se davam, também, na esfera da filantropia, tendo em vista que a atividade filantrópica prima pela caridade, generosidade e gratuidade de seus serviços aos que deles necessitam.

Nessa perspectiva, o Projeto de lei nº 256, de 31 de maio de 1956, aprovado em 12 de junho de 1956, respaldou a Prefeitura na construção e criação de uma escola na sede do município, com a denominação de Alziro Zarur, cujas despesas de instalação correria “por conta da Legião da Boa Vontade²⁶², cabendo à Prefeitura Municipal o pagamento de sua professora [...]” (Art. 2º). Também a Lei nº 214²⁶³, de 02 de fevereiro de 1957

autoriza ao Executivo Municipal doar ao Instituto Cristão Alfredo Soares da Cunha para conclusão das obras de assistência e caridade “Paulo de Tarso”, a quantia Cr\$ 100.000,00, que se destinará à escola infantil e de adultos, assistência à criança e à parturiente pobre. (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1957).

Esse tipo de relação do poder público local com as instituições filantrópicas no município ocupou lugar, também, no orçamento municipal (Tabela 14). Em uma de suas tabelas designativas para o exercício do ano de 1958, o valor destinado à educação somava Cr\$ 1.112.900,00 de um total de Cr\$ 12.000.000,00 do orçamento. Do montante reservado à educação Cr\$ 5.000,00 estavam destinados, como despesa efetiva, para subvenção à Escola Discípulos de Jesus, da União Espírita de Vitória da Conquista - UEVC, destinada à educação de crianças pobres (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2019).

Em uma vertente diferenciada das escolas supracitadas, reconhecidas pelo caráter filantrópico, a primeira “Escola Técnica de Comércio” da cidade, criada em 18 de janeiro de 1959, sob a vigência da Lei Orgânica do Ensino Comercial²⁶⁴, de 1943, e mantida pela União Espírita de Vitória da Conquista, ocupou, comumente, considerável espaço nas políticas orçamentárias do governo municipal. Tratava-se de um projeto pioneiro na cidade, já em elevado ritmo de urbanização, e que visava adequar o ensino às exigências da vida comercial e dos negócios administrativos do

²⁶² A Legião da Boa Vontade, ou LBV, é uma associação civil de direito privado, beneficente, filantrópica, educacional e cultural, sem fins lucrativos, cuja função é atuar, sobretudo, na área de assistência social. A LBV foi criada em 1º de janeiro de 1950, pelo poeta e radialista Alziro Zarur. Na atualidade, a LBV tem como diretor-presidente o jornalista e escritor José de Paiva Neto (Cf.: <https://www.lbv.org>).

²⁶³ Localizada no Livro de Leis nº 300, a mesma Lei resulta de um Projeto de Lei encaminhado à Câmara Municipal em 13 de dezembro de 1956.

²⁶⁴ De acordo com o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, determinou que este se organizasse com um só curso básico de quatro anos de 1º ciclo e vários cursos técnicos de três anos de 2º ciclo. Foram os seguintes os cursos técnicos: comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado (ROMANELLI, 2003).

município, tal como aspirava o próprio ministro Capanema²⁶⁵, autor da Lei Orgânica que amparou esse tipo de projeto. Apoiada no espírito da referida lei, a proposta da Escola Técnica de Comércio de Vitória da Conquista ancorava-se na ideia, segundo a qual a comunidade local carecia de um preparo profissional que pudesse lhes garantir a inserção no incipiente comércio e indústria locais. A sua implantação na cidade rendeu matéria para os jornais locais, como a intitulada “Em marcha para a esplêndida realidade”, no jornal O Conquistense, cujo teor exaltava a relevância do “ensino de grau médio” que traria à “mocidade que trabalha durante o dia a grande oportunidade de fazer um curso de extraordinária utilidade e obter o título que habilita ao exercício da profissão de contabilista” (JORNAL O CONQUISTENSE, 1957).

Como ocorre historicamente no Brasil, a iniciativa privada sempre contou com o reconhecimento oficial e, quase sempre, com o patrocínio do Estado como via de consolidação de seus projetos. Entre as concessões dadas pelo município à Escola Técnica de Comércio, estava a isenção da taxa referente ao consumo de energia elétrica, proposta no Projeto de lei nº 35, de 10 de outubro de 1960. Igualmente, o nome da Escola Técnica de Comércio aparece no Projeto de lei nº 535, de 30 de dezembro de 1963, que “dispõe sobre a abertura de um crédito especial no valor de Cr\$ 73.066.042,30 para o fim a que se especifica” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1963). Na planilha anexa ao projeto, a Prefeitura destina Cr\$ 80.000,00 para “despesas com os alunos bolsistas mantidos por esta Prefeitura no Colégio Comercial Edvaldo Flores desta cidade” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1963).

Esse tipo de relação entre o poder público e o segmento privado adota uma configuração diferenciada da filantropia, uma vez que trata-se da “oferta de um serviço” ao setor público pelo setor privado, tendo esse a contrapartida da concessão de bolsas de estudo. Trata-se do tipo de recorrência que, inevitavelmente, reflete a relação recíproca contraditória entre o setor público e o privado, já que “o direito de propriedade (se) opõe à ingerência do poder soberano” (BOBBIO, 1987, p. 23 *apud* CURY, 1992), em razão de na sociedade já ter ocorrido “a diferenciação entre aquilo que pertence ao grupo enquanto tal, à coletividade e aquilo que pertence aos singulares” (*id, ibid.* p. 14). Sobre aquilo que “pertence à

²⁶⁵ CAPANEMA, G. Exposição de motivos: Lei Orgânica do Ensino Comercial, 1943. In: VIEIRA, F. A (Org.). **Legislação do Ensino Comercial**. RJ: MEC, Serviço de Documentação, 1957.

coletividade” e com caráter de serviço público próprio, as escolas públicas, do ponto de vista jurídico, são oficiais. Elas são, conforme afirma Cury (2006), “dever” do Estado, mas não um dever que se funda em si mesmo, mas se fundamenta no direito do estudante, enquanto cidadão, à educação escolar. No caso das escolas particulares, embora “todas as constituições brasileiras as tenham reconhecido sob a figura da ‘liberdade de ensino’” (CURY, 2006, p. 145), a sua presença na organização da educação nacional foi variável, assumindo diferentes posições nas leis, oscilando entre ganhos menores e maiores, sem se configurarem como “dever” do Estado.

No entanto, ao ser contemplada em uma política pública, como as representadas nos Decretos, Leis e Projetos de lei em Vitória da Conquista, a escola privada revela um “braço” do Estado em sua estrutura, na medida em que ela se converte em uma via para que esse “dever” do Estado se traduza, na prática, na concessão de bolsas de estudo e, assim, na efetivação de um direito. Aqui faz sentido reconhecer a escola privada como instituição com função pública concedida pelo Estado (CURY, 2016). Nesse sentido, ainda que os textos que representam as políticas de educação são percebidos enquanto produto de múltiplas influências, de modo que a sua construção resulta de negociações dentro do Estado e dentro dos processos de formulação da política, as relações entre o poder público local e o segmento privado, no contexto citado, não fogem ao respaldo garantido pela Constituição de 1946, cuja liberdade à iniciativa particular é concedida para o ensino, “respeitadas as leis que o regulem” (Art. 167).

As escolas privadas no município chegam ao ano de 1957 com um total de 16 unidades (JORNAL O CONQUISTENSE, 1959), apresentando um elevado número de aprovados (Tabela 9), em comparação com as aprovações nas escolas públicas estaduais e municipais. Enquanto essas não alcançaram a metade de aprovação dos alunos matriculados, as instituições privadas alcançaram 54,0% de um total de 840 alunos no mesmo ano (*ibid*, 1959).

A presença dessas instituições nos textos das leis que expressam o conjunto das políticas de educação do município de Vitória da Conquista, como resultado das relações entre o setor público e o privado, confere a elas uma função essencial no chamado contexto de influência (BALL; BOWE, 1992). Como instituições, em sua maioria de orientação cristã, a sua presença no cotidiano da população não se limitou a influir na definição das finalidades da educação, mas, sobretudo, em

garantir que o Estado se mostrasse disposto a subsidiar o seu ensino, mesmo porque, como espaço privilegiado do segmento dominante, no caso das escolas privadas, estas se viam representadas na Câmara Municipal, composta predominantemente por pessoas do mesmo segmento (médicos, comerciantes, advogados, membros de famílias tradicionais). Como lembram Ball e Bowe (1992) *apud* Mainardes (2006), há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político, de modo que seria incoerente não reconhecermos a incidência dessas relações nas políticas públicas de educação do município, refletidas nos diversos decretos, projetos de lei ou leis que conferiram benefícios ao setor privado na educação local.

CONCLUSÕES

“Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim [...]” (CERTEAU, 2000, p. 94). A afirmação de Michel de Certeau nos remete a uma certeza: a de que não “concluímos” esta pesquisa com a sensação de acabamento, mas que o “conhecimento do passado” produzido aqui é algo em progresso (BLOCH, 2001), com inúmeras portas abertas. No entanto, alcançamos o fim do texto, anunciado em sua introdução, “já organizada pelo dever de terminar” (CERTEAU, 2000, p. 94).

Nesse percurso mantivemos um diálogo permanente com a base teórico-metodológica da pesquisa, o que nos possibilitou uma interpretação racional dos dados e que nos levou a compreender o fenômeno investigado dentro de suas condições sociais e históricas. Em nosso fazer, o *corpus* documental ao qual tivemos acesso nos instrumentalizou para a construção de “versões possíveis, plausíveis, aproximativas daquilo que teria ocorrido” (PESAVENTO, 2008, p. 18) na história da educação do município de Vitória da Conquista, entre 1945 e 1963.

Na análise dos dados não nos distanciamos dos objetivos aos quais buscávamos atingir na pesquisa e, aqui, as categorias construídas nos ajudaram a selecionar, cotejar e validar as respostas encontradas em nossa análise documental, além de facilitarem a composição dos nossos temas de discussão em cada capítulo. No ato da escrita, não ficamos presos ao “tempo-calendário” recortado, uma vez que na pesquisa historiográfica, não cabe a delimitação de períodos estanques considerando que os fatos históricos, em diferentes momentos, se interpenetram. Diante dessa assertiva, restava-nos recuar no tempo histórico da pesquisa, até o início do século XX, e tentar encontrar lá os caminhos os quais o poder público local percorreu em busca da construção e da manutenção de seu “sistema de ensino”. Foi o que fizemos.

Diante da documentação, foi imediata a constatação da precariedade do cenário educacional do município naquele período, ainda marcado pelo domínio oligárquico local, em que a população mais pobre ainda se via dependente do “amparo” das famílias influentes e fazendeiros da região. Nesse cenário, predominou o ensino privado oferecido nas poucas escolas construídas e, a despeito da Constituição de 1934 impor aos poderes públicos o dever de garantir a educação como um direito, foi somente no final da década de 1930, na gestão do prefeito Régis Pacheco (1938-1945), que a educação pública do município parecia dar sinais

de crescimento. A organização da educação, nesse período, ainda se dava sob a vigência das leis de reforma da instrução pública na Bahia, aprovadas na gestão de Anísio Teixeira, junto à Inspetoria Geral do Ensino, na década de 1920 e que permaneceram vigentes até o final de década de 1940. No entanto, em uma análise mais acurada, ficou evidente que as políticas para a educação primária na gestão Régis Pacheco foram mantidas em condições marginais, legando uma estrutura escolar ainda deficiente à gestão do prefeito Antonino Pedreira de Oliveira, a partir de 1947.

Durante a sua gestão de oito anos, não localizamos mais que 12 Atos, assinados pelo prefeito, que tratavam das questões educacionais e que, em sua maioria, referia-se a nomeação de professores, abertura de créditos especiais e criação de escolas. Portanto, em quase meio século, a “estrutura educacional” pública municipal de Vitória da Conquista permanecia ínfima, mesmo com a política de criação de escolas, sobretudo na zona rural, fortalecida pelos projetos de expansão da escola rural lançada no governo Dutra. No término do mandato do prefeito Antonino Pedreira, em outubro de 1950, o município ainda contava com quase 80% da população de cinco anos e mais analfabeta.

Concentramos nos capítulos 5 e 6 os dados referentes ao objeto de pesquisa, no período entre 1945 e 1963, recorrendo ao que foi possível agrupar de unidades dos dados coletados em cada categoria construída e a sua relação com os objetivos específicos estabelecidos. Começamos pelo (re) ordenamento das políticas públicas de educação, entre 1945 e 1963. Aqui optamos por iniciar analisando a legislação educacional do município em seu conjunto, considerando que “a única maneira eficaz de esclarecer o significado do produto é examinar o modo como foi produzido e, por isso, examiná-lo nos permite compreender o seu significado político” (SAVIANI, 2002, p. 2). O que significou, para nós, compreender as políticas educacionais na relação com o contexto político, econômico e social no qual elas foram articuladas pela via jurídico-normativa, contemplando não somente o texto final da lei e a incidência da legislação estadual e federal em sua composição, como também os debates, os embates, as divergências e as opções do Legislativo e do Executivo na produção dessas políticas e o seu desdobramento no cotidiano educacional local.

Assim, ao analisarmos as leis da educação municipal (item 5.2.1.) e buscarmos **identificar o significado da legislação educacional local e os**

princípios que lhe deram forma, como um dos objetivos desta pesquisa, mantivemos o foco em apenas três leis, cuja incidência sobre a sua composição trouxe uma das dimensões do federalismo, o da descentralização de poder e a concessão de direitos estendidos aos municípios, presentes tanto na legislação federal – a Constituição de 1946 e Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.529/46) – quanto na legislação estadual, sobretudo, a Constituição estadual de 1947 e a Lei Orgânica dos Municípios, Lei nº 140/48.

Assim, das 131 leis municipais localizadas, notamos que apenas três delas definiam as diretrizes e normas para a organização da educação local, orientadas pelo princípio de que, sendo a educação uma ação intencional, o seu sentido e sua finalidade era o homem, quer dizer, a promoção do próprio homem (SAVIANI, 2002), conforme as imposições daquele tempo histórico; enquanto as outras leis, em sua maioria, tratavam da “criação de escolas” e da “abertura de créditos especiais”. Nesse sentido, as leis municipais analisadas revelaram muito sobre a concepção hegemônica de educação da época, marcada pela visão liberal republicana, tida como instrumento de desenvolvimento intelectual e moral e, por conseguinte, a via para se alcançar o progresso nacional. O nosso foco foram as leis: nº 106/1953; nº 15/1959 e a nº 72/1961.

Aprovada na gestão do prefeito Gerson Salles, a Lei nº 106/1953 chamou a atenção pelas prescrições direcionadas unicamente a uma questão: o concurso público para professores primários. A lei se mostrou vanguardista, na medida em que no cenário educacional daquele contexto, o apadrinhamento político ainda era força determinante para a ocupação de cargos públicos no município. Nessas circunstâncias, exigir concurso público para a inserção no magistério local seria mexer com as relações políticas pautadas na troca de favores, que nutria o poder das lideranças políticas locais. No entanto, constatamos em outros documentos analisados, como uma Ata, datada de 05/12/1961, que a prática clientelista de indicação para cargos, no setor educacional, não havia sido superada com o advento dos concursos, conforme a denúncia de um parlamentar, de que as admissões de professores ainda atendiam a aspectos eleitorais, mantendo o elo, traduzido no voto, entre os políticos locais e as famílias beneficiadas.

A segunda Lei que recebeu um enfoque especial em nossa análise foi a nº 15, de 12 de outubro de 1959, que criou o Departamento Municipal de Educação, além de orientar as ações político-pedagógicas do município, a partir do ano de 1959. No

estudo desta lei, adotamos algumas sugestões dadas por Saviani (2002) para uma análise crítica das leis. Ele sugere que é preciso examinar as razões manifestas das leis que, no caso da lei supracitada se encontravam na primeira página do seu Projeto de lei nº 342/1959; e encontrar as razões reais de sua produção. A partir desses pressupostos, examinamos o contexto da lei, onde foi possível identificar os condicionantes que a tornaram possível; e a sua gênese, onde reconstituímos o seu processo de elaboração e os atores envolvidos no desempenho dos respectivos papéis.

Assim concluímos que, longe de ser apenas uma lei que criou um órgão municipal, ela estabeleceu diretrizes para a educação local, reforçou a exigência do concurso público, avançando até as questões trabalhistas que regiam a jornada de trabalho de professores e funcionários da educação, como licença médica, estabilidade funcional e aposentadoria, a última sendo mantida de acordo com o Estatuto dos Funcionários Municipais (Art. 23).

A referida lei foi elaborada sob a vigência da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, no entanto, o seu texto não faz menção sobre esta. Contudo, observamos que a maioria dos seus 15 capítulos se encontra respaldada na Lei Orgânica supracitada. Ademais, a criação do D.M.E foi, a nosso ver, uma grande conquista para o desenvolvimento da educação local, na medida em que as questões do ensino no município passaram a ter um órgão próprio de decisões e deliberações dos seus projetos educacionais, inclusive para a criação de escolas, cuja proposta deveria partir do Departamento (Art. 45, § único), e não mais de instâncias como a Câmara de Vereadores e o Executivo Municipal. Em seu caráter operacional, ficou claro o papel estratégico do Departamento de Educação no cotidiano escolar do município, que se viu mais controlado por esse órgão, já que as estratégias de acompanhamento criadas por ele eram capazes não apenas de produzir, mas de “mapear e impor” (CERTEAU, p. 92), como em qualquer espaço de poder.

Não obstante, as leis como regras gerais, impessoais, abstratas e inovadoras da ordem jurídica, trazem também limitações. Assim sendo, considerando que a Lei municipal nº 15, se constituiu como referência no ordenamento da educação municipal, a partir de 1959, reconhecemos como uma de suas limitações o fato da mesma não fazer menção alguma às questões orçamentárias da educação do município, ao longo dos seus 48 artigos, deixando um vácuo sobre a origem dos recursos destinados às despesas com o ensino, mesmo essa questão sendo revista

na Constituição de 1946 (Art. 169), que retoma a vinculação de impostos, além de ser abordada também pela Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946 (Arts. 45 a 48).

Somado a isso, a lei municipal não faz referência à educação pública como um direito de cidadania, expresso na Constituição federal (Art. 166). Desde a Constituição de 1934 a educação é assumida como direito juridicamente protegido. Esta Carta desenha o que pode ser considerado um “federalismo educacional”, no qual compete à União estabelecer diretrizes e bases da educação e, aos Estados e municípios, a efetivação do direito à educação. Tais princípios retornam no texto constitucional de 1946 (Art. 168) e, na esfera estadual, a Constituição baiana de 1947 inova, dando destaque à gratuidade em todos os graus e modalidade da educação (Art. 120), evidenciando a educação gratuita como uma via para o usufruto desse direito. Não obstante, a Lei municipal nº 15/59 oculta tais determinações contidas nesses dispositivos, posto que não faz menção a essas garantias constitucionais. Assim, ao mesmo tempo em que a Lei municipal estabelece “aumentar o índice de alfabetização no município” (Art. 1º, b), ela impõe regras para a transferência de escolas de uma região para a outra, quando essas chegarem em apenas 50% de frequência de alunos matriculados (Art. 37), o que seria, no mínimo, 15 alunos, conforme o critério do número superior a 30 alunos como a condição para a criação de uma escola (Art. 45), posto pela mesma lei. Aqui há uma similaridade com o que Cury (2008) aponta como aberturas deixadas pela Lei 4.024/61, para que o ensino primário obrigatório não fosse integralmente cumprido como um direito. Essa Lei, a 4.024/61, ao explicitar as isenções da obrigatoriedade (Art. 30), deixa evidente que os indivíduos que comprovarem “estado de pobreza” ou não puderem ir à escola por “insuficiência de escolas” não precisam ser destinatários da educação escolar (CURY, 2008).

Pela lei municipal, passariam a ficar privados das virtudes desse direito proclamado na Carta constitucional, aqueles que não se mostrassem em condições materiais de se locomoverem de uma região a outra, em casos de transferência de escolas, ou que não figurassem em uma lista acima de 30 nomes exigidos para a criação de uma escola. Indubitavelmente, nessas condições de “negação” de direitos essenciais à vida social e considerando a tradição clientelista nas relações de trabalho no município, naquele período, não estaria descartada a possibilidade desses cidadãos serem mantidos nos espaços de um trabalho rural, quase sempre em condições precárias, resultando em uma “inclusão excludente” (CURY, 2008),

que seria “a privação de determinados direitos e bens sociais para ser, ao mesmo tempo, precariamente incluído em outras dimensões da produção da existência social” (CURY, 2008, p. 215), mesmo tendo a garantia da educação como direito na lei maior.

A terceira Lei que destacamos, a nº 72/1961, tal como a Lei nº 106/1953, tratou apenas de uma questão: a política salarial do professor. Esta altera o artigo 25 da Lei nº 15/1959, o que, a nosso ver, representou um ganho para os professores do município, que passaram a se enquadrar em um único padrão de vencimento, vindo a receber o salário mínimo vigente da região, independente de seu nível de formação. No entanto, não consideramos a mudança uma “conquista da categoria”, uma vez que, não houve uma mobilização dos professores municipais para tal, mas apenas tratou-se de uma concessão, uma outorga advinda dos poderes constituídos, o Legislativo e o Executivo. Isso porque o movimento organizado de professores, em busca de melhores condições salariais e de trabalho, só marcou forte presença na sociedade anos depois, no contexto do período ditatorial, após 1964. Embora nessas condições, houve avanços na política salarial dos professores municipais na época, que, em sua maioria, eram leigos.

Comumente, a centralidade atribuída à educação escolar pelo poder público local, entre 1945 e 1963, teve na criação de escolas a sua tônica, tida nesta pesquisa como uma categoria de análise. Nos primeiros momentos de manuseio do material de pesquisa, ficou evidente que a intervenção estatal, por via das políticas públicas de educação no município, se deu, sobretudo, na expansão da rede de ensino, por meio da criação de escolas. Isso ocorreu com maior intensidade no ano de 1948, no governo de Antonino Pedreira, quando o mesmo criou 19 escolas; e no ano de 1951, na primeira gestão do prefeito Gerson Gusmão Salles, responsável pela criação de 35 escolas (Tabela 8). Mais de 90% delas foram criadas na zona rural, onde se encontravam acima de 75% da população do município, deixando entendido que essa política encontrou respaldo no projeto de expansão da rede de ensino rural pelo governo do Estado, sob a batuta de Anísio Teixeira, então secretário de educação e saúde, em 1948.

Ganhou relevo a atuação da Câmara de Vereadores na aprovação dos projetos que propunham criar escolas, assim como dos projetos que garantiam a manutenção das mesmas. Os pareceres emitidos pelas Comissões instauradas na Câmara e analisados por nós foram, em sua totalidade, favoráveis à criação das

escolas, trazendo em sua redação, com frequência, os termos “futuro da Nação” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1952) e “maior difusão do ensino público” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1951). Esses termos refletiam a concepção de educação idealizada pelas lideranças políticas da época, que buscaram aliar o progresso social e econômico da sociedade local ao desenvolvimento do país, visando garantir a formação de indivíduos “civilizados” (ELIAS, 1994), conforme padrões do mundo ocidental.

No entanto, se tratando de um município do interior e em um tempo em que as relações clientelistas ainda eram determinantes das relações sociais e políticas, essas práticas de “concessão de benefícios” pelo poder público à comunidade local não se davam de forma desinteressada. Foi possível analisar nos documentos da Câmara Municipal o teor estratégico da atuação política do Legislativo, com vistas à manutenção de seus domínios eleitorais. Foram muitos os vereadores que ocuparam postos de liderança na política local e que se empenharam na criação e construção de escolas em fazendas e povoados buscando, com isso, legitimar o poder sobre os seus redutos eleitorais. Ao mesmo tempo, deduzimos que em sua atuação, enquanto grupo de interesse, a Câmara de Vereadores se lançou no embate com vistas a exercer influência na definição das finalidades sociais da educação e do que significava ser educado (MAINARDES, 2006), cumprindo, assim, o seu papel na formulação das políticas educacionais, refletidas na vasta legislação localizada. Ao assumir a sua autonomia, a Câmara, comumente, se mostrou alinhada com a noção de progresso pela via da educação, com a ideia de mudança para melhor, de evolução, muito em sintonia com o ideal nacional-desenvolvimentista da época.

Sobre a “organização do ensino” no município, à mostra no item 5.2.3, concluímos que Vitória da Conquista, e também os outros municípios baianos, se viram amparados por uma legislação criada na década de 1920, por Anísio Teixeira, sem muita repercussão no interior da Bahia, dada a pouca presença do estado na oferta da educação, em parte dos municípios baianos, até meados do século XX. Nesse aspecto, os municípios vieram encontrar maior amparo legal para a organização de seus “sistemas” de ensino, somente após o fim do Estado Novo, com a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, e com o advento da Constituição baiana, de 1947, já que a Lei Orgânica do Ensino da Bahia só viria a ser aprovada em 1963. Nesse ínterim, a organização do ensino municipal se viu amparada, além

da Constituição baiana, pela Lei Orgânica do ensino Primário e pelos dispositivos legais decorrentes dela, incluindo os convênios estabelecidos entre o governo do Estado e os municípios nas décadas de 1940 e 1950. Daí percebermos nas leis municipais analisadas, uma ampla sintonia com a legislação estadual e federal, cujos pontos de convergência estavam evidentes tanto na admissão de professores, quanto nas propostas curriculares e na fiscalização e exames.

A admissão de professores se mostrou uma questão relevante para esta pesquisa, constituindo uma de suas categorias de análise. Presente em 130 documentos, a nomeação/designação/admissão de professores parecia ser um aceno do poder público municipal a duas questões fundamentais em suas políticas públicas: atender a demanda por mais escolaridade da comunidade local, ao mesmo tempo em que buscava “empregar” uma população de professores. O emprego “arrumado” era uma prática comum entre os padrinhos políticos e a população de beneficiados com um emprego, o que motivou, em 1952, o delegado escolar a encaminhar uma “Indicação” à Câmara sugerindo o fim do “afilhadismo” na educação e apontado o concurso público como uma via para a interrupção dessa prática e elevação da qualidade do quadro de professores. A aprovação da Lei municipal nº 106/1953, que estabelece o concurso público para professores, pela primeira vez no município, revelou um esforço do poder público local em dar um novo direcionamento às suas políticas de admissão de professores, no entanto, a tradição do apadrinhamento tampouco cessou com isso, já que os resquícios do coronelismo local faziam com que as lideranças políticas do município mantivessem o seu controle sobre os empregos públicos, inclusive em nível estadual, com as indicações para cargos. Daí ser importante frisar que os beneficiados com o emprego eram “situacionistas, isto é, partidários do poder local e beneficiários da situação” (CARONE, 1971, p. 86), assim como, em uma dimensão maior, os prefeitos, e boa parte de seus aliados na Câmara de Vereadores, eram com o governo do Estado.

Nessa análise, constatamos que a ação do poder público local sobre o conjunto da população do município, visava também, garantir a manutenção de alguns grupos no comando do município. Esse *modus operandi* do poder público local refletia a complexidade do modelo de divisão das competências administrativas, legislativas e, até tributárias, no federalismo brasileiro que, em seus arranjos, não conseguiu promover maior equidade entre os entes da federação e, no

caso específico da Bahia, não conseguiu afetar as estruturas de poder historicamente construídas, como as velhas oligarquias baianas que ocupavam os governos estaduais e se destacavam pelo favorecimento de políticas locais e serviços públicos em determinadas regiões do Estado. No município estudado, onde as oportunidades de vida ainda eram limitadas e a liberdade de trabalho restrita, não era difícil para as lideranças políticas locais, ou aos coronéis (CARONE, 1971), garantirem o controle sobre as opções políticas da população. Trata-se de práticas políticas com raízes profundas na formação dos municípios no período colonial, tal como discorreremos no capítulo 3, em que a força política do senhorio fundiário na vida do município ainda se fazia intensa, graças à sua atuação junto às câmaras municipais, convertidas em instrumentos de sua política (LEAL, 1997). Um exemplo desse fenômeno na região foi o grupo liderado por Gerson Gusmão Salles, que dominou a cena política por muito tempo no município conquistense, apoiado pelo governo estadual.

Não obstante, a ampliação do quadro de professores foi uma política levada a efeito pelos administradores locais, dada a quantidade de admissões entre 1945 e 1963, ultrapassando o número de 100 professores. Sobre a qualificação dos mesmos, tratada como “aperfeiçoamento” nos artigos 9º e 10º, da Lei nº 15/1959, não localizamos documento algum que sinalizasse para essa prática no município, mas apenas a afirmativa, em alguns documentos, de que os professores “menos qualificados” estariam destinados às escolas da zona rural, o que significava o professor sem a conclusão do curso Normal ou ginasial. Aqui percebemos o tratamento diferenciado ao ensino rural, frequentemente, secundarizado nas pautas de atuação do poder público.

Concluimos que na política de admissão de professores, o governo municipal, Executivo e Legislativo, buscou atender as demandas locais, dentro das condições sociais, políticas e administrativas. E como as leis têm muito a revelar sobre o contexto que as engendrou, as políticas públicas refletidas em tais leis levaram em conta a carência de professores diplomados na região no período em questão, de modo que, nessas condições, privilegiou-se as escolas do meio urbano, destinando a elas os professores com melhor nível de formação, ficando a zona rural servida de professores leigos após os concursos aos quais eles se submetiam, quando não, restavam-lhe os “apadrinhados”.

Em nosso percurso de análise da organização do ensino no município, não deixamos de fora as questões curriculares, uma vez que elas refletiam interesses e crenças que sustentavam o projeto de educação municipal daquela época, delineado pelos articuladores das políticas públicas locais e que incidiu nas leis da educação. Nos documentos analisados, apenas dois se sobressaíram nas questões curriculares: uma “Indicação”, encaminhada à Câmara de Vereadores, pelo vereador Everardo Públio de Castro, em 1955; e a Lei nº 15/ 1959, que dedicou o capítulo 7 a discorrer sobre “Do programa, disciplina e duração do curso”.

Enquanto a “Indicação” elaborada pelo vereador propunha uma “base mínima” com a intenção de “homogeneizar o ensino”, a Lei municipal determinou uma base curricular que percebemos estar em franca sintonia com as diretrizes curriculares estabelecidas na Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, inclusive no que se refere à duração do tempo escolar. Tais documentos traziam impressa a concepção de educação a que se buscava consubstanciar no cotidiano das escolas na época, focada não apenas na formação dos indivíduos, mas também de uma cultura que viesse “penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”, como aponta André Chervel (1990, p. 184).

Constatamos que os dois documentos analisados, a “Indicação” e a Lei, foram, quase em sua totalidade, elaborados pela pessoa que se encontrava à frente da educação no município, o professor vereador Everardo de Castro. Neles percebemos os sinais de uma tímida adesão, em suas propostas, aos ideais propugnados pelo movimento da Escola Nova, ainda muito em voga nas décadas de 1940 e 1950, na Bahia. Como um declarado admirador e amigo de Anísio Teixeira, o professor Everardo não apenas se mostrou atraído pelas ideias escolanovistas de Anísio, como também buscou, na medida do possível, “semeá-las” na legislação municipal.

Em uma entrevista concedida ao Jornal O Combate, em 1948, na condição de então Delegado Escolar, foi notável a sua defesa de uma educação “mais ativa” para o município, após um encontro com Anísio Teixeira. Ficou evidente em seus depoimentos, que o mesmo não dispunha de um domínio teórico dos estudos sobre a “escola ativa” e a sua repercussão no Brasil, uma vez que em seus relatos a ênfase se concentrava nas atividades práticas, de modo a defender com afinco a adoção de uma “nova pedagogia” em que a “criança pudesse trabalhar na escola e

aprender” e que “fizesse o que mais gostasse na escola” (JORNAL O COMBATE, 1948).

Percebe-se que essa concepção de educação, defendida pelo delegado escolar, se encontrava em franca sintonia com o que propunha, também, o Manifesto de Pioneiros de 32, quando esse defende uma “escola nova”, que devesse se organizar “de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p.196). Outrossim, Anísio Teixeira, em 1949, defendia com veemência que o contato e a familiaridade da criança com a natureza era fundamental para a sua educação, de modo a propor que os prédios escolares, inclusive as “escolas-rurais”, deveriam dispor de um terreno que permitisse a prática do trabalho agrícola (TEIXEIRA 1949).

No plano municipal, não por acaso, o trabalho como elemento formador aparece retratado no Art. 12º, da Lei municipal nº 15, em que impõe a exigência de que todas as escolas municipais, situadas na zona rural, devessem dispor de uma área cultivável de 300m², a fim de que o professor pudesse ensinar aos alunos atividades peculiares, lembrando, inclusive, as chamadas “Escolas do trabalho”, propostas por George Kerschensteiner, na Alemanha. Nesse aspecto, a mesma lei, em sua proposta curricular, também acena para a orientação escolanovista, ao apresentar o programa e as disciplinas que comporiam o currículo comum das escolas primárias municipais, fazendo a exigência do ensino de, entre outras coisas, “canto e trabalhos manuais” (Art. 27, letras “f” e “g”).

Vale salientar, no entanto, que em comparação com a legislação federal, a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, que também propõe o ensino de “Trabalhos Manuais” como disciplina, as finalidades do ensino desta na mesma lei difere das da lei municipal, uma vez que na lei federal a disciplina é oferecida no Curso Primário Elementar e apresenta um viés “profissionalizante”, quando afirma ser uma das finalidades do curso a “iniciação no trabalho” (Art. 1º, c). Em suma, ao propormos como um dos objetivos desta pesquisa **“identificar como os ideais propugnados pelo movimento da Escola Nova, a partir de 1930, repercutiram na cidade de Vitória da Conquista por meio de suas políticas públicas de educação, no período da pesquisa”**, esperávamos encontrar mais evidências desses ideais nas políticas educacionais locais, considerando que no período em questão, a década de 1940, a Bahia contou com a forte atuação de Anísio Teixeira, um dos notáveis

pioneiros da Educação Nova, à frente de sua Secretaria de Educação. No entanto, não localizamos mais que três documentos que, de forma concisa, nos apontaram essas evidências.

Um estudo das políticas públicas de educação, em qualquer tempo e lugar, não estaria completo sem uma cuidadosa análise em um de seus elementos centrais e que constituiu uma das categorias fundantes desta pesquisa: as questões orçamentárias. Foi o que fizemos no capítulo 6 deste trabalho. Nessa análise, percebemos, por parte do poder público local, nas primeiras gestões após 1945, uma tentativa em efetivar mudanças na educação, contudo, os gestores encontraram inúmeras barreiras nos poucos recursos arrecadados, oriundos dos baixos tributos municipais. Mesmo com a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, a situação orçamentária dos municípios para a educação, não teve grande salto, inclusive na Bahia, apontado como um dos estados em que a porcentagens destinadas à educação, em 1950, ficou abaixo da quota de 20%, estabelecida pela Constituição de 1946, com apenas 11,2% (WEREBE, 1970, p. 69).

No entanto, chamou a nossa atenção alguns números nas planilhas de orçamentos municipais destinados à educação, referentes aos anos de 1945 e 1946, marcados pelo término da gestão Régis Pacheco e início da gestão Antonino Pedreira. Nesses dois anos, o município investiu considerável parcela de recursos na educação, ultrapassando, inclusive, a quota de 10% da renda resultante de impostos, estabelecida pela Constituição Federal de 1934, que ainda vigorava. Nesse caso, foram investidos 14,8% nos anos de 1945 e 1946, uma porcentagem acima da exigida pela lei federal. Contraditoriamente, não foi criada nenhuma escola nesses dois anos, mantendo o município a mesma estrutura escolar do governo que se encerrara. O mesmo ocorrendo com a contratação de professores, reduzido ao número de sete contratações nos dois anos.

Já o orçamento para o ano de 1952 chamou a atenção pelo motivo inverso. Com a exigência de investir a quota de 20% em educação, agora estabelecidos pela Constituição de 1946, o governo municipal investiu no ano apenas 7,68%, pouco mais de 1/3 do total. No entanto, no cotidiano educacional do município, a aplicação desses recursos se materializou na criação de 17 escolas e, concomitantemente, na contratação de nove professores durante o mesmo ano. Vale salientar que fazia parte desse orçamento destinado à educação, os valores correspondentes à cooperação financeira, resultante das relações entre o município e o Estado e entre

aquele e a rede privada de ensino, na qual diferentes grupos de interesse atuaram. Somadas a esse orçamento, estavam inúmeras leis que criaram créditos especiais destinados a diferentes demandas, dentre as quais estavam inclusas as despesas decorrentes das relações entre instituições.

Os dados apresentados evidenciaram que em Vitória da Conquista a conexão entre educação e desenvolvimento se mostrava vinculada à cultura política de tratamento da questão educacional. Trata-se de uma cultura sedimentada na crença de que a solução dos problemas relativos à educação escolar dependia de investimentos, quase que totalmente, da criação da escola e da contratação do professor para atuar em seu interior. Nesse contexto, para além da criação das escolas primárias, as políticas locais se ocuparam em construir órgãos específicos, como a criação do Departamento de Educação, em 1959, e que impactou do cotidiano educacional do município, fazendo surgir uma visão mais técnico-administrativa dos serviços educacionais, passando a fazer parte do cotidiano das escolas: a fiscalização, a busca de novas formas de ensinar, o calendário escolar unificado com o do Estado, a metodologia de ensino, a maior responsabilidade do professor com as matrículas e os relatórios periódicos.

Essa nova forma de ver a educação se afirmou ao longo da década de 1950, favorecida pela intensa atuação da Câmara de Vereadores, que debateu propostas, formulou pareceres e indicações, criou leis e, assim, ajudou a organizar o “sistema” de ensino municipal. Ao exercer a sua autonomia enquanto instância deliberativa, a Câmara assegurou que o poder público local mantivesse o projeto de criação de escolas, aprovando os orçamentos e créditos especiais que garantiram a sua manutenção, assim como os salários dos professores, mesmo encontrando registros, em algumas planilhas anexas aos projetos de lei, de que esses atrasavam em alguns meses. Havia documentos indicando que os poucos prédios escolares construídos nem sempre eram dotados de instalações adequadas, sendo o ritmo das construções ínfimo diante do número das matrículas, tendo o município que recorrer ao aluguel de casas particulares para o mesmo fim, ainda que nessas condições, as escolas se fizeram presentes em todo o território do município.

Algumas constatações feitas no percurso deste trabalho nos impuseram alguns desafios: como fazer a pergunta “certa” ao documento, já que esse nunca “fala” por si só? Onde encontrar o documento que, somado aos que temos, nos ofereça os indícios os quais perseguíamos? Esses questionamentos indicaram a

complexidade que a pesquisa documental comporta e nos moveram à busca de fontes até os últimos meses da pesquisa, já que as políticas públicas não são simplesmente implementadas (BALL; BOWE, 2002). Daí a busca por mais fontes que pudessem sinalizar as relações daqueles que atuaram no contexto da prática, sob ação dos dispositivos de controle e organização do ensino, oriundos do D.M.E. Nesse sentido, não encontramos mais que uma dúzia de decretos que trataram da transferência de professores (Decreto 119, 17/10/1952, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018) e da dispensa de outros, em sua maioria, por “abandono de função” (Decreto 150, 3/4/1954, ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2018), sem indícios de que os mesmos teriam sido respostas a reações mais radicais por parte desses professores.

No entanto, mesmo não tendo localizado documentos que nos ajudassem evidenciar os modos de apropriação desses dispositivos, pelos professores, não descartamos o fato que o Departamento de Educação, ao fazer cumprir os dispositivos legais que regiam sobre a educação, não encontrou destinatários passivos, acatando-os de forma submissa, já que no cotidiano da escola, pela sua própria natureza dialética, também são manifestos os atos de burlas, de questionamentos e de reações por parte daqueles que se encontram no terreno das táticas, em especial, os professores.

Enfim, reconstituir em uma pesquisa acadêmica a história da educação local, interpretando-a como a história de “toda uma sociedade, não apenas dos privilegiados que a governaram [...]”, como bem orientou Pierre Goubert (1992, p. 48), além de buscar articulá-la com as questões mais gerais, e ao mesmo tempo não perder de vista as suas singularidades, não foi um trabalho fácil. No entanto, nos permitimos trazer para a cena histórica sujeitos antes ocultos por outras narrativas históricas, tornando possível conhecer mais as nossas particularidades regionais e locais, afinal, “[...] para que escrever a história se não for para ajudar seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e a abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente?” (DUBY, 1999, p. 9). Assim, pela própria natureza desta pesquisa, ela não se pretende conclusiva, mas contribui para se pensar as inúmeras possibilidades do mesmo objeto em outras perspectivas e outras lentes paradigmáticas.

Aqui, fazemos nossas as palavras do historiador Fernando Antônio Novais, em “A história da vida privada no Brasil” (1997), salientando que encerramos esta

tese “plenamente conscientes das dificuldades de toda ordem inerentes à empreitada; ao aceitarmos o desafio, sabemos que, provavelmente, o desempenho ficará aquém das expectativas. Mas consolamo-nos, lembrando que, em história, não pode haver nunca uma obra definitiva; tudo a que podemos aspirar são aproximações mais ou menos felizes. Estaremos gratificados pelo esforço se nosso trabalho puder considerar-se uma dessas aproximações” (NOVAIS, 1997, p. 11).

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. *In: ABREU et. al. Anísio Teixeira, pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

ABREU, Marcelo de Paiva. **A ordem do progresso**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

ABRUCIO, Luiz Fernando. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 41-67, p. 41-67, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 ju. 2019.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os Barões da Federação: os governadores e a redemocratização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do Magistério no Brasil ao longo do século XX. *In: SAVIANI, Dermeval, et. al. O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 59-107.

ALMEIDA, Jane Soares de. Professoras virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da República brasileira (Séculos XIX/XX). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 143-156, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639871>. Acesso em: 8 jul. 2019.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **E a escola primária?** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo, democracia e governo no Brasil: idéias, hipóteses e evidências. **BIB: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais** São Paulo, n. 51, p. 13-34, 2001. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001273180>. Acesso em: 8 jul. 2019.

ALMEIDA, Stela Borges de; FREITAS, Joseania Miranda. Programa de Reconstrução Educacional na Bahia: Anísio Teixeira (1952-1964). *In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Orgs). Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 179-206.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil: 1964-1984**. São Paulo: EDUSC, 2005.

AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e construindo espaços. *In: SILVA, Marcos Antônio da. República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: ANPUH; Marco Zero; Brasília: CNPq, 1990. p. 41-42.

AMADO, Janaína. Região, sertão, nação. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 145-151, 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1990>. Acesso em: 8 jul. 2019.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade** (Orgs). São Paulo: Cortez, 1995. p. 39-57.

ARENDT, Hannah. **O Que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e democracia no Brasil: a visão da ciência política norteamericana. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 23-31, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400004. Acesso em: 8 jul. 2019.

ARIÈS, Philippe. A História das mentalidades. *In*: NOVAIS, Fernando. A.; SILVA, Rogério. F. da (Org.) **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011. p. 269-340.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n.8, p. 65-69. 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136>. Acesso em: 8 jul. 2019.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BALL, Stephen J. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2019.

BANDECCHI, Brasil. Município II. *In*: FRANÇA, Rubens Limongi. **Enciclopédia Saraiva do Direito**. São Paulo: Saraiva, 1977. p. 475-480.

BARROS, José D'Assunção. História, Região e Espacialidade. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa: UEPG, v.10, n.1, p. 95-129, 2005. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2211>. Acesso em: 8 jul. 2019.
BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História** – especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República: de 1930 a 1960**. São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **A Província**. São Paulo: Nacional, 1937.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BENEVIDES, Maria Vitória Mesquita. **O governo Kubitschek, desenvolvimento econômico e estabilidade política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BICA, Alessandro Carvalho; CORSETTI, Berenice. O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação. **História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 15, n. 33, jan./abr. 2011 p. 170-180. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/20110>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BITTENCOURT, Clemente Mariani. Exposição de motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 36, 1949. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+36/93aa69df-86df-487e-b3f6-8206e58a0d14?version=1.2>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Europa-América: Mem Martins, 1976.

BLOCH, Marc. **Apologia à história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. Criação e reorganização do Conselho de Educação da Bahia. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 10, p. 13-30, 1992. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/10/criacao_e_reorganizacao_do_conselho_de_educacao_da_bahia.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. A educação nos 50 anos da Constituição de 1946. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 33, p. 29-35, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/176502>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Anísio Teixeira e a autonomia da educação baiana. **Revista da Bahia**, Salvador, v.32, n.31, p. 70-83, 2000. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/boaventura4.html>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Brasília; Universidade de Brasília, 1995.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Política. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola. **Dicionário de Política**. 11 ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004. p. 954.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola. Soberania. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11 ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004. p. 1179-1181.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões**: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria geral do Estado**. São Paulo: Malheiros, 2010.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Portugal: Forum da História, 1983.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. **Revista de História**, São Paulo, v. 30, n. 62, ano 16, p. 262-294, 1965. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BURKE, Peter. **A Escola os Annales, 1929-1989, a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

BURKE, P. **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BURKE, Peter. **Sociologia e História**. Porto: Afrontamento:1991.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARONE, Edgard. Coronelismo: definição histórica e bibliografia. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 84-92, 1971. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901971000300008. Acesso em: 9 jul. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil, o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. O município e a educação no Brasil, as ações da Câmara Municipal de Uberabinha-Minas gerais (1890-1920). *In*: NETO, Wenceslau Gonçalves; CARVALHO, Carlos Henrique de (Orgs.). **O município e a educação no Brasil, Minas gerais na Primeira República**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 43-72.

CARVALHO, Carlos Henrique de. A história local e regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais. **Cadernos de História da Educação**. n. 6, 2007. p. 51-68. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/273>. Acesso em: 9 jul. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, [s/p], Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003. Acesso em: 9 jul. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. República, democracia e federalismo. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 27, n. 45, p. 141-157, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752011000100007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 9 jul. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Desenvolvimento de la ciudadanía en Brasil**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *et al.* **500 anos da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 585-597.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, *et. al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 295-316.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 2012.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1980.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**, entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2. p. 177-229, Porto Alegre: Pannonica, 1990. Disponível em: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Cher vel01.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1. n. 1, p. 32-46, 2006. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_co ntexto_da_pesquis_qualitativa.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

COSTA, Nelson Nery. **Curso de direito municipal brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, Fernando Whitaker. Município II. In: **Enciclopédia Saraiva do Direito**. FRANÇA, Rubens Limongi. São Paulo: Saraiva, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo Político e Educacional. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escola, a exclusão e seus destinatários. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 207-222, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010. Acesso em: 9 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar como concessão. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 50/51, p. 51-56, 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1812/1783>. Acesso em: 9 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo Político e Educacional. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e SCHLESENER, Anita (Org) **Políticas Públicas e Gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III, Petrópolis: Vozes, 2005. p. 19-29.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-835, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela, SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar e a rede privada: concessão e autorização. **Revista Movimento**, Niterói, ano 3, n. 5, p. 3-33, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/320>. Acesso em: 9 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marise R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.p. 123-128.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. *In*: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Estado federal**. São Paulo: Ática, 1986.

D' AQUINO, Ivo. **O município: sua conceituação histórica e jurídico-constitucional**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1940.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

DIAS, José Alves. **A subversão da ordem**: manifestações de rebeldia contra o regime militar na Bahia, 1964-1968. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em História Social, 2001.

DIAS, José Alves. **Rumo ao palácio**: as estratégias de dominação dos espaços políticos na Bahia durante a ditadura (1966-1982). Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em História Social, Rio de Janeiro, 2009.

DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. **Dicionário online de português**, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

DINIZ, Eli. O Estado Novo: estrutura de poder e relações de classes. In: GOMES, Ângela Maria de Castro *et. al.* **O Brasil republicano**, v. 3, sociedade e política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 79-120.

DOSSE, François. **A História em Migalhas**. São Paulo: Ensaio, 1994.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: a conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUBY, Georges. **Ano 1000, ano 2000**: na pista de nossos medos. São Paulo: UNESP, 1999.

ELAZAR, Daniel. J. **Exploring federalism**. Alabama: The University of Alabama Press, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: a formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-159, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010. Acesso em: 9 jul. 2019.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil nos anos 60**: o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1988.

FICO, Carlos. **O grande irmão: da operação brother Sam aos anos de chumbo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FRANZESE, Cibele; ABRUCIO, Luiz Fernando. Efeitos recíprocos entre federalismo e políticas públicas no Brasil: os casos dos sistemas de saúde, de assistência social e de educação. *In*: HOCHMAN, Gilberto; PIMENTA, Carlos Aurélio de. **Federalismo e políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013. p. 361-385.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. Truth in power. *In*: GORDON, Colin (Ed.) **Power/Knowledge: selected, interviews and other writings – 1972/1977**. London: Harvester Wheatsheaf, 1980, p. 103-133.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FURTADO, Celso. **Brasil: a construção interrompida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, Celso (Org.). **Brasil: tempos modernos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FURTADO, Celso. Os desafios da nova geração, mensagem de Celso Furtado. **Revista dos economistas**. Rio de Janeiro, v. I, p. 3-4, 2004. Disponível em: http://www.centrocelsofurtado.org.br/arquivos/image/201411191735100.JornalEconomicistasRioTextoRedCFje_jun2004_03.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOODSON Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**. São Paulo: Ática, 1998.

GOUBERT, Pierre. Local History. *In*: GILBERT, Felix; GRAUBARD, Stephen Richards. **Historical Studies Today**. New York/London: W.W. Norton & Company, 1972. p. 300- 313.

GOUBERT, Pierre. História local. **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 6, p.51-52, 1992.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

HAMILTON, Alexander; MADISON, James; JAY, John. **O Federalista**. v.I, Rio de Janeiro: Villeneuve e Cia., 1840.

HOBBS, Thomas (1651). **Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

IANNI, Octávio. **Formação do estado populista na América Latina**. São Paulo: Ática, 1989.

IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

IANNI, Octávio. **Pensamento social no Brasil**. São Paulo: EDUSC, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. v. XXI, Rio de Janeiro: Superintendência de Serviço Gráfico, 1958. p. 414-420.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo populacional 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 12 jan. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, Rio de Janeiro: 1955, p. 432 e 430.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, Rio de Janeiro: 1954, p. 390.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, Rio de Janeiro: s/d, p. 444.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, ano VI, 1941-1945, Rio de Janeiro: 1946, p. 393.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, Rio de Janeiro: 1950, p. 489.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, Rio de Janeiro: 1958.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, Rio de Janeiro: 1952. p. 432.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, ano VIII, 1947, Rio de Janeiro: 1948.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, ano II, 1933, Rio de Janeiro: 1936, p. 322-330.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, ano XV, 1954, Rio de Janeiro: 1954.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, ano X, 1949, Rio de Janeiro: 1950, p. 484.

IVO, Isnara Pereira. **O anjo da morte contra o santo lenho**: poder, vingança e cotidiano no sertão da Bahia. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004.

JÂNIO Renunciou. Banco de dados da Folha. **Folha de São Paulo**, 25 ago. 1961. *On line*. Disponível em: www.almanaque.folha.uol.com.br. Acesso em: 15 jun. 2016.

JOSÉ, Emiliano. **Galeria F, lembranças do mar cinzento**. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n.1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 9 jul. 2019.

KUBITSCHEK governo (1956-1960). **Folha de São Paulo**, 21 maio 1955. *On line*. Disponível em: www.almanaque.folha.uol.com.br. Acesso em: 16 mar. 2017.

KELSEN, Hans. **Teoria geral do Direito e do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LE GOFF, Jacques. História do cotidiano. *In*: DUBY, Georges, *et al.* **História e nova história**. Lisboa: Teorema, [s.d.], p. 87-96.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História. Novos problemas, novas abordagens, novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3 vs., 1976.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista da educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, PUC, UNICS, UEPG, 2004. p. 141- 176.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

LOPES, Marcos Antônio (Org.). **Fernand Braudel: tempo e história**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manuel. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XLIV, n. 100, p. 250-272, 1965. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1). Acesso em: 9 jul. 2019.

LUCKÉSI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Justino. O município liberal e a decisão política. *In*: NETO, Wenceslau Gonçalves; CARVALHO, Carlo Henrique de (Orgs). **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2015, p. 37-70.

MAGUIRE, Mag; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2 , n. 2 , p. 97 - 104, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/311>. Acesso em: 9 jul. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Maria dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas, fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 144-172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação, da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2000.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARANHÃO, Ricardo. O Estado e a política “populista” no Brasil (1954-1964). In: GOMES, Ângela Maria de Castro et. al. **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 183-294.

MARCONE, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2012.

MATOS, Júlia Silveira. Tendências e debates: da Escola dos *Annales* à História Nova. **Historiae**, Rio Grande, n. 1, p. 113-130, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2283>. Acesso em: 9 jul. 2019.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. A idéia de Conquista e o Sertão da Ressaca. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA BAHIA, 4., 2001. **Anais** [...]. Bahia: [s.n.] v. 1, p. 283-296, 2001.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. Política, Família e Educação em Vitória da Conquista na Primeira metade do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 115-123, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art09_36.pdf. Aceso em: 9 jul. 2019.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **História local e memória**, limites e validade. Campinas, SP: Librum, 2013.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **Há 46 anos, um desesperado maio**. Disponível em: <http://www.blogdopaulonunes.com/v3/2011/06/05/ha-46-anos-um-desesperado-maio/>. Acesso em: 12 set. 2018.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito municipal brasileiro**. v. I, SP: Revista dos Tribunais, 1957.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Finanças municipais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1979.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 1976.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Malheiros, 1998.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTANA, Elisabete Conceição; BARRETO, Nelito (Orgs.) **Legislação da educação na Bahia: 1920-1980**. Salvador: EDUNEB, 2009.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; BARRETO, Lícia M^a da Rocha. Acesso à educação na Bahia: a atualidade da proposta “Educação para todos”. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. *et al* (Coords.). **Educação na Bahia: Memória, registros, Testemunhos**. Salvador: UNEB, 2005/2006.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. A República e a educação: analfabetismo e exclusão. **Revista FAEBA**, Salvador, v. 12, n. 18, p. 19-40, 2003.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (Org.). **Projeto: memória da educação na Bahia**. Salvador: UNEB, 2001.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Descentralização, Municipalização: Democratização? A tensão entre centralização e descentralização da Educação na Bahia. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 12, p. 153-182, 1999.

MIGUEL, Maria Elisabete Blanck. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados: 2004. p. 47-55.

MIRANDA, Edimê Gomes; ALVES, Virgínia Santos. Vitória da Conquista: da Redemocratização (1945) às Sucessões Municipais de 1950 a 1954. In:

AGUIAR, Edinalva Padre (Org.). **Política: o poder em disputa - Vitória da Conquista e Região**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 1999.

MONTESQUIEU. O espírito das leis. **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

MUNHOZ, Dercio Garcia. Inflação brasileira: os ensinamentos desde a crise dos anos 30. **Economia Contemporânea** n. 1, p. 59-87, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rec/article/view/19574>. Acesso em: 9 jul. 2019.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. São Paulo: EDART; Brasília: INL, 1976.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **História regional e local: fragmentação e recomposição da História na crise da modernidade**. Feira de Santana: UEFS; Salvador: Arcádia, 2002.

NEVES, Erivaldo Fagundes. História e região: tópicos de história regional e local. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v.1, n. 2, p. 25-36, 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/pontadelanca/article/view/3146>. Acesso em: 9 jul. 2019.

NETO, Wenceslau Gonçalves; CARVALHO, Carlos Henrique de (Orgs.) **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2015.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *In: Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 9 jul. 2019.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. *In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, António. Por que a História da Educação? *In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.) Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. III, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 9-13.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 9 jul. 2019.

NUNES, Antonieta D'Aguiar. A instrução pública nas leis orçamentárias provinciais baianas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 2., 2002. **Anais** [...]. Natal: SBHE, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0634.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

NUNES, Antonieta D'Aguiar. Fundamentos e políticas educacionais: história, memória e trajetória da educação na Bahia. **Publicações UEPG, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, p. 209-224, 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/637>. Acesso em: 9 jul. 2019.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP. n. 16, p.4-18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a01.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

NUNES, José de Castro. **Do estado federado e sua organização municipal**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1982.

OLIVEIRA, Edileusa Santos. **O ginásio de Conquista, memória de uma instituição escolar (1940-1960)**. 2009. 211f. Dissertação (Mestrado em Memória) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Memória e Linguagem, Vitória da Conquista.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia. Introdução. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 13-35.

PEREIRA, Bresser, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e crise no Brasil: 1930-1967**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PESAVENTO, Sandra J. História regional e transformação social. In: SILVA, M. A. da. **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: ANPUH; Marco Zero; Brasília: CNPq, 1990. p. 67-79.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PROST. Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

REIS, José Carlos. **História e Teoria**. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

REIS, José Carlos. **Teoria e História**. Tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2012.

REVEL, Jacques. **Jogos de escolas**: a experiência da micro análise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *et. al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2007.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília: UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SACRISTÁN, Jimeno. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. O local e o nacional na historiografia da educação brasileira. *In*: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELLO, Clarice Nascimento de; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O nacional e o local na história da educação**. Campinas: Alínea, 2012, p. 13- 29.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil, questões para pesquisa. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **A Escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 1-30.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. São Paulo: Autores associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.) **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 3-27.

SCHMITT, Jean-Claude. A história dos marginais. *In*: NOVAIS, Fernando A; SILVA Rogério F. da. (Orgs.) **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Casac Naify, 2011. p. 394-427.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Busquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; FGV, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMS da ditadura**. São Paulo: Cortez, Ed. UFPB; IPF, 2000.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. *In*: BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p. 39-62.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SILVA, Luis Carlos da Ibiapaba e. **Currículo pleno das escolas municipais**. Vitória da Conquista, BA: PMVC/SMED, 1996.

SILVA, Marcos (Org.). **República em Migalhas: História Regional e Local**. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

SOARES, Mário Lúcio Quintão. **Teoria do Estado: introdução**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SOUSA, Maria Aparecida Silva de. **A Conquista do Sertão da ressaca: povoamento e posse no interior da Bahia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 24, p. 105-121, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000100008&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, Celina. O Federalismo: teorias e conceitos revisitados. **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 65, p. 27-48, 2008. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal>. Acesso em: 15 jul. de 2016. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-antiores/bib-65/606-federalismo-teorias-e-conceitos-revisitados/file>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n.39, p.11-24, 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III, Petrópolis: Vozes, 2005.

TANAJURA, Mozart. **História de Conquista: Crônica de uma cidade**. Vitória da Conquista: PMVC, Brasil Artes Gráficas LTDA, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

TAVARES, Luis Henrique Dias. A ideia dos centros educacionais em Anísio Teixeira. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz. **Educação na Bahia**. Salvador: UNEB, 2001. p. 11-13.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Mais uma vez convocados:** Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.4, n.10, abr. 1959. p.5-33.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 27-42, 1953. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1009>. Acesso em: 19 jul. 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia.** Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br. Acesso em: 15 ago. 2017.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Relatório: Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948.** Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1949.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TEMPO GLAUBER. Glauber Rocha. **Ponto de cultura, tempo glauber, cultura em movimento.** Disponível em: <http://www.tempoglauber.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2018.

THOMSON Alistair. Recompondo a memória, questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Projeto História, Revista do programa de Pós-graduação em História da PUC-SP**, São Paulo, n. 15, p. 51-84, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11216>. Acesso em: 10 jul. 2019.

TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 64.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

TOPOLSKY, Jerzen. **Metodologia da la Historia.** Madrid: Cátedra, 1973.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, R.(orgs.). **Domínios da história.** Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 189-241.

VEYNE, Paul. M. **Como se escreve a história.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2007.

VIANA, Aníbal Lopes. **Revista histórica de Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista. Ed. do autor. Brasil Artes Gráficas LTDA. Vol. I, II (1982, 1985).

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, p. 63-82, 1995. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tempos sociales**. Barcelona: Ariel, 1998.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

XAVIER, Maria do Carmo. **A tradição (re) visitada: a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais – CRPEMG (1956/1966)**. 2007. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. **Em aberto**, Brasília, n. 47, p. 3-11, 1990. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1779/1750>. Acesso em: 10 jul. 2019.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

LEGISLAÇÃO FEDERAL

BRASIL. [Ato institucional (1964-1969)]. Atos Institucionais. **Legislação histórica**. Brasília: Casa Civil, 1964-1969. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais#content>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. **Legislação Educacional Brasileira**. Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

BRASIL. [Decreto (1925)]. **Decreto Nº 16.782 A, de 13 de Janeiro de 1925**. Brasília: Casa Civil, 1925. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dec%2016.782-A-1925?OpenDocument. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. [Decreto-lei (1939)]. **Decreto-lei federal nº. 1.202, de 08 de abril de 1939.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1202-8-abril-1939-349366-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Imperio do Brazil.** Rio de Janeiro: 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 2 agosto de 2018.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Governo Federal, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Governo Federal, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. [Decreto (1942)]. **Decreto-Lei nº. 4.958, de 14 de novembro de 1942.** Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Rio de Janeiro: Governo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. [Lei (1942)]. **Lei federal de 1º de Outubro de 1828.** Dá nova forma às Camaras Municipaes, marca suas atribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-1-10-1828.htm. Acesso em: 18 de julho de 2018.

BRASIL. [Decreto-lei (1940)]. **Decreto-lei Federal nº 2.416, de 17 de julho de 1940.** Aprova a codificação das normas financeiras para os Estados e Municípios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del2416.htm. Acesso em: 16 de setembro de 2018.

BRASIL. [Decreto-lei (1944)]. **Decreto-lei federal nº 6.785, de 11 de agosto de 1944.** Cria os recursos para o Fundo Nacional do Ensino Primário, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6785-11-agosto-1944-382881-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

BRASIL. [Decreto (1954)]. **Decreto federal nº 35.450, de 1º de Maio de 1954.** Altera a tabela de salário mínimo e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-35450-1-maio-1954-326813-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 outubro de 2018.

BRASIL. [Decreto-lei (1946)]. **Decreto-lei federal nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 de outubro de 2018.

BRASIL. [Decreto-lei (1942)]. **Decreto federal nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 2 de dezembro de 2018.

BRASIL. [Decreto (1945)]. **Decreto federal nº. 19.513, de 25 de agosto de 1945.** Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

BRASIL. [Decreto-lei (1943)]. **Decreto-lei Federal nº 6.141, de 28 de dezembro 1943,** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

BRASIL. [Lei (1961)]. **Lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 5 de dezembro de 2018.

LEGISLAÇÃO ESTADUAL

BAHIA. [Constituição (1947)]. **Constituição baiana.** Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, 1947. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/institucional/legislacao/constituicao_bahia.pdf. Acesso em: 05 jun. 2017.

BAHIA. [Lei (1925)]. **Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925.** Reforma a Instrução Publica do Estado. Salvador: Leis do Estado da Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1925. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134871>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BAHIA. [Lei (1926)]. **Lei Estadual nº. 1.898, de 4 de agosto de 1926.** Autoriza o Poder Executivo a mandar construir nos municípios do Estado prédios destinados às escolas públicas. Salvador: Leis do Estado da Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1926. Disponível em: <http://geem.mat.br/sites/default/files/inline-files/2016%2007%2025%20-%20Actos%2C%20Leis%20e%20Decretos.doc>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BAHIA. [Legislação (diversos)]. **Legislação Municipal de Vitória da Conquista.** Vitória da Conquista: Banco de Leis da Câmara Municipal. Disponível em: <http://www.camaravc.com.br>. Acesso em: 12 maio 2017.

BAHIA. [Constituição (1989)]. **Constituição baiana**, 1989. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, 1989. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/institucional/legislacao/constituicaobahia.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_14128604_CONSTITUICAO_DO_ESTADO_DA_BAHIA.aspx. Acesso em: 10 jul. 2019.

BAHIA. [Constituição (1935)]. **Constituição promulgada em 20 de agosto de 1935**. Salvador: Assembléia Legislativa, 1935. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/constituicao-do-estado-da-bahia-de-20-de-agosto-de-1935>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BAHIA. [Lei (1948)]. **Lei nº 80, de 5 de agosto de 1948**. Autoriza o governo do Estado a construir no interior prédios escolares com residência anexa, mediante cooperação financeira particular ou municipal. Salvador: Palácio do Governo, 1948. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/index.php/documentos/lei-no-80-de-05-de-agosto-de-1948>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BAHIA. [Decreto (1935)]. **Decreto nº. 9. 471, de 22 de abril de 1935**. Cria a Secretaria da Educação, Saúde e Assistência Pública. Salvador: Legislação. Arquivo Público da Bahia, 1935.

BAHIA. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial, diversos anos [coleção disponível na seção de periódicos da BCE - Biblioteca Central do Estado da Bahia].

BAHIA. [Lei (1948)]. **Lei nº 140 de 22 de dezembro de 1948**. Lei Orgânica dos municípios. Salvador: Imprensa Oficial, 1948. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85487/lei-140-48>. Acesso em: 10 out. 2018.

BAHIA. [Lei (1948)]. **Lei nº 130, de 14 de dezembro de 1948**. Dispõe sobre a criação de Ginásios Oficiais e subvenção de outros existentes no interior do Estado. Salvador: Imprensa Oficial, 1948. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/index.php/documentos/lei-no-130-de-14-de-dezembro-de-1948>. Acesso em: 4 de agosto de 2018.

BAHIA. [Lei (1963)]. **Lei nº 1.962-A, de 16 de setembro de 1963**. Lei Orgânica do Ensino da Bahia. Salvador: Imprensa Oficial, 1963. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-1962-a-de-16-de-setembro-de-1963>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BAHIA. [Constituição (1891)]. **Constituição Baiana, de 2 de julho de 1891**. Salvador: Imprensa Oficial, 1891. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/224181>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BAHIA. [Lei (1913)]. **Lei n. 1006 de 6 de setembro 1913**. Reforma o ensino primário do estado. Salvador: Imprensa oficial, 1913. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134869>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BAHIA. [Lei (1953)]. **Lei estadual nº 557, de 25 de maio de 1953.** Autoriza a admissão de professores primários leigos, para preenchimento de cadeiras vagas no interior do Estado. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-557-de-25-de-maio-de-1953>. Acesso em: 11 de outubro de 2018.

BAHIA. [Lei (1962)]. **Lei estadual nº 1.629, de 23 de fevereiro de 1962.** Transforma o Instituto Normal Isaías Alves e as Escolas Normais Oficiais de Feira de Santana, Vitória da Conquista, Caetité e Jequié, em Instituto de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-1629-de-23-de-fevereiro-de-1962>. Acesso em: 2 de dezembro de 2018.

BAHIA. [Lei (1958)]. **Lei estadual nº 1.002, de 02 de abril de 1958.** Reestrutura o Magistério Público Primário do Estado e dispõe sobre ensino elementar. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-1002-de-02-de-abril-de-1958>. Acesso em: 8 de outubro de 2018.

BAHIA. [Decreto (1956)]. **Decreto estadual nº 16.434-A, de 11 de janeiro de 1956.** Estabelece normas para os convênios de Serviço Educacional com os municípios do Estado da Bahia. Diário Oficial. Salvador, Bahia, 30 de jan./ 1956.

BAHIA. [Lei (1953)]. **Lei estadual nº 617, de 09 de dezembro de 1953.** Dispõe sobre o currículo no ensino normal de escolas do interior. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-617-de-09-de-dezembro-de-1953>. Acesso em: 4 de janeiro de 2018.

BAHIA. [Decreto (1956)]. **Decreto estadual nº 16.646 de 9 de novembro de 1956.** Regula os Convênios de Serviço Educacional com os Municípios. Cornélio F. Costa, v. VII. Arquivo Público do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2017.

BAHIA. [Lei (1954)]. **Lei estadual nº 672 de 24 de novembro de 1954.** Majora os vencimentos do magistério primário e secundário, dos Inspetores Escolares e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-672-de-24-de-novembro-de-1954>. Acesso em: 4 de janeiro de 2018.

BAHIA. [Lei (1955)]. **Lei estadual nº 737 de 22 de setembro de 1955.** Dispõe sobre a instalação de Escolas Normais Oficiais e Escolas Técnico-Profissionais no interior do Estado, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-737-de-22-de-setembro-de-1955>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

LEGISLAÇÃO MUNICIPAL

VITÓRIA DA CONQUISTA. [Lei (1959)]. **Lei nº 15, de 12 de outubro de 1959.** Cria o Departamento Municipal de Educação. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1959.

VITÓRIA DA CONQUISTA. [Ato (1939)]. **Ato nº 37, de 10 de fevereiro de 1939.** Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1939.

VITÓRIA DA CONQUISTA. [Projeto de lei (1959)]. **Projeto de lei nº 342, de 5 de maio de 1959.** Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1959.

VITÓRIA DA CONQUISTA. [Lei (1954)]. **Lei nº 125, de 29 de outubro de 1954.** Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1954.

VITÓRIA DA CONQUISTA. [Lei (1957)]. **Lei nº 230-A, de 7 de novembro de 1957.** Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1957.

VITÓRIA DA CONQUISTA. [Lei (1951)]. **Lei nº 55, de 20 de novembro de 1951.** Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Lei (1956)]. **Lei municipal nº 197, de 12 de junho de 1956.** Cria uma Escola Técnica municipal. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1956.

Vitória da Conquista. [Lei (1958)]. **Lei municipal nº 240, de 16 de junho de 1958.** Dispõe sobre a criação da Biblioteca Municipal de Vitória da Conquista e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1958.

Vitória da Conquista. [Lei (1951)]. **Lei municipal nº 55, de 20 de novembro de 1951.** Declara de utilidade pública a “União dos Estudantes Secundários de Conquista” e autoriza o Executivo Municipal a prestar-lhe o devido amparo. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1940)]. **Projeto de lei municipal nº 66, de 5 de maio de 1940.** Cria taxa de 2% sobre todos os impostos para a manutenção de escolas públicas municipais. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1940.

Vitória da Conquista. [Lei (1953)]. **Lei municipal nº 106, de 17 de janeiro de 1953.** Estabelece concurso para preenchimento das funções de professor municipal no distrito sede deste município. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1953.

Vitória da Conquista. [Lei (1961)]. **Lei municipal nº 72, de 7 de outubro de 1961.** Altera dispositivo da Lei nº 15, de 12 de outubro de 1959. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1961.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1961)]. **Projeto de Lei municipal nº 453, de 6 de junho de 1961.** Altera dispositivo da Lei municipal nº 15, de 12 de outubro de 1959. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1961.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1963)]. **Projeto de lei municipal nº 528, de 1963.** Dispõe sobre a organização dos serviços que compõem a administração do município, incluindo o Departamento de Educação e Cultura. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1963.

Vitória da Conquista. [Lei (1948)]. **Lei municipal nº 2, de 12 de abril de 1948.** Autoriza o Prefeito Municipal, a criação de duas escolas municipais nos lugares Lagedo e Monte Alto, no distrito de Coquinhos. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1948.

Vitória da Conquista. [Lei (1948)]. **Lei municipal nº 6, de 16 de abril de 1948.** Autoriza o Prefeito Municipal a criar cinco Escolas Municipais. Uma em Barra do furado, no distrito de Quaraçú; Uma em Lagoa do Timóteo, no distrito de Quaraçú; Uma em Caldeirão, distrito de José Gonçalves; Uma no povoado de Pradoso, distrito Séde; Uma no povoado de Campinhos, distrito Séde. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1948.

Vitória da Conquista. [Lei (1948)]. **Lei municipal nº 7, de 16 de abril de 1948.** Autoriza o Prefeito Municipal, a criação de uma escola municipal no lugar “Caetitu do Bomba”, distrito de Belo Campo. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1948.

Vitória da Conquista. [Lei (1948)]. **Lei municipal nº 9, de 20 de abril de 1948.** Autoriza o Prefeito Municipal, a criação de uma escola municipal, no lugar Lagôa da Pedra, Distrito de José Gonçalves. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1948.

Vitória da Conquista. [Lei (1948)]. **Lei municipal nº 8, de 19 de abril de 1948.** Autoriza o Poder Executivo Municipal a criar uma escola municipal no bairro denominado “Alto Maron”, nesta cidade e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1948.

Vitória da Conquista. [Lei (1948)]. **Lei municipal nº 11, de 20 de abril de 1948.** Autoriza o Prefeito Municipal, a criação de várias escolas nos distritos da Sede, Iguá, José Gonçalves, Anagé, Barra do Choça. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1948.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1952)]. **Projeto de lei municipal nº 150, de 03 de junho de 1952.** Cria duas escolas municipais, sendo uma no Povoado de “Lagoa D’agua”, distrito de Coquinhos e outra no Povoado de Choça, localizado na Fazenda São Jorge, distrito Sede. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1952.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1951)]. **Projeto de lei municipal nº 55, de 05 de junho de 1951.** Autoriza ao Poder Executivo Municipal a criar duas escolas municipais no distrito de Barra do Choça. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1961)]. **Projeto de lei municipal nº 41, de 28 de março de 1961.** Cria uma Escola no Bairro Jurema subúrbio desta cidade. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1961.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1958)]. **Projeto de lei municipal nº 388, de 10 de novembro de 1958.** Cria uma escola municipal no lugar denominado “Serra-Pelada”, na fazenda de propriedade do Sr. Benigno Nunes. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1958.

Vitória da Conquista. [Lei (1951)]. **Lei municipal nº 20, de 10 de junho de 1951.** Cria quatro Escolas Municipais no distrito de Iguá. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Lei (1960)]. **Lei municipal nº 92, de 09 de setembro de 1960.** Autoriza o Executivo Municipal a abrir um crédito especial de sessenta mil cruzeiros (Cr\$ 60.000,00) para a construção de um prédio escolar na fazenda “Cabeceira”, de propriedade do Sr. Alcebiades Silva, no distrito de José Gonçalves. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1960.

Vitória da Conquista. [Lei (1951)]. **Lei municipal nº 22, de 30 de junho de 1951.** Cria cinco Escolas Municipais no distrito de Anagé, nos seguintes povoados: Tapuio, Lapinha, Pombo, Lagôa de Dentro e poço da Vaca. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Lei (1951)]. **Lei municipal nº 6, de 6 de junho de 1951.** Autoriza o Prefeito Municipal a criar cinco Escolas Municipais. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1961)]. **Projeto de lei municipal nº 464, de 7 de outubro de 1961.** Autoriza o Poder Executivo Municipal a criar mais uma escola, no Distrito de Inhobim e lugar denominado “Lamarão”, e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1961.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1951)]. **Projeto de lei municipal nº 6, de 13 de abril de 1951.** Transfere a escola municipal de Baixa Grande (distrito de Coquinhos) para o povoado de Itapirema, distrito de José Gonçalves. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1951)]. **Projeto de lei municipal nº. 84, de 26 de junho de 1951.** Cria três escolas nos lugares Santa Rita, Campo Formoso e Quaraçú. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Lei (1952)]. **Lei municipal nº 69, de 29 de maio de 1952.** Autoriza o Poder Executivo Municipal a construir um Prédio Escolar no Povoado denominado “Nova Conquista”, no distrito de Quaraçu, dêste (sic) município e abre um crédito especial de Cr\$ 15.000,00 para a execução da presente lei. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1959.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1951)]. **Projeto de lei municipal nº. 89, de 14 de junho de 1951.** Autoriza o Prefeito Municipal a abrir um crédito especial de Cr\$ 7.000,00 para atender ao excesso de despesas na construção do prédio rural de Icaraí. Para a escola de Icaraí, distrito de Caatiba. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Lei (1956)]. **Lei municipal nº 187, de 30 de maio de 1956.** Aprova os termos do acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1956.

Vitória da Conquista. [Decreto (1956)]. **Decreto municipal nº 252, 5 de junho de 1956.** Abre um crédito especial de Cr\$ 860.000,00 em que Cr\$ 300.000,00 destinado completar o pagamento da construção do Prédio Escolar do Departamento, em convênio com o Ministério da Educação. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1956.

Vitória da Conquista. [Lei (1957)]. **Lei municipal nº 228, de 6 de novembro de 1957.** Abre o crédito especial de setecentos e quarenta e quatro mil e setecentos e trinta e seis cruzeiros (Cr\$ 744.736,00) para o fim que especifica. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1957.

Vitória da Conquista. [Decreto-lei (1947)]. **Decreto-lei municipal nº 11, de 29 de dezembro de 1947.** Abre crédito especial da quantia de Cr\$ 5.000,00 para atender às despesas com o ensino supletivo. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1947.

Vitória da Conquista. [Lei (1948)]. **Lei municipal nº 17, de 14 de outubro de 1948.** Autoriza o Prefeito Municipal a abrir os créditos especiais de Cr\$ 6.000,00 para pagamento de despesas com as escolas supletivas. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1948.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1951)]. **Projeto de lei municipal nº. 47, de 31 de maio de 1951.** Cria uma escola municipal no Peri-peri, neste município. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1956)]. **Projeto de lei municipal nº 242, de 08 de maio de 1956.** Cria uma Escola Técnica Municipal que será mantida e dirigida pela Prefeitura Municipal. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1956.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1961)]. **Projeto de Lei municipal nº 41, de 28 de março de 1961.** Cria uma Escola no Bairro Jurema subúrbio desta cidade. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1961.

Vitória da Conquista. [Portaria (1960)]. **Portaria municipal nº 486, de 9 de fevereiro de 1960.** Admite as professoras Neide Gusmão Prates e Terezinha Amélia Costa para a composição da banca examinadora de candidatos ao concurso de regentes de escolas municipais. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1960.

Vitória da Conquista. [Portaria (1960)]. **Portaria municipal nº 542, de 3 de março de 1960.** Concede uma gratificação no valor de quatro mil cruzeiros (Cr\$ 4.000,00) em favor das professoras e senhoritas Neide Gusmão Prates e Terezinha Amélia Costa, pelos serviços prestados, como componentes da banca examinadora dos candidatos ao concurso para Regente de Escolas Municipais. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1960.

Vitória da Conquista. [Portaria (1961)]. **Portaria municipal nº 1009, de 7 de fevereiro de 1961.** Cria a banca examinadora dos candidatos ao concurso para Regentes de Escolas Municipais. Vitória da Conquista: Prefeitura Municipal, 1961.

Vitória da Conquista. [Portaria (1961)]. **Portaria municipal nº 1054, de 29 de março de 1961.** Concede uma gratificação no valor de quatro mil cruzeiros (Cr\$ 4.000,00) em favor das professoras (...) pelos serviços prestados como componentes da banca examinadora dos candidatos ao concurso para Regentes de Escolas Municipais. Vitória da Conquista: Prefeitura Municipal, 1961.

Vitória da Conquista. [Portaria (1963)]. **Projeto de lei municipal nº 535, de 30 de dezembro de 1963.** Dispõe sobre a abertura de um crédito especial no valor de Cr\$ 73.066.042,30 para o fim que especifica. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1963.

Vitória da Conquista. [Lei (1960)]. **Lei municipal nº 53, de 12 de setembro de 1960.** Autoriza a abertura de um crédito especial no valor de sete milhões, cento e quarenta e cinco mil, oitocentos e dezessete cruzeiros e noventa centavos (C\$ 7.145.817,90) para o fim que especifica. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1960.

Vitória da Conquista. [Lei (1962)]. **Lei municipal nº 94, de 1º de dezembro de 1962.** Autoriza o Executivo Municipal a abrir um crédito especial no valor de treze milhões, cento e vinte e oito mil, quatrocentos e quarenta e dois cruzeiros (Cr\$ 13.128.442,00), para o fim que especifica. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1962.

Vitória da Conquista. [Lei (1947)]. **Lei municipal nº 66, de 01 junho de 1947.** Autoriza o Poder Executivo Municipal a abrir crédito especial de Cr\$ 10.000,00 (dez mil cruzeiros) para ser doado à Sr.^a D. Áurea Celina Brasil como Auxílio de Educação aos seus filhos menores. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1947.

Vitória da Conquista. [Resolução (1957)]. **Resolução municipal nº 231, de 9 de novembro de 1957.** Autoriza a Prefeitura Municipal a determinar em cada loteamento, nesta cidade, uma área com mil metros quadrados, destinada à construção de um prédio escolar. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1957.

Vitória da Conquista. [Decreto-lei (1945)]. **Decreto-lei municipal nº 48, de 31 de dezembro de 1945.** Abre crédito especial dezoito mil e vinte cruzeiros, para pagamento da diferença de vencimentos e salários dos funcionários, reorganiza o quadro dos mesmos, padroniza-lhe os vencimentos, institue as séries funcionais e extranumerários e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1945.

Vitória da Conquista. [Decreto-lei (1946)]. **Decreto-lei municipal nº 20, de 31 de dezembro de 1946.** Abre crédito suplementar de Cr\$ 13.050,00 as verbas abaixo discriminadas do Orçamento vigente, para atender durante o corrente exercício as diferenças resultantes do aumento de vencimentos e salários do funcionalismo deste município. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1946.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1961)]. **Projeto de lei municipal nº 453, de 6 de junho de 1961.** Altera dispositivo da Lei nº 15, de 12 de outubro de 1959. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1961.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1952)]. **Projeto de lei municipal nº 132, de 12 de abril de 1952.** Aumenta para Cr\$ 600,00 o salário dos professores. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1952.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1959)]. **Projeto de lei municipal nº 342, de 3 de julho de 1959.** Cria o Departamento Municipal de Educação e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1959.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1955)]. **Projeto de lei municipal nº 224, de 5 de maio de 1955.** Autoriza o Executivo a majorar os vencimentos dos professores municipais de Cr\$ 600,00 para Cr\$ 1.200,00 enquadrando-os, assim, no salário mínimo e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1955.

Vitória da Conquista. [Lei (1954)]. **Lei municipal nº 122, de 30 de junho de 1954.** Reajusta os vencimentos e os salários dos servidores públicos do Município, reestrutura o quadro e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1954.

Vitória da Conquista. [Lei (1955)]. **Lei municipal nº 161, de 4 de junho de 1955.** Abre crédito especial de Cr\$ 133.588,20 (Cento e trinta e três mil e oitenta e oito cruzeiros e vinte centavos) para os fins a que abaixo especifica. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1955.

Vitória da Conquista. [Lei (1957)]. **Lei municipal nº 223, de 4 de novembro de 1957.** Autoriza o Executivo Municipal a revogar a lei, digo, a revogar, em parte, a Lei nº 122, de 30 de junho de 1954. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1957.

Vitória da Conquista. [Lei (1958)]. **Lei municipal nº 264, de 11 de dezembro de 1958.** Autoriza o Executivo Municipal a aumentar para dois mil e quatrocentos cruzeiros mensais os vencimentos dos professores municipais, e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1958.

Vitória da Conquista. [Lei (1961)]. **Lei municipal nº 58, de 22 de maio de 1961.** Concede aumento geral e reajusta vencimentos dos funcionários municipais e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1961.

Vitória da Conquista. [Lei (1963)]. **Lei municipal nº 11, de 8 de julho de 1963.** Aumenta em 50% os vencimentos dos funcionários públicos municipais. (Exceto o professorado). Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1963.

Vitória da Conquista. [Decreto (1955)]. **Decreto municipal nº 178, de 3 de março de 1955.** Cria a Biblioteca Municipal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1955.

Vitória da Conquista. [Decreto (1958)]. **Decreto municipal nº 399, de 14 de novembro de 1958.** Aprovação do Regulamento da Biblioteca Municipal Sá Nunes. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1958.

Vitória da Conquista. [Lei (1956)]. **Lei municipal nº 208, de 7 de dezembro de 1956.** Autoriza o Prefeito Municipal a abrir um crédito especial de Cr\$ 1.176.768,00 (hum milhão cento e setenta e seis mil, setecentos e sessenta e oito cruzeiros). Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1956.

Vitória da Conquista. [Lei (1962)]. **Lei municipal nº 94, de 1º de dezembro de 1962.** Autoriza o Executivo Municipal a abrir um crédito especial no valor de treze milhões, cento e vinte e oito mil, quatrocentos e quarenta e dois cruzeiros (Cr\$ 13.128.442,00) (...). Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1962.

Vitória da Conquista. [Lei (1960)]. **Lei municipal nº 53, de 12 de setembro de 1960.** Autoriza a abertura de um crédito especial no valor de sete milhões, cento e quarenta e cinco mil, oitocentos e dezessete cruzeiros e noventa centavos (C\$ 7.145.817,90) (...). Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1960.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1951)]. **Projeto de lei municipal nº 73, de 15 de junho de 1951.** Concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Grupo Escolar Barão de Macaúbas, desta cidade, para prover aquisição de material escolar. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Lei (1958)]. **Lei municipal nº 236, de 9 de maio de 1958.** Autoriza o Executivo Municipal mandar construir, na área livre da Escola Barão de Macaúbas e no bairro 'Alto Maron', respectivamente com as dimensões de 21 por 6 e 8 por 6 metros, dois salões destinados ao ensino primário. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1958.

Vitória da Conquista. [Lei (1952)]. **Lei municipal nº 70, de 29 de maio de 1952.** Autoriza o Executivo Municipal a conceder uma gratificação de Cr\$ 300,00 mensais à zeladora do Grupo Escolar Barão de Macaúbas desta cidade. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1952.

Vitória da Conquista. [Lei (1951)]. **Lei municipal nº 55, de 28 de novembro de 1951.** Declara de utilidade pública a 'União dos Estudantes Secundários de Conquista' e autoriza o Executivo Municipal a prestar-lhe o devido amparo. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Lei (1951)]. **Lei municipal nº 118, de 4 de dezembro de 1951.** Declara de utilidade pública a "União dos Estudantes Secundários de Conquista" e autoriza o executivo Municipal a prestar-lhe amparo devido. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1951.

Vitória da Conquista. [Lei (1952)]. **Lei municipal nº 98, de 30 de dezembro de 1952.** Autoriza a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista a abrir crédito especial de Cr\$ 769.950,00 (setecentos e sessenta e nove mil e novecentos e cinquenta cruzeiros), sendo Cr\$ 5.000,00 para auxílio a 'União dos Estudantes Secundários de Conquista' de março a dezembro do corrente exercício. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1952.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1953)]. **Projeto de Lei municipal nº 21, de 7 de outubro de 1953.** Autoriza o Executivo municipal a abrir um crédito especial de Cr\$ 2.000,00, para subvencionar o jornal 'O Ginasiano' órgão oficial dos alunos da Escola Normal. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1953.

Vitória da Conquista. [Lei (1959)]. **Lei municipal nº 26, de 14 de novembro de 1959.** Autoriza o Executivo Municipal a conceder isenção do pagamento de energia elétrica ao Ginásio 'Nossa Senhora de Fátima', das Irmãs Sacramentinas, instalado nesta cidade. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1959.

Vitória da Conquista. [Lei (1956)] **Lei municipal nº 208, de 07 de dezembro de 1956.** Autoriza o Prefeito Municipal a abrir um crédito especial de Cr\$ 1.176.768,00 (hum milhão cento e setenta e seis mil, setecentos e sessenta e oito cruzeiros) (...). Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1956.

Vitória da Conquista. [Decreto-lei (1945)]. **Decreto-lei municipal nº 27, de 21 de agosto de 1945.** Abre crédito especial e mil e oitocentos cruzeiros (1.800,00) para auxílio da escola "Ernesto Dantas" desta cidade. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1945.

Vitória da Conquista. [Decreto-lei (1945)]. **Decreto-lei municipal nº 49, de 31 de dezembro de 1945.** Abre o crédito especial de 600,00 para auxílio da escola particular "Benquerer", neste município. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, [1945]. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1945.

Vitória da Conquista. [Decreto-lei (1947)]. **Decreto-lei municipal nº 4, de 14 de agosto de 1947.** Concede auxílio de Cr\$ 1.200,00 ao Colégio particular de 'Bemquerer', regido pelo Prof. Ângelo Princeza dos Santos. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1947.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1956)]. **Projeto de lei municipal nº 256, de 31 de maio de 1956.** Autoriza o Poder Executivo a criar uma escola municipal à Rua Laudiceia, nº25, nesta cidade e da outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1956.

Vitória da Conquista. [Projeto de lei (1963)]. **Projeto de lei municipal nº 535, de 30 de dezembro de 1963.** Dispõe sobre a abertura de um crédito especial no valor de Cr\$ 73.066.042,30 para o fim a que se especifica. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1963.

Vitória da Conquista. [Decreto (1952)]. **Decreto municipal nº 84, de 18 de março de 1952.** Decreta feriado municipal no próximo dia 20 de março, para a inauguração da Escola Normal desta cidade. Vitória da Conquista: Prefeitura Municipal, 1952.

Vitória da Conquista. [Lei (1957)]. **Lei municipal nº 230-A, de 7 de novembro de 1957.** Dispõe sobre o orçamento de Cr\$ 1.112.900,00 para a educação, sendo a soma de Cr\$ 6.000,00 para auxílio à União dos Estudantes Secundários de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1957.

JORNAIS UTILIZADOS

BRASIL, Laudionor de Andrade. O encerramento das aulas do Colégio Marcelino Mendes. **Jornal O Combate**. Vitória da Conquista, 1936. Ano VIII, nº18.

LIMA, Camillo de Jesus. Escola Noturna do Núcleo Integralista. *In*: BRASIL, Laudionor de Andrade. **Jornal O Combate**. Vitória da Conquista, 1936. Ano VII, nº 29.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Chegada do Colégio Estadual Barão de Macaúbas. **Jornal O Combate**, Vitória da Conquista, 1934.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Inauguração do Prédio das Escolas Reunidas. **Jornal O Combate**, Vitória da Conquista, 1936.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Política do trabalho: será colocada amanhã, com grande solenidade, a primeira pedra para o início da construção de um prédio escolar desta cidade. **Jornal O Combate**, Vitória da Conquista, 1933. Ano IV, nº 29.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Mais uma escola: nunca é tarde para se fazer justiça. **Jornal O Combate**, Vitória da Conquista, 1933. Ano IV, nº 36.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Mais de cinco mil crianças sem escolas. **Jornal O Combate**, Vitória da Conquista, 1936.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Desadaptação do professor. **Jornal O Combate**, Vitória da Conquista, 1937.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Nomeação de oito delegados escolares residentes. **Jornal O Combate**, Vitória da Conquista, 1937.

VIANA, Aníbal Lopes. Discurso do presidente João Goulart no ato da inauguração da Rio Bahia. **O Jornal de Conquista**, Vitória da Conquista, 1963, p. 4.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Um Telegrama do Ministério da Educação... **Jornal O Conquistense**, Vitória da Conquista, 1956.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Os prédios escolares no interior... **Jornal O Conquistense**, Vitória da Conquista, 1953.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Escola Normal Euclides Dantas... **Jornal O Conquistense**, Vitória da Conquista, 1956.

MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo. Algumas fontes históricas sobre Conquista primitiva... **Jornal Fifó**. Vitória da Conquista-BA, n. 1, p. 9, 15 de nov. 1977.

MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo. Eleições municipais... **Jornal O Fifó**. Vitória da Conquista-BA, n. 9, 25 de out./ 1977.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Monografia municipal de Vitória da Conquista... **Jornal O Conquistense**, Vitória da Conquista, 18, abr./1959.

LIMA, Camillo de Jesus; BRASIL. Laudionor de Andrade. Grupo escolar Barão de Macaúbas... **Jornal O Combate**. Vitória da Conquista, Ano VIII, n.16, 1936.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Ginásio em Conquista... **Jornal O Combate**. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 2, 1937.

BRASIL, Laudionor de Andrade. O Ginásio de Conquista... **Jornal O Combate**. Vitória da Conquista, Ano XII, n. 17. 1940.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Ginásio de Conquista, sob Inspeção Federal... **Jornal O Combate**. Vitória da Conquista, s/d, 1944.

BRASIL, Laudionor de Andrade. A Educação em nosso município... **Jornal O Combate**. Vitória da Conquista, s/d, 1948.

BRASIL, Laudionor de Andrade. A transformação do Ginásio Estadual em Colégio Estadual... **Jornal O Combate**. Vitória da Conquista, 16, jun./1957.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Chega à cidade o Curso de Colégio... **Jornal O Conquistense**. Vitória da Conquista, 16, nov./1957.

VIANA, Aníbal Lopes; VIANA, Lopes Asdrúbal. Ao povo conquistense... **Jornal O Jornal**. Vitória da Conquista, 5, mai./ 1962.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Alfabetização de adultos, uma campanha digna de todos os aplausos: grande número de escolas será criado neste município... **Jornal O Combate**. Vitória da Conquista, 17, abr./ 1947.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Encerrado o curso supletivo... **Jornal O Combate**. Vitória da Conquista, 15, dez./ 1949.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Discurso de posse do prefeito José Fernandes Pedral Sampaio... **Jornal O Jornal**. Vitória da Conquista, 20, abr./ 1963.

BRASIL, Laudionor de Andrade. O ministro da educação e saúde Clemente Mariani visita a cidade.. **Jornal O Combate**. Vitória da Conquista, 1º, jun./1947.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. O Ginásio Noturno... **Jornal O Conquistense**, Vitória da Conquista, n. 11, 31, mar./ 1956.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Designação do professor Everardo Públio de Castro para o cargo de diretor da Escola Normal e Ginásio Estadual "Euclides Dantas"... **Jornal O Conquistense**, Vitória da Conquista, 13, abr./ 1957.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Transformação do Ginásio Estadual em Colégio Estadual.. **Jornal O Conquistense**, Vitória da Conquista, 7, jun./ 1957.

BRASIL, Laudionor de Andrade. Deputado Estadual padre Palmeira responsável pelo projeto de lei que criou três escolas na cidade... **Jornal O Combate**, Vitória da Conquista, n. 3, 30, ago./ 1959.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Aquisição de recursos junto ao INEP pelas mãos de Anísio Teixeira... **Jornal O Conquistense**, Vitória da Conquista, 19, jan./ 1957.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Liberação de verba de Cr\$ 350.000,00 destinada pelo Ministério da Educação ao mobiliário da Escola Normal... **Jornal O Conquistense**, Vitória da Conquista, 30, jun./ 1956.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Prefeito recebe da Secretaria de Educação Cr\$ 106.800,00 como auxílio do governo do Estado para as reformas da Escola Normal... **Jornal O Conquistense**, Vitória da Conquista, n. 53, 1º, jan./ 1957.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Em marcha para a esplêndida realidade... **Jornal O Conquistense**. Vitória da Conquista, 2, mar./ 1957.

PRATES, Alziro; SILVA, Odilon. Ginásio para moças... **Jornal O Conquistense**, Vitória da Conquista, 19, mai./ 1956.

JÂNIO Renunciou. Banco de dados da Folha. **Folha de São Paulo**, 25 ago. 1961. On line. Disponível em: www.almanaque.folha.uol.com.br. Acesso em: 2, fev, 2017.

KUBITSCHKE governo (1956-1960). **Folha de São Paulo**, 21 maio 1955. On line. Disponível em: www.almanaque.folha.uol.com.br. Acesso em: 2, fev. 2017.

ATAS

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. [Ata (1964)]. **Ata da 31ª sessão da Câmara Municipal no dia 06 de maio de 1964**. Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, 1964. p. 2-6.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. [Ata (1953)]. **Ata da 95ª sessão ordinária da Câmara de Vereadores, de 23 de abril de 1953**. Folha 168, Arquivo Público Municipal. Vitória da Conquista, 1953.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. [Ata (1961)]. **Ata 64ª sessão extraordinária da Câmara Municipal, de 05 de dezembro de 1961**. Arquivo Público Municipal. Vitória da Conquista, 1961. p. 97-98.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. [Ata (1963)]. **Ata da 8ª sessão ordinária da Câmara Municipal, de 10 de maio de 1963**. Folha 1. Arquivo Público Municipal. Vitória da Conquista, 1963.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. [Ata (1963)]. **Ata da 25ª sessão ordinária da Câmara Municipal, de 5 de novembro de 1963**. Folha 66. Arquivo Público Municipal. Vitória da Conquista, 1963.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. [Ata (1961)]. **Ata da 48ª sessão extraordinária da Câmara Municipal, de 19 de julho de 1961.** Arquivo Público Municipal. Vitória da Conquista, 1961.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. [Ata (1964)]. **Ata da 30ª sessão da Câmara de Vereadores, 05 De Maio, 1964.** Arquivo Público Municipal, 1964.

ORÇAMENTOS

Vitória da Conquista. Lei municipal nº 230-A, de 7 de novembro de 1957. Organiza as tabelas designativas da despesa para o exercício de 1958. Vitória da Conquista: **PMVC, Secretaria de Finanças**, Orçamento Municipal, 1957.

Vitória da Conquista. Lei municipal nº 255-A, de 1º de dezembro de 1958. Organiza as tabelas designativas da despesa para o exercício de 1959. Vitória da Conquista: **PMVC, Secretaria de Finanças**, Orçamento Municipal, 1958.

Vitória da Conquista. Lei municipal nº 206, de 3 de dezembro de 1956. Organiza as tabelas designativas da despesa para o exercício de 1957. Vitória da Conquista: **PMVC, Secretaria de Finanças**, Orçamento Municipal, 1956.

Vitória da Conquista. Lei municipal nº 177, de 9 de dezembro de 1955. Organiza as tabelas designativas da despesa para o exercício de 1956. Vitória da Conquista: **PMVC, Secretaria de Finanças**, Orçamento Municipal, 1955.

Vitória da Conquista. Lei municipal nº 95, de 1º de dezembro de 1962. Organiza as tabelas designativas da despesa para o exercício de 1963. Vitória da Conquista: **PMVC, Secretaria de Finanças**, Orçamento Municipal, 1962.

Vitória da Conquista. Lei municipal nº 133, de 7 de dezembro de 1954. Organiza as tabelas designativas da despesa para o exercício de 1955. Vitória da Conquista: **PMVC, Departamento das Municipalidades**, Orçamento Municipal, 1954.

Vitória da Conquista. Lei municipal nº 21, de 26 de outubro de 1948. Organiza as tabelas designativas da despesa para o exercício de 1949. Vitória da Conquista: **PMVC, Departamento das Municipalidades**, Orçamento Municipal, 1948.

OUTROS

Vitória da Conquista. Livro de matrícula nº 237. **Arquivo Público Municipal.** Vitória da Conquista, 1951.

Vitória da Conquista. [Ofício (1953)]. **Ofício nº 170, de 25 de maio de 1953.** Responde o ofício nº. 8 do dia 25, do mês próximo findo sobre as informações acerca das escolas municipais existentes fora de funcionamento. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 1953.

ANEXOS

Anexo A

**Relatório do Delegado Escolar Everardo Públio de Castro, encaminhado ao
Superintendente de Educação do Estado da Bahia, no ano de 1949.**

Com estes dados, Sr. Superintendente, vos ponho ao corrente do nosso movimento escolar, afirmando-vos que, dentro de nossas possibilidades atuais, esta Delegacia Escolar não tem poupado esforços nem subestimado trabalho para fazer crescer o nível de aprendizado de nossas crianças. Assim é que ela tem levado o estímulo aos professores da sede e dos distritos para que eles se aperfeiçoem mais, levantem mesmo seu próprio nível de cultura, indispensável fator para o entusiasmo, o desembaraco no trabalho e uma visão de conjunto sempre mais alta e mais distante, visando o futuro de nosso povo- tarefa primária e fundamental para os homens que são honestos.

São programas, experiências, planos, limites a serem alcançados as tarefas desta Delegacia de Ensino espalhados por todas as nossas escolas no esforço de ser elevado o nível cultural do povo bahiano.

Cumprimento-vos, cordial e atenciosamente

Everardo Públio de Castro
Everardo Públio de Castro
Delegado Escolar

Fonte: Caixa 67, Maço 136, Arquivo Público do Estado da Bahia, 2016.

Anexo B

**Parecer nº 13, de 18 de julho de 1961, da Comissão de Finanças e Patrimônio,
da Câmara Municipal**

Câmara Municipal

COMISSÃO DE FINANÇAS E PATRIMÔNIO

PARECER N.º 13/61

Cumprindo o dispositivo do art. 64 da Lei Orgânica dos Municípios, esta Comissão, ouvindo o Sr. Prefeito Municipal, teve dõste a afirmativa de não dispor de recursos, no momento, para atender o objeto do Projeto de Lei N.º 453/61, de autoria do ilustre Vereador Alberto Farias.

Mesmo assim, esta Comissão, dado o espírito de justiça que sempre presidiu os seus atos, é de parecer que se ouça o Plenário que, em sua sabedoria e prudência, pode encontrar meios de amparar a laboriosa classe de professores municipais.

Sala das Sessões, 18 de julho de 1961.

Iris Geraldo Silveira
Iris Geraldo Silveira
Relator

Grimaldo Estrela de Oliveira
Grimaldo Estrela de Oliveira

Jorge Stolze Dias
Jorge Stolze Dias

1/3/3 - G.A.C.

Fonte: Documentos da Câmara de Vereadores, Arquivo Público Municipal, 2016

Anexo C

Relação de nomes exigida para a criação de uma escola na Fazenda Serra Pelada, do Sr. Benigno Nunes

Câmara Municipal
VITÓRIA DA CONQUISTA
ESTADO DA BAHIA
 N.º _____

Relação de nomes , para a criação da escola na fazenda do
 Sr. Benigno Nunes , na zona de Serra-Pelada:

1	Jose Alves da Silva	com 7	anos de idade		
2	Valdima Roldão Sobrinho	com 8	anos de idade		
3	Jose Roldão da Silva	" 9	" " "	"	"
4	Maria Roldão Sobrinho	" 11	" " "	"	"
5	Manoel da Silva	" 7	" " "	"	"
6	Florinda Pereira dos Santos	12	" " "	"	"
7	Gerolino Roldão Neri	16	" " "	"	"
8	Euvani Viana Neri	7	" " "	"	"
9	Ana Rosa de Jesus	16	" " "	"	"
10	Liomira Rosa de Jesus	14	" " "	"	"
11	Creuza Rosa de Jesus	12	" " "	"	"
12	Enirce Rosa de Jesus	10	" " "	"	"
13	Vivaldo Chaves de Oliveira	7	" " "	"	"
14	Maria dos Reis	15	" " "	"	"
15	Alvino Bispo da Silva	16	" " "	"	"
16	Floriano Rocha Roldão	14	" " "	"	"
17	Adelino Rocha Roldão	11	" " "	"	"
18	Ana Roldão Pereira	15	" " "	"	"
19	Jonas Roldão Ribeiro	13	" " "	"	"
20	Agnelo Roldão Ribeiro	10	" " "	"	"
21	Jonilha Roldão Duarte	14	" " "	"	"
22	Hermelina Roldão Duarte	12	" " "	"	"
23	Florisvaldo Roldão Duarte	10	" " "	"	"
24	Maria Madalena Roldão	15	" " "	"	"
25	Manoel Roldão Auto	13	" " "	"	"
26	Joaquim Roldão Neto	7	" " "	"	"
27	Carrinho Benigno Ribeiro	12	" " "	"	"
28	Maria de Lourdes	15	" " "	"	"
29	Maria Nica Ribeiro	12	" " "	"	"
30	Jose Ribeiro Neri	8	" " "	"	"
31	Adroaldo Ribeiro Neri	7	" " "	"	"
32	Aurea Rodrigues Santos	15	" " "	"	"
33	Neuci Rodrigues dos Santos	13	" " "	"	"
34	Jose Rodrigues dos Santos	16	" " "	"	"
35	Joaquim Celes Roldão	8	" " "	"	"
36	João Ribeiro Chaves	14	" " "	"	"
37	Alzira Ribeiro Chaves	12	" " "	"	"
38	Manoel Ribeiro Chaves	10	" " "	"	"
39	Elzita Roldão Celis	9	" " "	"	"
40	Agnor Celis	14	" " "	"	"
41	Agnelo Celis	12	" " "	"	"
42	Norvinha Celis	8	" " "	"	"

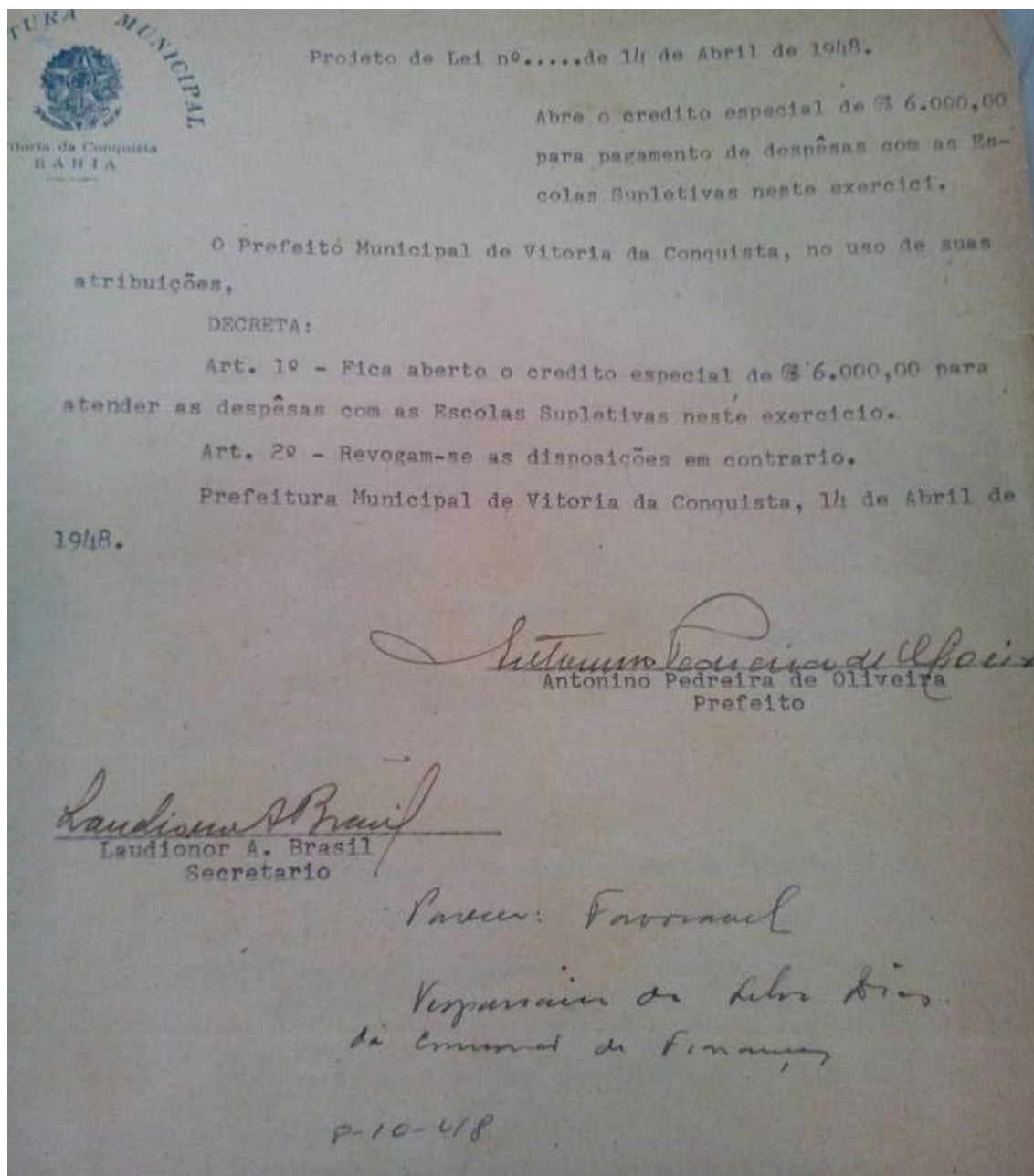
Em 10 de novembro de 1959.

Luis F. Roldão Silva

Fonte: Documentos da Câmara de Vereadores, Arquivo Público Municipal, 2016

Anexo D

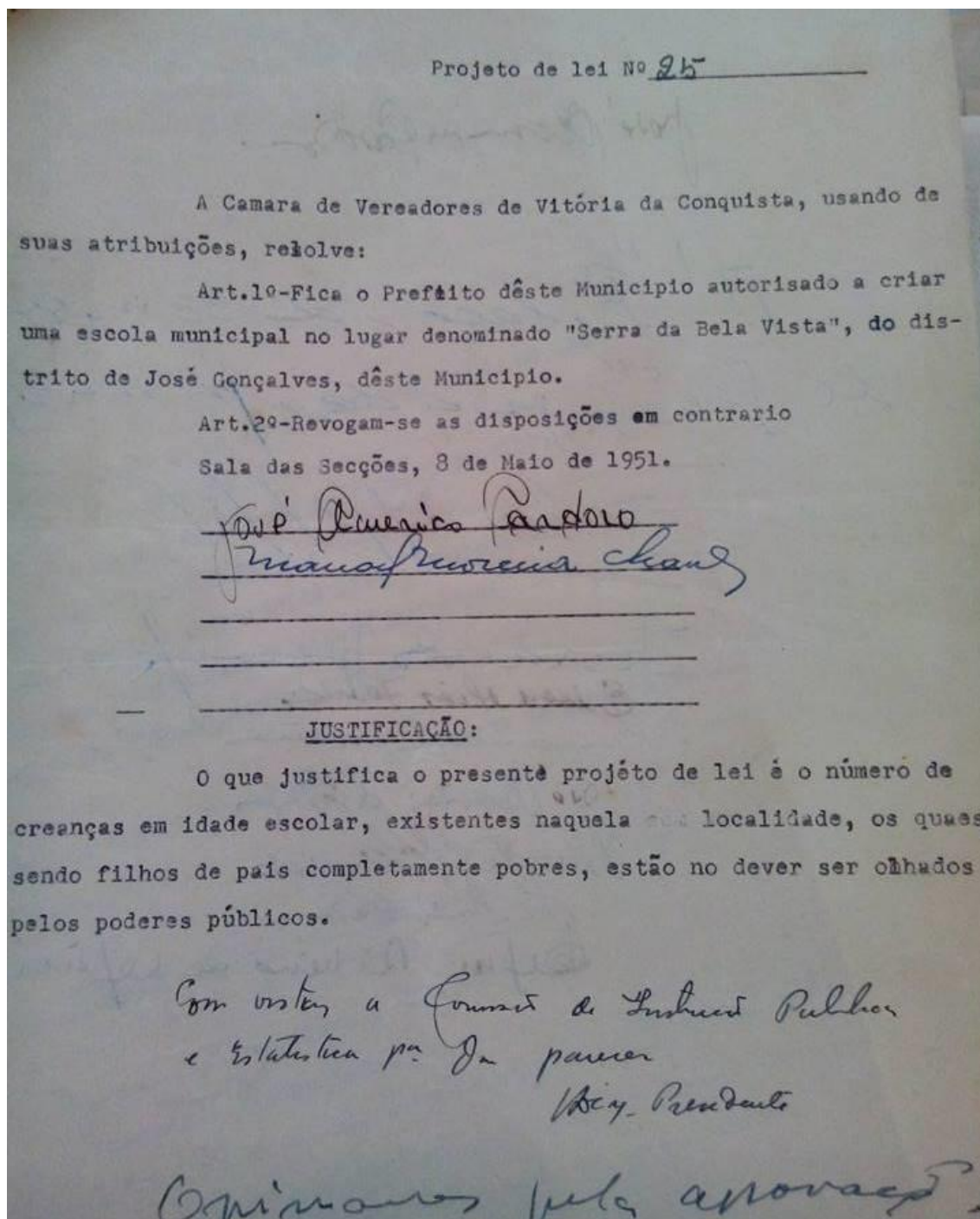
Projeto de lei municipal para a abertura de crédito especial para Escolas Supletivas.



Fonte: Documentos da Câmara de Vereadores, Arquivo Público Municipal, 2016

Anexo E

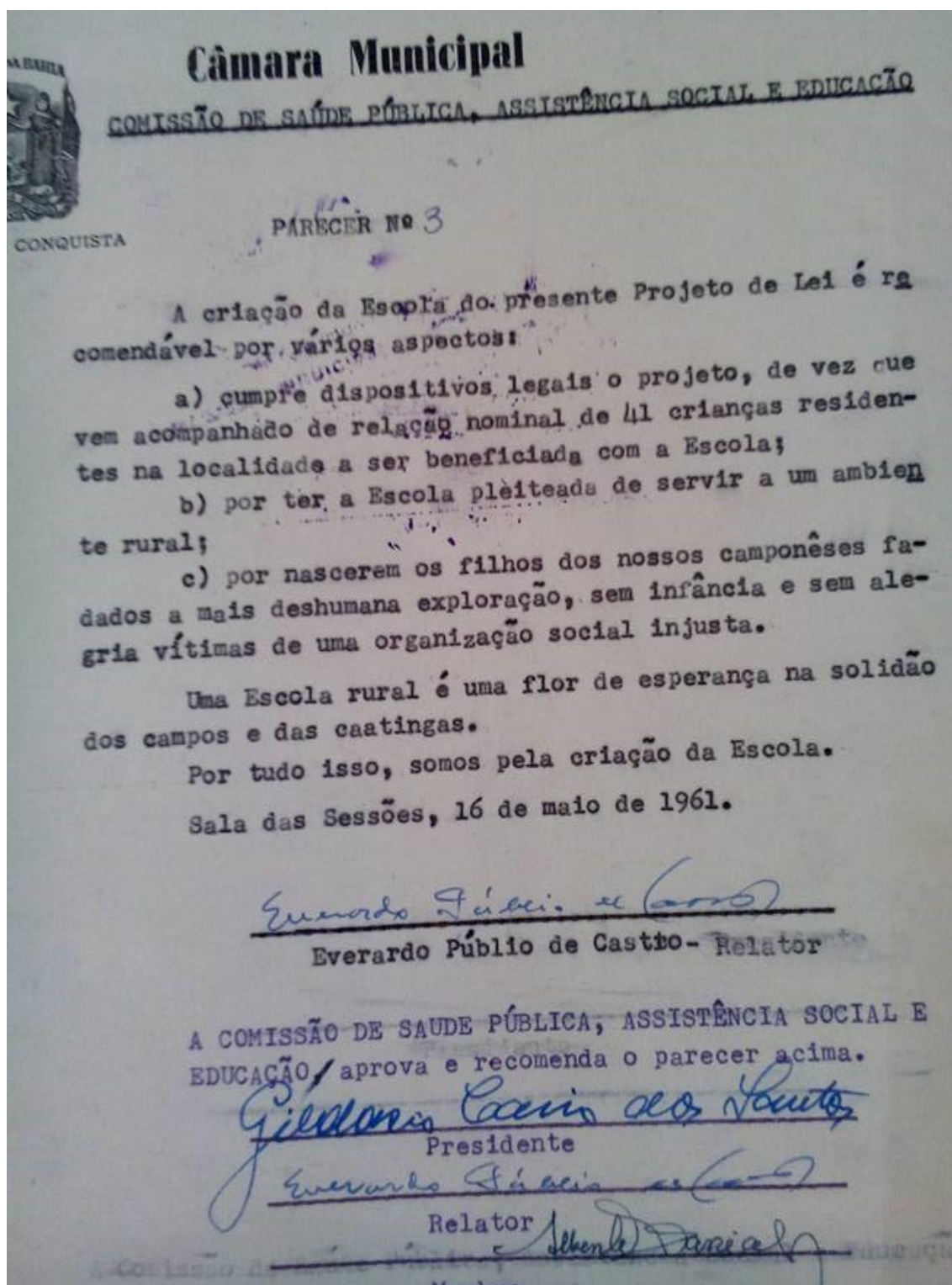
Projeto de lei municipal nº 25, para a criação de uma escola em Serra da Bela Vista, distrito de José Gonçalves, em 1951.



Fonte: Documentos da Câmara de Vereadores, Arquivo Público Municipal, 2016

Anexo F

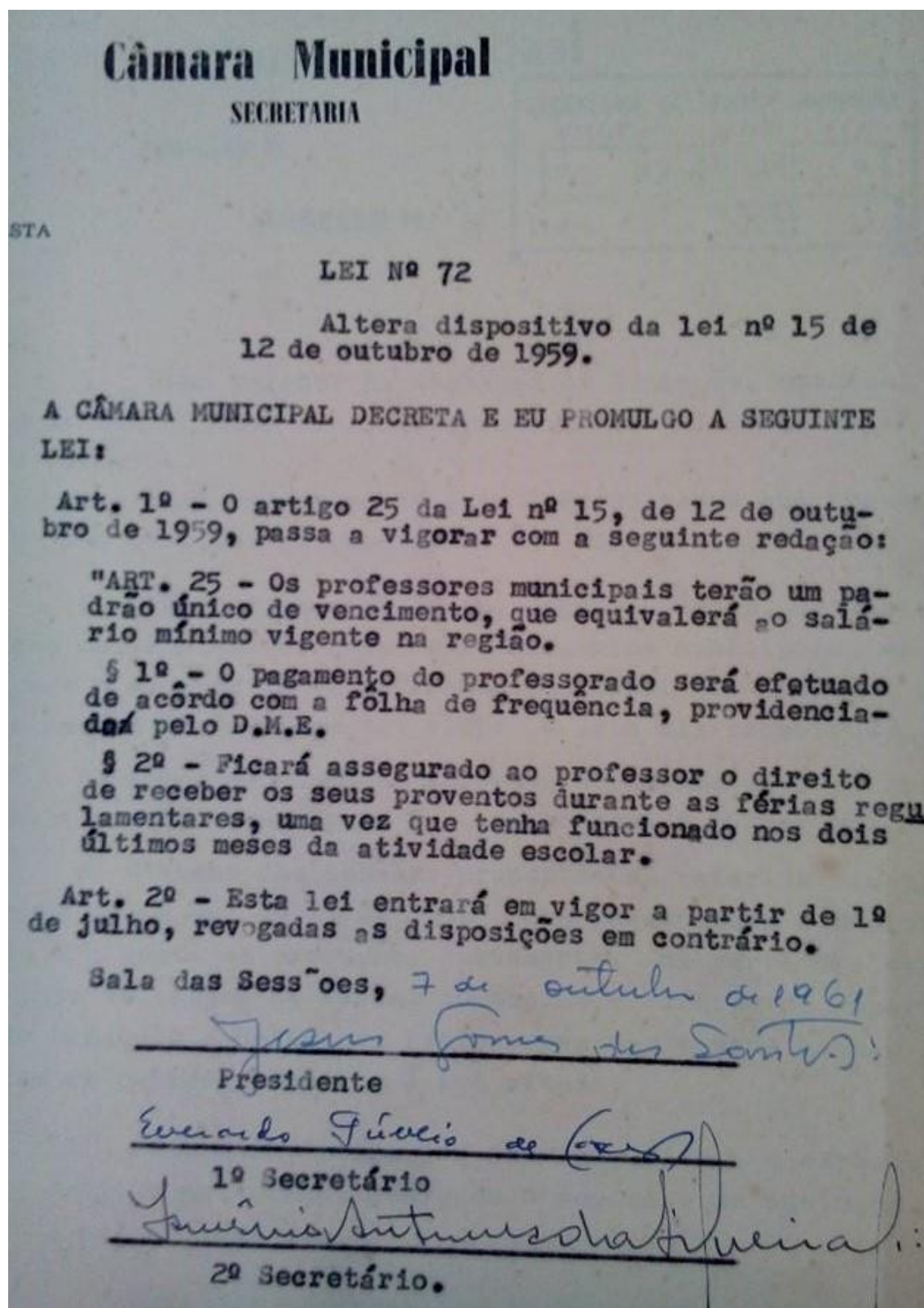
Parecer nº 3, de 16 de maio de 1961, da Comissão de Saúde Pública, Assistência Social e Educação, da Câmara Municipal



Fonte: Documentos da Câmara de Vereadores, Arquivo Público Municipal, 2016

Anexo G

Lei municipal nº 72, altera dispositivo da Lei municipal nº 15, de 7 de outubro de 1961.



Anexo H

**Indicação encaminhada à Câmara de Vereadores pelo delegado escolar
Everardo Públio de Castro, em 5 de maio de 1955.**

INDICAÇÃO

Em virtude da situação um tanto anárquica de ensino municipal, sem que ele tenha um planejamento, um guia, um programa que o uniformize, proponho que, ouvido o plenário, seja encaminhado ao Sr. Prefeito, as seguintes considerações:-

- a) Revisão do quadro do professorado municipal;
- ✓ Verificação do tempo de serviço desses servidores para que dele seja afastado, por aposentadoria, os que, por velhice, não estejam em condições de prestar um trabalho eficiente por anormalidade das funções visuais e auditivas, de acordo com a Lei.
- Impressão de 200 programas, modelo anexo, em forma de livretos para distribuição entre o professorado, porque tais programas constituem base mínima que homogeniza o ensino além de constituir um plano de trabalho capaz de proporcionar, aplicado, real rendimento escolar.
- ✓ Criação de uma fiscalização efetiva, à base dos próprios fiscais da Prefeitura, para o trabalho dos seus professores.

Colocar um serviço sério, mas sobretudo importante e fundamental na vida de um povo, como é esse de ensinar, no lugar em que ele deve estar, sendo realizado com responsabilidade do seu próprio mistério e, principalmente, com entusiasmo e dedicação, constitui não só uma tarefa louvável, mas especialmente, uma missão dignificante, patriótica e humana.

Sala das Sessões, em 5 de maio de 1955

Everardo Públio de Castro

Aprovada por unanimidade -

Sala das Sessões, 5-5-55

Aluísio - Presidente

Anexo I

Parecer manuscrito emitido pelo vereador Everardo Públio de Castro, em 13 de novembro de 1959

Parecer

Diante do tamanho territorial do nosso Município, - quase um estado, - o poder público tem o dever de patrocinar a educação do nosso povo, e, particularmente do este Município.

O poder municipal é o que está mais perto do povo. Por isso mesmo não pode fugir da obrigação de satisfazer as suas mais justas reivindicações. Assim, somente parecer favorável.

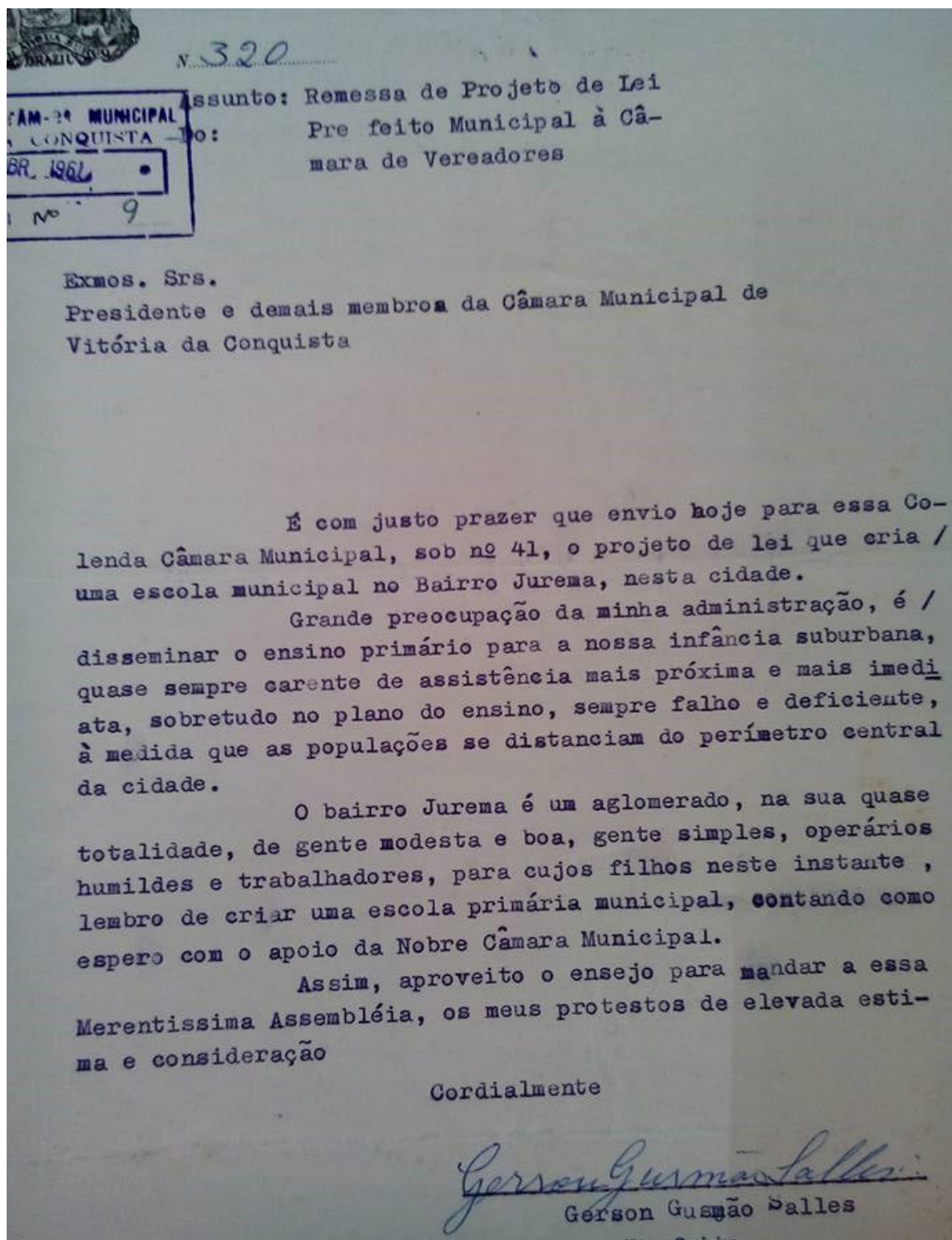
Sala da Sessão, 13 de novembro 1959

Everardo Públio de Castro

Fonte: Documentos da Câmara de Vereadores, Arquivo Público Municipal, 2016

Anexo J

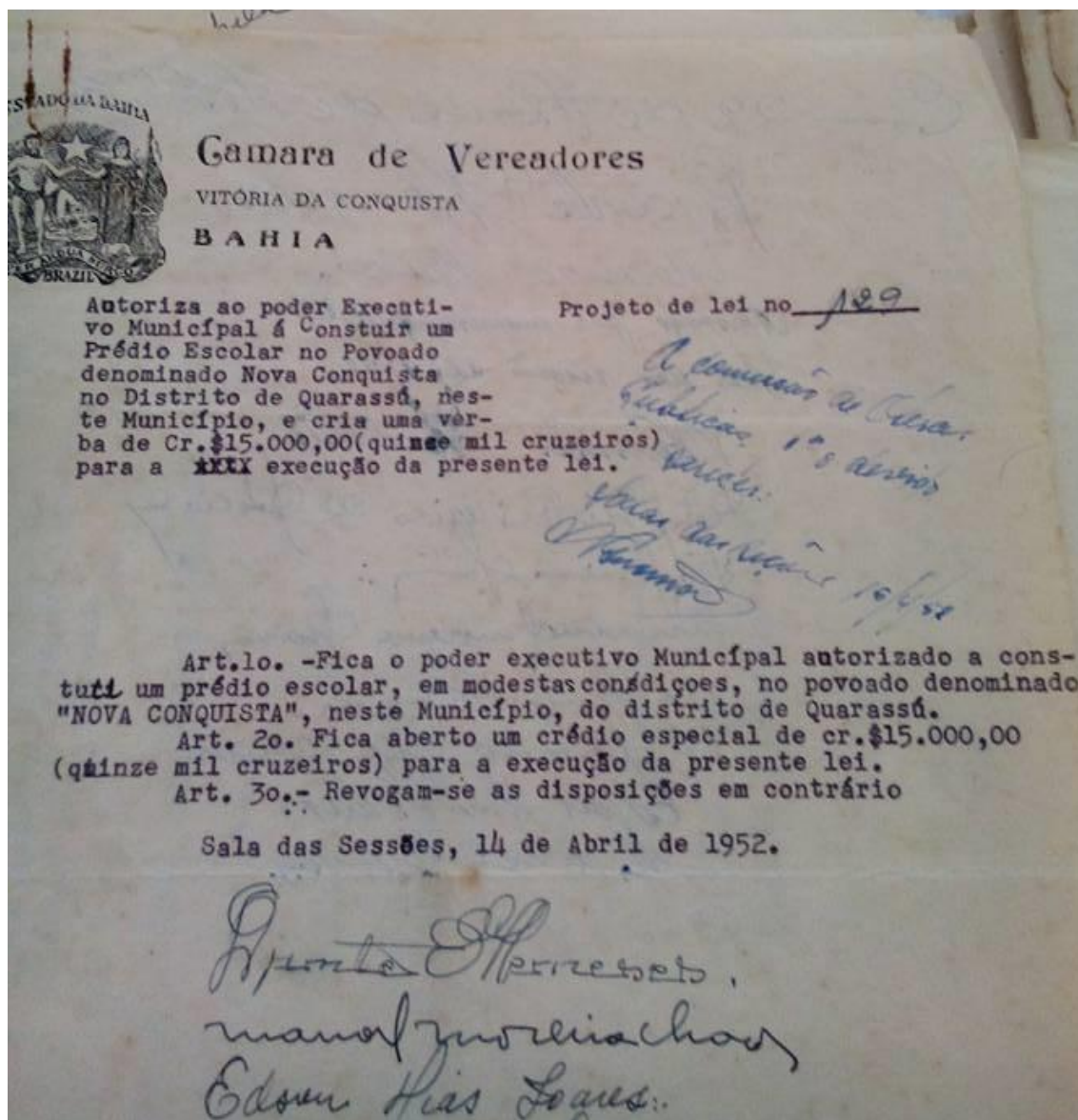
Ofício nº 320, encaminhado à Câmara Municipal, pelo prefeito Gerson Gusmão Salles, solicitando a aprovação do Projeto de lei nº 41, de 28 de março de 1961



Fonte: Documentos da Câmara de Vereadores, Arquivo Público Municipal, 2016

Anexo L

Projeto de lei municipal nº 129, de 14 de abril de 1952, que autoriza o Executivo Municipal a construir um prédio escolar no povoado de Nova Conquista.



Fonte: Documentos da Câmara de Vereadores, Arquivo Público Municipal, 2016

Anexo M

Parecer nº 3, de 12 de junho de 1961, emitido pela Comissão de Instrução Pública da Câmara de Vereadores, sobre o Projeto de lei municipal nº 453.

 **Câmara Municipal**
COMISSÃO DE
PARECER N.º 3

SECRETARIA DA CÂMARA MUNICIPAL
VITÓRIA
12 JUN 1961
Protocolo 129 61

1- Como relator da Comissão de Educação, examinei o Projeto de Lei 453 que altera dispositivo da Lei nº 15 de 12 de outubro de 1959.

II- Para opinar sobre esse Projeto tenho que buscar - contáto com posições já anteriormente vitoriosas:

a) O Executivo, na sua mensagem à Câmara, solicitando majoração de vencimentos para os funcionários municipais, estabeleceu para o Diretor do Departamento Municipal de Educação, a -- quantia mensal de \$ 27.000,00 (vinte e sete mil cruzeiros);

b) Esses vencimentos sofreram acréscimo de (3) três vezes mais porque passaram de \$ 9.000,00 para \$ 27.000,00;

c) O exame das tabelas propostas na referida mensagem testemunha que a Lei de 15.XII- 59 que reestrutura o Ensino Municipal, foi posta em execução, justamente, na parte dos vencimentos para os cargos de Fiscal do Ensino e Diretor do Departamento de Educação e deixou os professores percebendo aquilo que percebiam em período anterior à Lei citada.

III- Cumpre-me, pois, por justiça, diante o exposto, aprovar o Projeto em apreço, louvando o espírito de equidade que presidiu a sua elaboração.

Sala das sessões, em 12 de junho de 1961
Everardo Púlio de Castro
Everardo Púlio de Castro
Relator

Gildardo Espinoza Santos

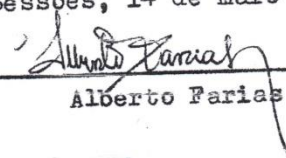
Fonte: Documentos da Câmara de Vereadores, Arquivo Público Municipal, 2016

Anexo N

Sugestões ao Projeto de Organização do Ensino Primário municipal, encaminhadas pelo vereador Alberto Farias, em 14 de maio de 1959.**SUGESTÕES AO PROJETO DE ORGANIZAÇÃO DO
ENSINO PRIMÁRIO MUNICIPAL**

- 1 - Obrigatoriedade do ensino primário para todas as crianças de 7 a 14 anos.
- 2 - Fixação do número máximo de escolas.
- 3 - Transferência para outro local das escolas da zona urbana onde não haja matrícula efetiva de 25 crianças e frequência média de 20.
- 4 - Instalação de unidades escolares em bairros onde não haja (e até que haja) escola estadual.
- 5 - Relatório do professor municipal ao fim de cada ano letivo, especificando: matrículas, frequência, exames, média de promoções, deficiência do ensino e suas causas, sugestões, etc.
- 6 - Concurso de títulos e provas para leigos, que serão anunciados pelo menos com 12 dias de antecedência, por edital publicado na imprensa local, onde se discriminarão as unidades escolares postas em concurso, com a sua respectiva localização.
- 7 - Concurso para os professores que, sem êle, ingressaram no magistério municipal, dispensando-se do serviço público os que, reprovados, não possuam estabilidade assegurada.
- 8 - Estágio probatório para os leigos, logo após ao ato de nomeação.
- 9 - Gratificação especial aos regentes de escolas com a frequência máxima de alunos.
- 10 - Adotar a denominação de DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, por mais consentânea com a sistemática municipal.

Sala das Sessões, 14 de maio de 1959


Alberto Farias