

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA

DITADURA E EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E ESTUDOS SOCIAIS
NA ESCOLA POLIVALENTE (ALAGOINHAS/BA) E NA ESCOLA
DE 1.º E 2.º GRAUS PROF. ABELARDO ROMERO DANTAS
(LAGARTO/SE), 1968 – 1980

Grasiele Ferreira do Nascimento

SÃO CRISTÓVÃO
SERGIPE – BRASIL

2023

GRASIELE FERREIRA DO NASCIMENTO

DITADURA E EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E ESTUDOS SOCIAIS
NA ESCOLA POLIVALENTE (ALAGOINHAS/BA) E NA ESCOLA
DE 1.º E 2.º GRAUS PROF. ABELARDO ROMERO DANTAS
(LAGARTO/SE), 1968 – 1980

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe, como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em História, área de concentração Cultura, Memória e Identidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Costa Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO
SERGIPE – BRASIL

2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244d Nascimento, Grasielle Ferreira do.
Ditadura e educação: currículo e Estudos Sociais na Escola Polivalente (Alagoinhas/BA) e na Escola de 1° e 2° graus Prof. Abelardo Romero Dantas (Lagarto/SE), 1968-1980 / Grasielle Ferreira do Nascimento; orientadora Célia Costa Cardoso. - São Cristóvão, SE, 2023.
131 f.: il.

Dissertação (mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Ditadura – Bahia – Sergipe. 2. Educação e Estado. 3. Estudos sociais (Ensino fundamental). 4. Currículos – Mudança. 5. Autoritarismo. I. Cardoso, Célia Costa, orient. II. Título.

CDU 94(813.7/813.8).088:37

GRASIELE FERREIRA DO NASCIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe, como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em História, área de concentração Cultura, Memória e Identidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Costa Cardoso

Aprovada em 31 de agosto de 2023

Célia Costa Cardoso (Orientadora, PROHIS – UFS)

Edna Maria Matos Antônio (Examinador interno, PROHIS – UFS)

Raimundo Nonato Pereira Moreira (Examinador externo, PPGH – Uneb)

Dedicada à minha amada Mãe, D.^a Lúcia.

AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa e escrita acadêmica é por muitas vezes solitário. São horas dedicadas à leitura de livros, reflexões críticas e elaboração, sendo a maior parte deste ritual realizada diante da tela do computador. Porém, só chegamos a um resultado concreto e satisfatório, quando somos cercados por uma rede de apoio, que confia na ciência, ou mesmo nem reconhece a real importância desse esforço, mas considera como algo possível de ser alcançado.

Meu agradecimento, primeiramente, é a Deus, por eu conseguir finalizar o mestrado com fôlego de vida. A toda a minha família pelo apoio, incentivo e paciência, minha mãe Lícia, minhas irmãs Jaildes e Lisandra, meus irmãos Magno, Genivaldo, Junior e Misael. Ao meu querido e amado companheiro de jornada, José Eduardo, por sua paciência e palavras de acalento e gentileza, diante dos meus dias difíceis. E às minhas queridas cunhadas Leila e Rosa, e meu cunhado José Henrique.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Célia Costa Cardoso, que me acompanhou no processo de pesquisa e escrita desta dissertação, com toda a sua dedicação, paciência, seu olhar humano e atento diante das minhas limitações. Sem este cuidado, eu não chegaria até o final do mestrado. Além disso, por ser uma mulher incrível gentil e serena, que eu tive o prazer e a oportunidade de conhecer.

Agradeço à banca composta pelos professores doutores Edna Maria Matos Antonio e Raimundo Nonato Pereira Moreira, pela disposição em ceder parte do tempo, atenção, e por compartilhar ideias e apontar possibilidades de melhorias no trabalho na etapa da qualificação e agora, na defesa. As contribuições que recebi de vocês ajudaram a enriquecer a composição do trabalho final.

Este trabalho foi iniciado com a aprovação do meu projeto de pesquisa pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado em História (PROHIS) da Universidade Federal de Sergipe, em 2021. Vivenciávamos tempos desafiadores em escala mundial, com a pandemia da Covid-19. Meus sinceros agradecimentos ao coordenador do curso, professor Augusto da Silva, e a todo corpo docente e à secretária Paloma Silva.

Agradeço às amigas que a vida acadêmica me presenteou, Elisangela Almeida e Simone Diaz. E a todos os colegas de turma de 2021.1 do PROHIS.

Esta pesquisa recebeu a contribuição de várias pessoas, seja presencial ou virtualmente. Agradeço à professora Noeme, que gentilmente me colocou em contato com pessoas que foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa, como, por exemplo, o professor José Uesele

Nascimento (História) e a professora Edlaine Carvalho (Língua Portuguesa), por me receberem tão bem no Centro de Excelência Abelardo Romero Dantas (Lagarto, SE), em uma sexta-feira pós-carnaval, com atenção e o cuidado que a pesquisa demandava. Ao ex-diretor da instituição, professor Paulo Andrade Prata, que prontamente aceitou meu pedido para realização de uma entrevista, mesmo que por telefone. Ao professor da UFS, Claudefranklin Monteiro, entrevista esta que não pôde ser realizada, devido a imprevistos que se sucederam da minha parte, mas sou grata de todo coração por sua disposição em falar das memórias do chamado popularmente “Polivalente de Lagarto”.

RESUMO

As Reformas de 1.º e 2.º graus foram alguns dos processos responsáveis por inserir os governos militares na política externa, e nas tratativas da entrada de capital estrangeiro no país por meio de acordos internacionais, como os firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency of International Development* (Usaid), que vieram a contribuir com a propaganda governamental respaldada pela defesa da educação profissional. Todavia, como reação, surgiram importantes movimentos de resistência organizados por entidades estudantis e associações de professores. O presente trabalho dedica-se a analisar como as políticas educacionais, das décadas de 1960 e 1970, se estruturaram como instrumento de poder centralizador e ideológico do Estado militarizado, e em que medida elas refletiram nos movimentos pedagógicos, que prezavam por uma educação humanizada. De modo que alterou a disposição e organização do ensino de História, sobretudo na educação básica, com a introdução da matéria Estudos Sociais, como obrigatória no currículo do 1.º grau, em detrimento das disciplinas de História e Geografia separadamente, promovendo o esvaziamento dos conteúdos voltados às ciências humanas. Esta pesquisa empenha-se em investigar a forma como se deu a organização do currículo das humanidades, com a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, e do Parecer 853, de 11 de novembro de 1971, e os modos de sua aplicação nos estados da Bahia e de Sergipe, escolhendo duas instituições de ensino com forte respeito popular, a Escola Polivalente de Alagoinhas (BA) e a Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas (SE). A utilização de documentos oficiais, como leis e decretos de âmbito nacional, documentos produzidos pelas secretarias escolares e pelos próprios professores, como diários de classe e atas de reuniões, correspondências enviadas pelo Conselho Estadual de Educação e fotografias, foram importantes fontes históricas para se alcançar os resultados desta pesquisa. Por meio da História Comparada e da análise qualitativa, apesar de distintas em trajetórias e projetos de ensino, buscou-se estabelecer conexões e identificar as aproximações em torno dessas duas realidades educacionais, inseridas em um contexto político-econômico-social-cultural autoritário e de elevada complexidade para o entendimento das relações sociais no espaço escolar.

Palavras-chave: Bahia. Sergipe. Ditadura civil-militar. Políticas educacionais. Estudos Sociais. História.

ABSTRACT

The 1st and 2nd grade educational reforms were some of the processes responsible for foreign policy, and in the negotiations for the entry of foreign capital into the country through international capital into the country through international agreements, such as those signed between the Ministry of Education and Culture (MEC) and the United States Agency for International Development (Usaid), which contributed to the government's propaganda backed by the defense of professional education. However, in reaction, there were movements organized by student bodies and teachers' associations. This paper is dedicated to analyzing the educational policies of the 1960s and 1970s, in order to understand the structuring of the power instruments of the military state, which was markedly centralizing and ideological. It questions and reflects on the political interference in pedagogical movements, especially those that advocated humanized education. The government's government proposals in the field of education have altered the layout and organization of history teaching, especially in History, especially in basic education, with the introduction of Social Studies, as compulsory in the primary school curriculum, to the detriment of the History and Geography subjects separately. Geography separately, leading to the emptying out of the contents of the human Sciences. This research aims to investigate how the humanities curriculum was organization of the humanities curriculum with Law No. 5,692 of August 11, 1971, and Parecer 853, of November 11, 1971, and how they were applied in the states of Bahia and Sergipe. states of Bahia and Sergipe, choosing two educational institutions with strong popular respect, the Escola Polivalente de Alagoinhas (BA) and the Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas (Lagarto/SE). The use of official documents, such as national laws and decrees documents produced by the school secretariats and by the teachers themselves, such as class diaries and minutes of meetings, correspondence sent by the State Education Council and photographs were important historical sources for the results of this research. Through comparative history and qualitative through comparative history and qualitative analysis, despite their different trajectories and teaching projects, we sought to establish the two educational realities, in an authoritarian political-economic-social-cultural context that is highly complex for the for understanding social relations in the school environment.

Keywords: Bahia. Sergipe. Civil-military dictatorship. Educational policies. Social Studies. History.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Quadro de distribuição das Escolas Polivalentes na Bahia.....	73
Imagem 2 – Quadro de distribuição das Escolas Polivalentes na Bahia (cont.)	73
Imagem 3 – Colégio Polivalente de Alagoinhas, pátio externo.....	82
Imagem 4 – Colégio Polivalente de Alagoinhas, pátio externo.....	82
Imagem 5 – Ata de reunião de pais e mestres da Escola Polivalente de Alagoinhas, 03 de out. de 1974.....	84
Imagem 6 – Ata de reunião de pais e mestres da Escola Polivalente de Alagoinhas, 03 de out. de 1974 (cont.)	85
Imagem 7 – Área interna do Colégio Polivalente de Alagoinhas, laboratórios.....	85
Imagem 8 – Área interna do Colégio Polivalente de Alagoinhas, pátio e salas de aula.....	86
Imagem 9 – Ata de reunião de pais e mestres do Complexo Escolar Polivalente de Alagoinhas, 24 de maio de 1975, que trata da inauguração do Centro Cívico.....	87
Imagem 10 – Notícia de integração do Colégio Polivalente de Alagoinhas.....	88
Imagem 11 – Fachada atual da Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas.....	89
Imagem 12 – Logotipo do atual Centro de Excelência Prof. Abelardo Romero Dantas.....	90
Imagem 13 – Decreto n.º 4.594, de 13 de fevereiro de 1980.....	92
Imagem 14 – Resolução n.º 146/81, Conselho Estadual de Educação, 22 de dezembro de 1981.....	93
Imagem 15 – Câmara de Ensino de 2.º grau e Superior, Parecer n.º 156/81, Processo n.º 140/81.....	94
Imagem 16 – Câmara de Ensino de 2.º grau e Superior, Parecer n.º 156/81, Processo n.º 140/81 (cont.)	95
Imagem 17 – Placa referente ao “Programa de Expansão e Melhoria do Ensino”	96
Imagem 18 – Placa em referência à doação do terreno para instalação da Escola de 1.º e 2.º graus Abelardo Romero Dantas, 1980.....	97
Imagem 19 – Abelardo Romero Dantas, escritor lagartense homenageado pelo “Polivalente de Lagarto”, 1980.....	98
Imagem 20 – Caderneta de Aula do Colégio Atheneu Sergipense, Matéria História, prof.ª Elisete Nogueira, 1971.....	101

Imagem 21 – Caderneta de Aula do Colégio Atheneu Sergipense, Matéria História (parte interna), prof. ^a Elisete Nogueira, 1971.....	102
Imagem 22 – Diário de Classe, Escola Polivalente de Alagoinhas, História, 5. ^a série, 1. ^o grau, 1980.....	103

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AI	Ato Institucional
AMFNB	Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil
Anpuh	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
Arena	Aliança Renovadora Nacional
Bird	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CCE	Centro Cívico Escolar
CEE	Conselho Estadual da Educação
Cepard	Centro de Excelência Prof. Abelardo Romero Dantas
CFE	Conselho Federal da Educação
CIA	Centro Industrial de Aratu
CNBB	Comissão Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNV	Comissão Nacional da Verdade
Codeno	Conselho de Desenvolvimento do Nordeste
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPE	Centro de Processamento de Dados
CPM	Colégio da Polícia Militar
EMC	Educação Moral e Cívica
Enpeh	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
ENPH	Encontro Nacional dos Professores de História
EP	Escola Polivalente
EPB	Estudo de Problemas Brasileiros
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento de Educação
Ibad	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IPM	Instituto da Polícia Militar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LSN	Lei de Segurança Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OEA	Organização dos Estados Americanos
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Petrobras	Petróleo Brasileiro S. A.
Premem	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
Premen	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PRT	Partido Republicano Trabalhista
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SEC	Secretaria da Educação e Cultura
Sudene	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UDN	União Democrática Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
Usaid	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 BAHIA E SERGIPE: A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DOMINAÇÃO....	33
1.1 ALAGOINHAS/BA E LAGARTO/SE: GOVERNOS LOCAIS E O ALINHAMENTO COM O PODER EXECUTIVO FEDERAL.....	34
1.2 A DOMINAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO: CAMINHOS TRILHADOS PELOS MILITARES.....	41
1.3 EDUCAÇÃO PADRÃO: A PRESCRIÇÃO NACIONAL DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS.....	43
2 DO CURRÍCULO AOS ESTUDOS SOCIAIS: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DITADURA CIVIL-MILITAR.....	52
2.1 CIRCUNSTÂNCIAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1960	52
2.2 CURRÍCULO E ESTUDOS SOCIAIS: O CIVISMO A (DES)SERVIÇO DA EDUCAÇÃO.....	56
2.3 ESTUDOS SOCIAIS: PROPOSTA DE INOVAÇÃO E CONTINUIDADE OU DE SEGURANÇA NACIONAL?.....	63
2.4 CURRÍCULO PRESCRITO X CURRÍCULO OCULTO: O AUTORITARISMO E A TRADIÇÃO ESCOLAR.....	66
2.5 A EXPANSÃO DAS ESCOLAS POLIVALENTES: O CASO BAIANO E SERGIPANO.....	68
2.6 AS ESCOLAS POLIVALENTES E OS CENTROS CÍVICOS ESCOLARES.....	74
3 ESCOLAS POLIVALENTES NO NORDESTE: A EXPERIÊNCIA DE ALAGOINHAS/BA E LAGARTO/SE.....	80
3.1 O COMPLEXO ESCOLAR POLIVALENTE DE ALAGOINHAS (1974): HISTÓRIA E MEMÓRIA.....	80
3.2 ESCOLA DE 1.º E 2.º GRAUS PROF. ABELARDO ROMERO DANTAS (LAGARTO/SE): SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE.....	89
3.3 O CURRÍCULO DAS POLIVALENTES.....	99

3.4 LDB: ESTUDO COMPARATIVO DA CARTA MAGNA DA EDUCAÇÃO NOS ANOS DE 1961, 1971 E 1996.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
FONTES	111
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

O golpe civil-militar, instaurado em 31 de março de 1964, foi responsável, entre outros aspectos, por alterações na realidade sociocultural do país no século XX, sobretudo no que diz respeito às reformas no âmbito da educação do ensino de 1.º e 2.º graus, em 1971, e do ensino superior, em 1968¹. Essas reformas fizeram parte dos acordos MEC/Usaid² estabelecidos entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, no contexto da Guerra Fria, após a Segunda Guerra Mundial. Um importante projeto educacional brasileiro, nascido desse acordo e objeto de estudo da pesquisa, foi a construção de escolas polivalentes, a nível de 1.º grau de ensino, em alguns estados da federação. Para Alexandre Lira (2010),

A ditadura inaugurada com o golpe militar produziu muitos eventos em matérias de educação. Um dos seus primeiros feitos foi reprimir todo um intenso debate acerca da importância da escola pública. Os princípios defendidos pela Campanha e Defesa da Escola Pública, onde se destacaram Florestan Fernandes e Roque Spencer, o pensamento pedagógico escolanovista representado por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, entre outros, e educadores que praticavam a educação e alfabetização popular com o movimento *Pé no chão* e a pedagogia libertadora de Paulo Freire foram violentamente perseguidos por uma onda de repressão às liberdades de expressão, reunião, imprensa e consciência. Os eventos foram marcantes, indo desde a ênfase tecnicista nos currículos, a fusão de História e Geografia nos Estudos Sociais, a prisão e tortura de estudantes e professores, a expansão das escolas particulares etc. (Lira, 2010, p. 11).

Conforme o exposto por Alexandre Lira (2010), foram desenvolvidos, no período anterior ao golpe de 1964, alguns movimentos em defesa e em estímulo à educação básica e pública. O Brasil do governo João Goulart (1961-1964) se preparava para promover mudanças, ou seja, alterações que tinham como objetivo mudar as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais com as denominadas Reformas de Base, que no campo educacional levariam a uma ampliação do acesso à educação, e no campo socioeconômico a uma melhor distribuição de terras com a Reforma Agrária.

¹ O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História (PROHIS) da Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da prof.^a Dr.^a Célia Costa Cardoso, atuante na linha de pesquisa Relações Sociais e Poder, concentrando a análise do pós-golpe civil-militar de 1964 e das relações de poder construídas com as políticas educacionais elaboradas durante a ditadura civil-militar.

² Siglas referentes ao órgão federal da educação no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a instituição econômica dos Estados Unidos, *United States Agency for International Development* – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – (Usaid).

Uma instituição importante para fomentar os debates em defesa da escola pública foi criada em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE)³ que, segundo Otaíza de Oliveira Romanelli (1986, p. 129), buscou pressionar e reivindicar, do poder público e da população em geral, maior atenção aos problemas educacionais do país. A ABE foi, assim, percussora do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961⁴.

Os debates nacionais e as mobilizações em defesa da educação pública e de qualidade foram interrompidos durante o Estado Novo (1937-1945). O novo viés político e social autoritário em curso no Brasil promoveu uma espécie de pausa nessas discussões acerca de pautas educacionais, sendo que a retomada das mobilizações se deu com a Constituição em 1946, ocorrendo novos debates e ações a favor do ensino público. E no governo Goulart, enfim, surgiu a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁵, como a primeira lei de âmbito nacional voltada para a educação.

Com o golpe civil-militar de março de 1964 e os reflexos dele na sociedade, a trajetória dos movimentos ligados à defesa da educação brasileira, especialmente na área de alfabetização de adultos, foi minada ou interrompida por conta da natureza autoritária e excludente do Estado, que perseguia pessoas vistas como subversivas. Em decorrência, surgiram as Marchas da Família com Deus e pela Democracia⁶ em várias capitais brasileiras, como manifestações conservadoras que buscavam ampliar o apoio popular às forças armadas e ao golpe de Estado.

Nesse mesmo contexto, os Estados Unidos desempenharam políticas de ajuda externa aos chamados países do terceiro mundo, sobretudo aos latino-americanos, como tentativa de barrar o avanço de ideias comunistas. O exemplo da Revolução Cubana, iniciada em 26 de julho

³ A Associação Brasileira da Educação tinha como principais membros Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgar Sussekind de Mendonça e Delgado de Carvalho (Romanelli, 1986).

⁴ A década de 1920 foi marcada por diversas reformas pontuais e isoladas, de pouca duração, e sem ter relação com uma política nacional de educação. Foram elas: Sampaio Dória (São Paulo), 1920; Lourenço Filho (Ceará), 1922-1923; José Augusto (Rio Grande do Norte), 1925-1928; Carneiro Leão (Distrito Federal), 1922-1926 e em Pernambuco, em 1928; Lysímaco da Costa (Paraná), 1927-1928; Francisco Campos (Minas Gerais), 1927-1928; Fernando Azevedo (Distrito Federal), 1928; Anísio Teixeira (Bahia), 1928 (Romanelli, 1986, 43).

⁵ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-Atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

⁶ A primeira Marcha ocorreu no dia 19 de março em São Paulo, e depois, em quase todas as capitais brasileiras. Foi uma manifestação de descontentamento ao Comício da Central, ocorrido em 13 de março de 1964, na cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, o então presidente João Goulart apresentou, na presença dos seus aliados, um plano de reformas para o país, que resultou na assinatura das Reformas de Base (Presot, 2016, p. 56). Entre os meses de março e junho deste mesmo ano, continuaram a existir diversas Marchas em todo território nacional e elas possuíam, em sua maioria, características de celebração ao golpe. Em Sergipe, as mobilizações que ocorreram antes e posteriormente ao 31 de março foram realizadas em cinco municípios, além da capital do estado, foram eles: Propriá (29 de março), Aracaju (28 de abril), Simão Dias (09 de maio), Barra dos Coqueiros (13 de maio), Laranjeiras (13 de maio) e Aquidabã (17 de maio) (Dantas, 2014, p. 43).

de 1953, na qual foi implementado o sistema socialista na ilha caribenha pelo líder revolucionário Fidel Alejandro Castro Ruz (1926-2016), acelerou a expansão de uma Ideologia de Segurança Nacional por toda a América Latina.

Desta forma, o governo norte-americano desenvolveu uma política externa que tinha como base fortalecer o sistema capitalista ao promover a segurança nacional, em países do sul do continente, contra qualquer tipo de “ameaça externa”. A Aliança para o Progresso foi um programa de ajuda econômica dos EUA dirigido às nações latino-americanas, visando ao estímulo de formação de capital humano pelo viés social e político. Dentre os projetos de cooperação norte-americano, o que mais se destacou foi na área educacional, que possibilitou a criação da *United States Agency for International Development* (Usaid), em novembro de 1961 (Ribeiro, 2006, p. 17-18).

As ações de cooperação por meio de investimentos econômicos atuaram na área da educação, entretanto não exclusivamente, uma vez que fomentava também valores culturais e de estilos de vida. Reforçando o discurso norte-americano de modernização da educação, que tinha como foco a formação técnica de mão de obra alinhada ao modelo econômico e social dos Estados Unidos, visto como o exemplo mais viável a ser copiado pelas demais nações no contexto de Guerra Fria. Os Estados Unidos ocupavam um papel central na nova ordem mundial.

Com o golpe civil-militar de 1964, os militares, que passaram a ocupar o Poder Executivo, promoveram diversas mudanças nos códigos sociais alterando o aparelho jurídico-político do país ao longo dos 21 anos de ditadura. De modo que, logo após o golpe, trataram de adotar um conjunto de medidas para garantir a descontinuidade do aparato governamental deposto: os Atos Institucionais (AIs)⁷, Constituição (1967, emendada em 1969⁸)⁹, Leis – Lei da

⁷ Foram editados cerca de 17 atos institucionais entre abril de 1964 e outubro de 1969. Mais detalhes podem ser encontrados no site da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>. Acesso em: 02 ago. 2022.

⁸A emenda constitucional foi tão ampla que ficou conhecida como “Constituição de 1969”. Dentre as alterações à Constituição Federal de 1967, realizadas pela junta militar (formada pelos militares Augusto Rademaker, Aurélio Tavares e Márcio e Mello), estavam a decretação do recesso parlamentar e a autorização ao Poder Executivo Nacional em legislar sobre as necessidades do país.

⁹ BRASIL. Emenda Constitucional de 1969. Edita novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

Reforma Universitária (Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968)¹⁰, Lei das Reformas de 1.º e 2.º graus (Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971)¹¹, dentre outras (Sikorski, 2018).

Os militares e os segmentos estaduais do poder tentaram exercer o controle de todos os setores da sociedade brasileira. No campo da educação, buscaram interferir nas instituições de ensino da educação básica, prescrevendo o currículo escolar que deveria estar equiparado aos ideários defendidos pela ótica militar. Neste sentido, essas forças políticas concretizaram acordos internacionais que vinham sendo discutidos desde o início da década de 1960, entretanto somente com um governo alinhado às perspectivas ideológicas e econômicas norte-americanas, foram possíveis de serem firmados os Acordos MEC/Usaid.

O presente trabalho não pretende analisar todo o conjunto de leis que foi elaborado e aplicado ao sistema educacional da ditadura brasileira, limita-se tão somente a analisar as políticas educacionais que culminaram com a criação das Escolas Polivalentes. E ainda, estuda os acordos de cooperação entre os Estados Unidos e o Brasil, acordos MEC/Usaid, para compreender as possíveis interferências norte-americanas no sistema de ensino que resultaram em importantes reformas educacionais.

Enquanto ativo, este modelo de cooperação buscava captar recursos para a expansão do projeto de ensino profissionalizante, e assim aprimorar e legitimar a interferência norte-americana, e do capital estrangeiro, no sistema educacional brasileiro¹². Com esses projetos, os Estados Unidos passaram a investir economicamente no Brasil, entre outros países da América Latina. Com o fim da Segunda Guerra, em 1945, era de interesse norte-americano manter a difusão da ideologia liberal em oposição ao socialismo soviético e à experiência revolucionária em Cuba, que também questionava a hegemonia norte-americana. Neste sentido, ter alguns países latinos aliados, ou subordinados, à política dos EUA era relevante no cenário da década de 1960.

Com a aplicação dos recursos financeiros oriundos do governo norte-americano, por meio desse acordo de cooperação econômica, o governo brasileiro investiu em reformas no ensino superior e no ensino básico. Entre as alterações, foi extinto o exame admissional para

¹⁰ BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 23 jun. 2022.

¹¹ BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹² Até meados da década de 1960 parte do Legislativo, com viés nacionalista e progressista, nutria certo desconforto e resistência com relação à aproximação norte-americana em decisões que envolvessem a soberania nacional. Entretanto, com o golpe de 1964, os militares optaram pelo alinhamento ideológico ocidental, se aproximando da política expansionista dos EUA (Santos, p. 46, 2010).

ingresso ao ginásio (BRASIL, 1971),¹³ tornando desnecessário que novos alunos realizassem provas e, como consequência, o ensino básico passou a contemplar um número maior de estudantes. A nomenclatura dos níveis de ensino também foi alterada, o primário e o ginásio passaram a ser chamados de 1.º grau (atualmente é o que corresponde ao ensino fundamental I e II) e o colegial passou a ser denominado de 2.º grau (hoje ensino médio) (Fonseca, 2001). Tratava-se de uma educação destinada a atender a um objetivo principal: os interesses e as necessidades do mercado, de profissionalização e de formação tecnológica (Saviani, 2008).

No governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), por instrumento da Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971¹⁴, foi alterado o currículo da educação básica brasileira, consolidando várias medidas adotadas logo após o golpe de 1964 (Fonseca, 2001, p. 41). Essa Lei interferiu diretamente no ensino de História, reduzindo a carga horária, alterando a nomenclatura e introduzindo disciplinas complementares.

A publicação do Parecer 853, de 12 de novembro de 1971¹⁵, foi responsável pela substituição das disciplinas de História e Geografia por uma área de ensino denominada de Estudos Sociais no primeiro grau (atual ensino fundamental), além de definir a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB). O Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu um núcleo-comum obrigatório, formado pelas matérias: a) Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), b) Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil), e c) Ciências (Matemática e Ciências Biológicas). O planejamento do currículo, das matérias, dos programas de ensino e até mesmo os conteúdos passaram a ser prerrogativas de órgãos governamentais e Secretarias de Educação e Cultura estaduais e municipais, conforme Artigo 4.º da Lei n.º 5.692/71 e ressaltado no Parecer 853/1971.

No que se refere às disciplinas de História e Geografia, como já mencionado anteriormente, ambas foram excluídas de alguns programas escolares e substituídas pela matéria¹⁶ de Estudos Sociais. O desenvolvimento do ensino dos Estudos Sociais foi feito

¹³ BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁴ Idem.

¹⁵ BRASIL. Parecer n.º 853, 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo comum para o currículo do ensino de 1.º e 2.º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: Documenta n.º 132, Rio de Janeiro, nov. 1971.

¹⁶ Beatriz dos Santos (2014) sinaliza que a expressão “matéria” não representa a mesma interpretação do termo “disciplina”. Ela pontua que os artigos quarto e quinto da Lei n.º 5.692/1971 apresentam matéria em um sentido mais amplo, como uma área de conhecimento interdisciplinar. SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. [on-line]. 2014, v. 22, n. 82, p. 149-170. ISSN 0104-4036. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a08v22n82.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

concomitante com as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), na educação básica; e dos Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), no ensino superior, que compunham a estrutura do currículo escolar e acadêmico, respectivamente. Essas disciplinas, de conteúdo cívico, foram ministradas com a função de promover a formação moral, cívica e doutrinária do regime ditatorial. Apesar disso, existe uma historiografia recente¹⁷ que contesta esta visão a respeito da política educacional dos militares, que resultou na Lei n.º 5.692/71, afirmando se tratar apenas de uma continuidade pedagógica iniciada com o movimento Escola Nova, no qual os princípios norteadores envolviam a expansão do ensino gratuito e obrigatório em forma de um programa nacional de educação, sendo possível englobar todas as esferas sociais do país. Dentro desse programa deveria constar a previsão de reformas, planejamento e previsão de recursos (Romanelli, 1986).

Os militares no poder estabeleceram não somente meios de controle, mas, sobretudo, vigilância nas escolas e nas universidades. Nesse contexto, alguns “reitores foram demitidos, professores foram afastados, bibliotecas foram expurgadas”. (Cunha, 2014, p. 359). Luiz Antônio Cunha salienta ainda que alguns professores, estudantes e funcionários dos setores administrativos perceberam a atenção dispensada por parte dos militares em censurar qualquer tipo de atitude subversiva, de modo que um ato de desobediência se caracterizava, por quem praticava, como uma ação perigosa. Apesar de tudo isso, predominou nas universidades debates e opiniões embasados nos ideais de liberdade, combatidos pela ditadura. De modo que a comunidade acadêmica, mais autônoma e livre, transformou-se no principal alvo do aparato repressivo desse período.

A investigação centrou no estudo da instituição de um programa de expansão do ensino com a criação das escolas polivalentes (MEC/Usaid), isso durante as reformas curriculares promovidas pelos governos militares no ensino fundamental. Mais especificamente, o foco foi dirigido à sua aplicação em duas escolas públicas dos estados da Bahia e de Sergipe: a primeira, fundada em 1974, recebeu o nome de Complexo Escolar Polivalente de Alagoinhas/BA, tendo como primeira diretora a professora Tânia Maria Guimarães Siqueira; e a outra não recebeu em sua nomenclatura o termo Polivalente, mas seguia as orientações deste programa, denominada

¹⁷ Beatriz Boclin Marques dos Santos (2014) e Thiago Rodrigues Nascimento (2019) fazem parte dessa historiografia, mais engajada em reacender o debate acerca da introdução dos Estudos Sociais na educação brasileira, já na década de 1930. Sendo fruto de debates pedagógicos, e não tão somente políticos ideológicos durante a ditadura civil-militar. Em se tratando de temas relacionados aos desdobramentos do golpe de 1964, diversificar a abordagem de pesquisa amplia o repertório e possibilita melhor compreensão acerca de tema. Entretanto, é importante perceber que os aspectos que circundam este tema apontam para a interferência política nas tomadas de decisões em torno das políticas educacionais da década de 1970. Vários elementos corroboram para esta perspectiva de análise, como perseguição a professores e a movimentos estudantis, acordos internacionais, entre outros.

de Escola de 1.º e 2.º graus Professor Abelardo Romero Dantas (atualmente conhecido como Centro de Excelência Professor Abelardo Romero Dantas – Cepard, Lagarto/SE), criada em 1980, sob a direção do professor Paulo Andrade Prata, por meio do Decreto n.º 4.594, de 13 de fevereiro de 1980. O documento concedeu autorização para ofertar ensino de 1.º e 2.º graus, bem como habilitações básicas profissionalizantes.

A escolha dessas duas instituições escolares levou em consideração os aspectos sociais e as contribuições culturais fornecidas à população local, sendo que ambas ocuparam posições de destaque na formação educacional dos jovens do interior dos dois estados próximos, na região Nordeste. Muitos deles concluíram sua formação no primeiro grau, ou quando conseguiam avançar nos estudos, concluíam também o segundo grau, indo compor o mercado de trabalho¹⁸ local. Outros, no entanto, tinham mais recursos financeiros e culturais para cursarem uma faculdade dentro ou fora de sua localidade.

Em termos de história, as Escolas Polivalentes foram esboçadas por intermédio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Nacional (Premen), sob o Decreto n.º 70.067, de 26 de janeiro de 1972 (Brasil, 1972)¹⁹, no então governo autoritário de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Esse programa foi responsável por captar os recursos financeiros externos, criando o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável por financiar a construção de unidades polivalentes, reformas em escolas já em funcionamento, como também fornecer treinamento para professores sob a orientação de técnicos norte-americanos.

Ao ganhar contornos mais sólidos, o presente trabalho dedicou sua análise de pesquisa estruturada na História Comparada, por meio da seleção de “histórias conectadas” de acordo com Maria Ligia Prado, a qual propõe que as conexões são notadas mesmo em sociedades tradicionalmente distintas. Com base em sua reflexão, o currículo se tornou o ponto de início entre duas instituições de ensino, pertencentes a distintos estados brasileiros unidos pela mesma região geopolítica definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Nordeste, que permitiu compreender, também, como elas se desenvolveram com recursos oriundos dos Acordos MEC/Usaid. Trata-se, assim, de uma metodologia de pesquisa complexa,

¹⁸ Mercado de trabalho deve ser interpretado, nesta pesquisa, como o conjunto de possibilidades de vagas de emprego disponíveis na cidade de Lagarto/SE e/ou Alagoinhas/BA, nas quais a qualificação profissional exigida corresponderia às habilitações básicas e profissionalizantes, ofertadas pelas escolas, sob a perspectiva da Lei 5.692/1971. O conceito se populariza com o processo de industrialização, impulsionado durante o governo federal de Juscelino Kubitschek (1956-1961), no qual ocorreu a concentração da mão de obra nos centros urbanos, que até então era dedicada às atividades agrícolas na zona rural.

¹⁹ BRASIL. Decreto n.º 70.067, de 26 de janeiro de 1972. Dispõe sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70067-26-janeiro-1972-418584-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=%C3%89%20criado%20o%20Programa%20de,e%20segundo%20graus%20no%20Brasil>. Acesso em: 25 maio 2022.

pois segundo José D'Assunção Barros (2007), é uma análise que demanda um olhar treinado e de grande atenção voltado para um “duplo campo de observação”.

[...] verificar como os elementos identificados através da comparação vão variando em alguma direção mais específica – de modo que se possa identificar um certo padrão de transformações no discurso de um tempo – e, mais ainda, se temos duas realidades contíguas, como uma influencia a outra, e como as duas a partir da relação recíproca terminam por se transformar mutuamente (Barros, 2007, p. 10-11).

Conforme o exposto, o método comparativo aplicado a esta pesquisa tem como propósito alcançar as influências e orientações comuns entre as Escolas Polivalentes pesquisadas, na tentativa de perceber a existência de uma rede de comunicação entre estas unidades de ensino. Neste sentido, pontuar as características que foram preservadas, mas também identificar diferenças para compreender as especificidades de cada escola.

Mas cuidemos de não alimentar um mal-entendido de que o método comparado não sofre. Muitas vezes pensa-se, ou afecta-se pensar que o método não tem outro objetivo que a caça às semelhanças; gosta-se de o acusar de se contentar com analogias forçadas, até mesmo, por vezes, de as inventar postulando arbitrariamente não se paralelismo necessário entre as diversas evoluções. Inútil ir ver se estes reparos terão parecido por vezes justificados; é bem certo que o método, assim praticado, não passaria de uma maldosa caricatura. Pelo contrário, concebido com correção traz um interesse especialmente marcado à percepção das diferenças, sejam elas originais ou resultem de caminhos divergentes, tomados de um mesmo ponto de partida. À cabeça de uma obra destinada a <<marcar o que o desenvolvimento das línguas germânicas tem em particular entre todas as línguas indo-europeias>>, M. Meillet propôs um dia à linguística comparada, como uma das tarefas essenciais, um esforço permanente para <<pôr em evidência a originalidade das diferentes línguas>>. Também a história comparada tem o dever de distinguir a <<originalidade>> das diferentes sociedades. (Bloch, 1998, p. 131-132).

Marc Bloch (1998), buscou dar sustentação ao método comparativo ao ampliar o olhar analítico a respeito de sua aplicabilidade em pesquisas científicas. De modo que não se limite a metodologia apenas pelo viés das semelhanças, mas também buscar nessas análises as especificidades presentes nos objetos de pesquisa e identificar as características que promoveram as singularidades destacadas pelas fontes documentais.

Paralelamente, a pesquisa fez uso da Micro-História, ao perceber os indícios das experiências escolares e de como o currículo obrigatório atravessou as escolas Polivalentes em centros urbanos distantes das capitais dos dois estados citados.

A Micro-História refere-se a abordagens que reduzem a escala de observação do historiador, procurando captar em uma sociedade aquilo que habitualmente escapa aos historiadores que trabalham com um ponto de vista mais panorâmico, mais generalista ou mais distanciado (Barros, 2007 p. 5).

O currículo prescrito pela Lei 5.692/1971 foi de abrangência nacional. Entretanto, conforme José D'Assunção Barros (2007), a redução do campo de análise permite identificar certos aspectos, pertinentes a determinadas comunidades, que em uma apuração mais ampla poderiam passar despercebidos. O estudo sucinto permite observar com mais foco estes detalhes, e em consonância com a abordagem comparativa favorece o reconhecimento de variáveis que se repetem em espaços diferentes.

A pesquisa caminha, ainda, na perspectiva de uma história política renovada, que segundo René Rémond (2003) busca analisar a política na História por meio de uma base interdisciplinar. Procuraremos, aqui, analisar a história, política e educação de forma articulada, para dar ênfase ao binômio Estado e Sociedade a partir do enraizamento do poder nas relações sociais, captando alterações comportamentais e as disputas político-ideológicas, entre outras.

A História Comparada e a história política renovada foram, assim, eficazes na compreensão de duas realidades escolares distintas, inseridas em um contexto político, social e econômico ditatorial. E sempre atenta para não cair nas armadilhas que uma metodologia possa involuntariamente suscitar, como “[...] o anacronismo, a analogia enganadora, a generalização indevida, a indução mal encaminhada” (Barros, 2007, p. 3). José D'Assunção Barros (2007) salienta, ainda, que a História Comparada não deve ser a única metodologia presente em uma pesquisa historiográfica. Ela pode, por exemplo, ser associadas a análises qualitativas e quantitativas.

A partir do exposto, o objeto desta pesquisa se debruça em torno da organização do currículo das humanidades, elaborado pelo CFE, para o ensino de 1.º grau, tendo em vista duas experiências educacionais a serem comparadas: a do Centro de Excelência Professor Abelardo Romero Dantas/SE, desenvolvida após a reforma educacional que resultou na lei n.º 5.692/71 e o Parecer n.º 853/71; e a outra, uma análise do ensino aplicado na Escola Polivalente de Alagoinhas/BA, com atenção para o saber ministrado nas salas de aulas de ambas.

Não obstante, o trabalho não se debruçará em apontar elementos presentes na História da Educação, limitando-se apenas à História do ensino de História, mesclando com alguns aspectos da História política.

A periodização abordada corresponde de 1968 a 1980, intervalo de tempo que tentou cobrir as políticas educacionais referentes ao ensino superior, Lei n.º 5.540, de 28 de novembro

de 1968, e do ensino de 1.º grau, como a Lei n.º 5.692, de agosto de 1971, o Parecer n.º 853, 12 de novembro de 1971, e o Decreto n.º 70.067, de 26 de janeiro de 1972. O ano de 1968 foi pensado por concentrar momentos reveladores, com uma maior acentuação da crise na educação, com a incapacidade do governo militar em oferecer soluções para a grande demanda da expansão econômica e em lidar com as pressões das classes médias urbanas por mais educação. Em resposta veio a Reforma do Ensino Superior, mas com forte repressão aos movimentos estudantis. E não podemos deixar de refletir sobre o lançamento do Ato Institucional n.º 5, em 13 de dezembro desse mesmo ano, que tratou os opositores como “inimigos da Pátria”.

As instituições escolares selecionadas e analisadas nesta pesquisa surgem em momentos diferentes, entretanto, elas representam a continuidade do interesse governamental em implementar o modelo polivalente no 1.º grau de ensino. A escola de Alagoinhas/BA teve uma análise mais dedicada ao ano de 1974, enquanto a escola de Lagarto/SE ao ano de 1980, mais importante do que o espaço temporal foi compreender a implementação do currículo das humanidades nessas unidades. Assim, ambas foram acompanhadas com mais afincado até o momento em que se deu o retorno de História e Geografia como disciplinas autônomas, nos diários de classe de cada instituição²⁰.

É importante salientar, ainda, que apesar da distância entre os períodos de implementação do novo sistema educacional, que se busca contemplar, esse salto pode representar atraso na liberação de verbas federais e dificuldades políticas locais, entre outros motivos, como também mudanças na política externa entre o Brasil e os EUA. Busca-se estabelecer um parâmetro de análise comparativa do campo educacional entre essas duas instituições de ensino, uma baiana e outra sergipana, para refletir sobre as circunstâncias políticas, econômicas, sociais e culturais do momento, como também sobre as exigências da legislação educacional e as atitudes docentes de alguns profissionais da História, conforme relatados em entrevistas a esta pesquisadora, diante da perda de autonomia²¹ do seu fazer com a obrigatoriedade de adesão à disciplina de Estudos Sociais.

Apesar da legislação educacional proporcionar uma maior abertura de acesso aos estudantes ingressantes no 1.º e 2.º graus do ensino básico, em especial da rede pública,

²⁰ O início da década de 1980, apesar da grave crise econômica do país, celebra no campo da educação os resultados obtidos por anos de mobilização e resistência dos professores, como também de algumas organizações de ensino e pesquisa, contra a introdução e manutenção dos Estudos Sociais como área de conhecimento, que levou à exclusão das disciplinas de História e Geografia do currículo de 1.º grau da rede de ensino.

²¹ O conceito de autonomia desenvolvido nesta pesquisa envereda para o sentido da prática de ensino de História exclusiva, com status de disciplina independente das demais que compuseram os Estudos Sociais, como, por exemplo, Geografia e Organização Social e Política do Brasil.

contribuindo para uma maior democratização, o fato é que a carreira e o fazer docente sofreram depreciações. Para Selva Guimarães Fonseca, não se justificaram as constantes ameaças à autonomia dos professores, sobretudo da educação superior ligados à formação docente, com as tentativas de adesão e perpetuação das licenciaturas curtas nos cursos de humanas voltados aos Estudos Sociais, bem como as perseguições políticas aos docentes de perfil crítico, e nem as distorções referentes à implementação do novo currículo das humanidades nas instituições de ensino básico, como alteração de nomenclatura e conteúdo de disciplinas e de carga horária (Fonseca, 2001, p. 42-43).

Nesta perspectiva, este estudo busca responder às seguintes proposições: como ficou organizado o currículo das humanidades, para o Complexo Escolar Polivalente de Alagoinhas/BA e na Escola de 1.º e 2.º graus Professor Abelardo Romero Dantas, em Lagarto/SE, após a decretação do parecer n.º 853, de 01 de dezembro de 1971? E no segundo momento, identificar e refletir, por meio de uma abordagem comparativa, os pontos comuns e diferentes dessa implementação curricular. A partir deste eixo principal, fizemos, ainda, alguns questionamentos: houve perseguições e silenciamentos na prática dos docentes nessas instituições escolares? Se houve, em que medida as normativas federais no campo educacional, de um contexto de ditadura, moldaram uma prática de ensino de História sem criticidade e limitada pelo medo? Em síntese, a pesquisa busca compreender o cenário político-social-educacional construído após o lançamento das Reformas de 1.º e 2.º graus em 1971, propostas pelo Governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), e a sua aplicação em duas realidades educacionais distintas nos estados da Bahia e Sergipe, pois apesar de ambas serem de natureza pública, elas são distintas em suas histórias e em seus projetos. O uso dos recursos da História Comparada não visa apenas uma abordagem das semelhanças, mas também a análise das diferenças dessas “histórias conectadas”.

Mas é indiscutível que a história comparada provoca resistências entre a maioria dos historiadores. Para entendê-las, é preciso voltar à própria construção do campo da História no século XIX. Marcavam-se as fronteiras desse saber, enfatizando-se a busca da verdade objetiva baseada nas fontes documentais e a singularidade dos fatos históricos. Desse modo, os acontecimentos eram vistos como únicos, não se ajustando a generalizações ou modelos elaborados a partir de variáveis constantes. Teorizações provenientes da análise de vários casos deveriam ser a tarefa de outras ciências sociais, como a sociologia, a antropologia ou a ciência política. A questão que se esconde por trás dessas manifestações vincula-se à ideia da pouca eficácia, ou mesmo, da inadequação da comparação para a compreensão do processo histórico. Nesse sentido, o historiador em seu ofício deve valorizar os dados empíricos (suas fontes) que configuram as singularidades históricas. (Prado, 2005, p. 13).

Maria Ligia Prado (2005) enfatiza, assim, que a utilização da História Comparada, como salientado anteriormente, não busca tão somente apresentar os pontos semelhantes das duas realidades escolares, mas exatamente os pontos em que divergem. Esta pesquisa valoriza a História Comparada, além de usufruir da mobilidade no que tange a utilização de pesquisas desenvolvidas em outras áreas de pesquisa estimulando a interdisciplinaridade de temas e fontes de pesquisas.

A História Comparada será aplicada nesta pesquisa em consonância com a história oral como metodologias de pesquisa, no esforço de reconstruir o cenário social em que as Escolas Polivalentes foram implantadas, e identificar os impactos gerados nas cidades de Alagoinhas/BA e Lagarto/SE. Em vista disso, foram realizadas duas entrevistas, uma com o professor e ex-diretor da Polivalente sergipana, Paulo Andrade Prata²², e o ex-aluno, e atual professor de História, José Uesele Nascimento²³.

A pesquisa se esbarrou em alguns obstáculos, entre eles o de encontrar indivíduos dispostos a conceder entrevistas acerca das memórias desse recorte temporal. Limitações referentes a como localizar estes sujeitos reduziram consideravelmente o alcance dos objetivos propostos inicialmente pelo trabalho, deixando algumas lacunas, que podem ser preenchidas com o apoio desses sujeitos, em outra proposta de pesquisa.

Segundo José Carlos Meihy:

Ainda que muitas vezes a produção de entrevista seja usada como alternativa para preencher vazios de documentos convencionais ou de lacunas de informações e até para complementar outros documentos, é importante ressaltar que se pode, de maneira positiva, assumi-la isoladamente e propor análises das narrativas para a verificação de aspectos não revelados, subjetivos, alternativos aos documentos escritos (Meihy, 2015, p. 13).

Ele pontua, ainda, o alcance que a utilização da história oral, enquanto metodologia de pesquisa, proporciona para os trabalhos qualitativos. Nesta pesquisa, as fontes orais deram suporte indispensável à construção da atmosfera do período autoritário e de como as questões políticas refletiram na educação brasileira sob a influência norte-americana.

²² Entrevista com o professor e ex-diretor da Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romera Dantas, Paulo Andrade Prata, concedida à autora, em 16 de junho de 2023, na cidade de Aracaju/SE, por meio eletrônico. Consta a Carta de Cessão.

²³ Entrevista com o professor de História e ex-aluno da Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas, José Uesele Nascimento, concedida à autora, em 17 fevereiro de 2023, na cidade de Lagarto/SE. Consta a Carta de Cessão.

Desde a década de 1980, com o fim da ditadura civil-militar e com o processo de redemocratização, a reformulação do sistema educacional, no campo do ensino de História, vem ganhando destaque no Brasil (Costa; Oliveira, 2007, p. 148). Maria Bovério Galzerani (2013) pontua que a conjuntura nacional, das décadas iniciais do século XXI, permitiu a retomada dos projetos, cujo resultado foi o aumento do volume de trabalhos apresentados em encontros promovidos pela Associação Nacional de História (Anpuh), bem como nos encontros específicos da área de ensino de História – Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (ENPH) e do Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (Enpeh). As publicações nas últimas décadas do século XX apontaram, ainda, para a ampliação dos objetos de pesquisa nos programas de pós-graduação, temas como currículo, formação do professor (de História), história do ensino de História, linguagens e ensino de História e novas tecnologias, o livro didático, memória e ensino de História e formação docente, têm atraídos novos pesquisadores (Zamboni, 2001, p. 107).

As pesquisas que abordaram o ensino de História e o currículo, por exemplo, se destacam até hoje na academia, principalmente nos cursos de graduação e de programas de pós-graduação em História, como também em pesquisas nas áreas de Ciências Sociais e de Educação. Entretanto, ainda se faz necessário o alargamento de trabalhos que envolvam essas temáticas, em particular nas regiões do Nordeste e Norte do Brasil, tendo em vista o pouco volume de publicações, quando comparado aos resultados obtidos nas regiões do eixo Sul-Sudeste.

Outro aspecto relevante, que provocou e estimulou a realização desta pesquisa, foi o cenário político do Brasil no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022). A campanha eleitoral de 2017/2018 para deputados federais e estaduais, governadores, senadores e presidente da República, expressou, de modo abissal, como a desinformação e o uso maciço de *fake news*, compartilhadas em redes sociais, construíram um imaginário negacionista e de revisionismo histórico²⁴ enviesado, sem amparo nas evidências empíricas, do golpe civil-militar de 1964, e da suposta ameaça comunista por parte de partidos políticos de esquerda e de entidades ligadas aos movimentos sociais e de direitos humanos.

Esse “saudosismo”, expressado pela extrema-direita acerca da ditadura civil-militar, não é um comportamento apenas dos tempos atuais na sociedade brasileira, ele sempre esteve

²⁴ Revisionismo é um procedimento historiográfico que se dedica em revisar interpretações amplamente debatidas e aceitas, e busca contribuir com uma nova análise e interpretação de fontes. Igualar o revisionismo ao negacionismo é depreciar o respeito que o pesquisador tem com relação às fontes de pesquisa, tendo em vista que o negacionismo desqualifica os testemunhos da história. (Rolleberg; Cordeiro, 2021, p. 12).

presente desde a redemocratização, sendo reflexo de parte de uma camada social dominante e conservadora e da classe média urbana que não aceitava renunciar às suas “conquistas”, às vezes necessárias na promoção de alterações sociais, sejam elas no âmbito da economia e/ou das leis (Cardoso, 2011, p. 134). E é justamente em momentos de crise política e econômica, como a que estamos vivendo pós-pandemia, que o desejo de manter os interesses pessoais e de classe preservados ganham força política, conquistando até uma certa adesão entre as camadas sociais populares descontentes, geralmente convencidas por uma noção equivocada de pertencimento social.

O interesse no estudo das instituições escolares públicas do interior de dois estados da região Nordeste vincula-se a uma inquietação em problematizar as relações estabelecidas entre governo autoritário e as comunidades escolares locais. Assim, no processo de construção deste trabalho, diversos autores nacionais contribuíram para a reflexão do ensino de História durante a ditadura civil-militar. Para sustentar teoricamente a utilização desta definição, apropriamos das reflexões elaboradas por Daniel Aarão Reis Filho (2013) no sentido de lançar o olhar à participação civil, antes e posteriormente ao golpe de 1964, bem como apontar o porquê de a ditadura só terminar com a elaboração e promulgação da Constituição de 1988.

Outra autora que trabalha na perspectiva de ressaltar a adesão popular ao golpe de 1964, e que contribuiu nesta pesquisa, foi Aline Alves Presot (2004), com a dissertação de mestrado intitulada *As Marchas da Família com Deus pela Democracia e o golpe de 1964*. Nela a autora se dedicou a analisar as Marchas como um fenômeno social que ocorreu em diferentes regiões brasileiras, como em algumas capitais (São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, entre outras), e também em municípios no interior dos estados. Ela, então, fez um levantamento de 69 manifestações contrárias ao governo Goulart, tendo categorizado estas mobilizações como atos complexos e heterogêneos, além de bastante organizados, uma ideia que se afasta da alcunha de atos espontâneos de insatisfação das classes médias conservadoras.

As historiografias, sergipana e baiana, também trouxeram relevantes contribuições. Entre os trabalhos discutidos, destacamos o da historiadora Amanda Marques dos Santos (2019) que em sua dissertação de mestrado analisa o discurso anticomunismo presente em *A Cruzada*. Esse jornal de cunho fortemente religioso (católico), que circulou em Aracaju por algumas décadas, permitiu o desenvolvimento de um estudo comparativo, feito a partir do próprio discurso jornalístico, entre a duas ditaduras brasileiras: a civil, do Estado Novo (1937 – 1945) e a civil-militar, do Regime Militar (1964 – 1985). Além de possibilitar um melhor entendimento da história sergipana em tempos recentes, essa pesquisa trouxe algumas inspirações em termos de aplicação do método comparativo.

Já Carla Darlem Silva dos Reis (2015) buscou analisar o papel desempenhado pela imprensa aracajuana no período 1964 a 1969, centrando na história da *Gazeta de Sergipe* e da Rádio Liberdade. Abordou os aspectos sociopolíticos disseminados pelas mídias de massa locais, com o intuito de compreender a censura e as formas de resistência empregadas pelos seus proprietários e/ou responsáveis. Compreende-se, nesse trabalho, como determinadas empresas de comunicação permaneceram atuantes (percebendo a postura adotada, o jogo de interesses, as ligações diretas com o novo regime em vigor, além das relações pessoais com militares, a mudança ou não do discurso de apoio pré/pós-golpe), enquanto outras sofreram represálias no período posterior ao golpe, ocasionando o fim das atividades e fechamento dos jornais até então em circulação.

O historiador José Vieira da Cruz (2012), na tese de doutorado intitulada “Da autonomia à resistência democrática: movimento estudantil, ensino superior e a sociedade em Sergipe, 1950-1985”, apresenta algumas características da atuação do Movimento Estudantil durante a Ditadura Civil-Militar. A sua análise tem como ponto de partida o ano de 1950, foi quando surgiu a primeira organização estudantil no estado, com autonomia política e cultural. A pesquisa buscou tecer as singularidades desse movimento e as suas ramificações na sociedade, por meio do engajamento político nas mobilizações pela construção de uma universidade pública no estado de Sergipe.

Os trabalhos da historiografia sergipana aqui apresentados, bem como os demais que foram citadas nesta introdução, somam-se a esta pesquisa que buscou lançar o olhar sobre o cenário social e cultural sergipano e baiano. A intenção foi contribuir para a construção do repertório de como as políticas educacionais das décadas de 1960 e 1970 se refletiram nas instituições de ensino do interior, em termos de agir pela manutenção ou pela resistência às novas diretrizes organizacionais do currículo das humanidades, adotadas pela Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas (SE) e pela Escola Polivalente (BA), após a publicação da Lei n.º 5.692/71.

Na historiografia baiana, destacamos o trabalho de Alda Quintino dos Santos (2010), que realizou um levantamento acerca da construção arquitetônica das Escolas Polivalentes no estado da Bahia, no início da década de 1970, e a forma de execução do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen). E ainda, buscou entender os motivos que impossibilitaram a expansão dessa estrutura de ensino nas demais regiões brasileiras.

Outro estudo trata do ensino de História no interior da Bahia, apontando a forma diversificada de como ele se apresenta. Esse trabalho, elaborado do por Maryana Gonçalves Souza, foi pioneiro na análise da atuação de um Centro Cívico baiano no período do militarismo

brasileiro. Uma dissertação de mestrado, intitulada “Ensino de História, Civismo e Poder Disciplinar: a interiorização do Golpe civil-militar de 1964 na Bahia”, defendida no âmbito da Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe, em 2021. Apresenta a história da criação dos Centros Cívicos Escolares brasileiros e mais especificamente do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, localizado no município de Guanambi/BA. Esse órgão estudantil, gerido pela direção da escola, aparece como instrumento de controle social, direcionado a crianças e adolescentes, em espaços extraescolares. Para além do caráter institucional, a rica produção empírica chama atenção devido à diversidade de material coletado para pesquisa, o que possibilitou perceber o alcance da ditadura civil-militar no interior do estado baiano.

O diálogo com outros autores nacionais também foi enriquecedor para esta pesquisa, como Otaíza de Oliveira Romanelli (1986), que discute as reformas curriculares do ensino básico e superior, desde a década de 1930 até a ditadura civil-militar. Ela auxiliou nesta pesquisa ao contribuir com a análise do contexto político, social, econômico e cultural nacional, de surgimento dos Acordos MEC/Usaid. E a professora Selva Guimarães Fonseca (2001), ao apresentar reflexão sobre o ensino da disciplina História e os impactos provocados pela Reforma de 1.º grau, com a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais. Esses estudos foram fundamentais para a compreensão da relação Estado – Programas Curriculares – Escola, discutida nesta pesquisa.

Uma outra autora que reconstitui a história do ensino de História é a Thaís Nívea Fonseca (2006), que aborda as possibilidades de pesquisa no campo de ensino de História. Além disso, analisa a História como disciplina escolar e a sua consolidação como matéria importante na grade da educação básica brasileira, uma vez que ampliou o saber histórico nos programas curriculares após as reformas educacionais. No entanto, a História, enquanto disciplina, se submeteu aos ideais do Regime de 1964, servindo reforçar e fortalecer o espírito de patriotismo, de nacionalidade a partir de uma perspectiva de controle político-ideológico orientado pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN).

Nessa mesma linha de pensamento crítico, Maria do Carmo Martins (2000) analisa ensino de História em São Paulo, tendo em vista as manifestações de repúdio, realizadas pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), à existência das licenciaturas curtas. Ela realizou um levantamento a respeito da atuação dessa associação, desde setembro de 1980, contra a criação do curso superior em Estudos Sociais, que poderia ter levado à extinção das licenciaturas de História e Geografia, separadamente. A autora apresenta, ainda, uma justificativa que inviabilizou, por parte da sociedade, uma manifestação mais contundente

em repúdio às Reformas de 1.º e 2.º graus, como o aumento da repressão após o lançamento do AI-5, em 1968, que atingiu o movimento estudantil, provocou a invasão de universidade e perseguições aos docentes.

Para tanto, esta pesquisa estruturou-se em metodologias já consolidadas, e com uma certa circularidade, entre as produções historiográficas nacionais e locais. Não se buscou aqui realizar um revisionismo, a respeito da Reforma de 1.º grau de ensino. Na verdade, buscamos apenas se beneficiar de toda a produção historiográfica já existente e reconhecida, pois de certa forma se aproxima do entendimento das fontes selecionadas para se compreender a política educacional do período militar.

Em relação à documentação, trabalhamos com algumas fontes oficiais e primárias, tais como a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Decreto n.º 69.450, de 1º de novembro de 1971, pareceres expedidos pelo Conselho Federal de Educação n.º 853, de 12 de novembro de 1971, como também documentos produzidos pelas instituições de ensino escolhidas, entre eles: diários de classe e atas de reuniões. Na análise documental e na sistematização de dados levaremos em conta, também, fotografias e depoimentos orais. Dito isso, segue a estruturação da dissertação em três capítulos.

No capítulo I – BAHIA E SERGIPE: A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DOMINAÇÃO – analisa-se a forma como ocorreu o Golpe de Estado e, conseqüentemente, a instauração da ditadura civil-militar nos estados de Sergipe e Bahia, no âmbito político-educacional mediante a relação entre história nacional e história local. Nesta perspectiva, abordaremos os acordos educacionais firmados entre Brasil e Estados Unidos em um cenário pós-Segunda Guerra Mundial e de Guerra Fria. Busca-se conhecer como a Usaid²⁵ condicionou parte de seus interesses às reformas de 1.º e 2.º graus, por instrumento da Lei n.º 5.692/71²⁶, juntamente aos seus decretos e pareceres, bem como a aplicabilidade dessa Lei por meio da experiência de criação do projeto, instalação e funcionamento das Escolas Polivalentes em território nacional, restringindo essa pesquisa às realidades educacionais das cidades de Alagoinhas/BA e Lagarto/SE.

O capítulo II – DO CURRÍCULO AOS ESTUDOS SOCIAIS: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DITADURA CIVIL-MILITAR – dedica-se a apresentar como os

²⁵ *United States Agency for International Development* – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

²⁶ BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para a educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 15 maio 2022.

- Com o propósito de incentivar o melhor entendimento em relação à fluidez e melhor compreensão deste trabalho, a ortografia foi padronizada em harmonia com o novo acordo ortográfico, em vigência desde janeiro de 2016.

militares se envolveram na elaboração da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, e do Parecer n.º 853, de 12 de novembro de 1971, sobretudo o interesse na prescrição da área de conhecimento Estudos Sociais nos currículos escolares, resultando na Reforma de 1.º e 2.º graus. E ainda, como a participação política e ideológica via Doutrina de Segurança Nacional evidenciou o esvaziamento crítico promovido pela retirada da autonomia das disciplinas de História e Geografia, no ensino de 1.º grau (antigo ginásio). Além de investigar em que medida as escolas, que ofertavam habilitações básicas profissionalizantes, foram usadas por governos da ditadura civil-militar para atender aos seus interesses econômicos, servindo também como ferramenta de controle ideológico contra o “inimigo interno”, difundido pela Escola Superior de Guerra por meio do Decreto n.º 314, de 13 de março de 1967.

No capítulo III – ESCOLAS POLIVALENTES NO NORDESTE: A EXPERIÊNCIA DE ALAGOINHAS/BA E LAGARTO/SE – busca-se realizar uma análise comparativa a partir dos currículos aplicados nas duas instituições selecionadas, ressaltando os pontos comuns e divergentes entre ambas, além de apontar suas respectivas individualidades: Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas, de Lagarto/SE e o Complexo Escolar Polivalente de Alagoinhas/BA. Um dos eixos de análise trata-se da manutenção ou não da autonomia nas atividades escolares diante do controle político-repressivo dos governos militares. E assim estabelecer quais parâmetros foram determinantes para a montagem do currículo das humanidades nas esferas estaduais, levando em consideração a formação docente e discente em suposto ambiente democrático e de respeito aos direitos humanos.

1 BAHIA E SERGIPE: A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DOMINAÇÃO

O Golpe civil-militar de 1964, analisado como uma articulação entre a classe civil brasileira e algumas alas militares das forças armadas, veio para combater, no Brasil, os sinais de mudanças sociais promovidas pelas expectativas depositadas nas reformas de base do governo João Goulart (1961-1964). Entretanto, as alterações propostas, sobretudo no campo social, despertaram, nas camadas mais abastadas e de classe média de tendência conservadora e cristã, desconforto diante do fortalecimento dos sindicatos, das Ligas Camponesas e da quebra da hierarquia militar por meio do apoio do Presidente aos cabos e soldados, entre outros, envolvidos na Revolta dos Marinheiros²⁷.

A Ditadura civil-militar brasileira, instaurada a partir de um golpe de Estado em 1964, interrompeu o governo democrático do então presidente João Goulart (PTB)²⁸ (1961-1964).

[...] Evidentemente que o Estado Militar no Brasil (1964-1985) é um Estado burguês – participação do IPES²⁹ e do IBAD³⁰ na articulação do golpe de 1964, a participação no governo de empresários e de intelectuais vinculados ao mundo empresarial, bem como as políticas desenvolvidas tornam claro este fato –, porém, os militares não se “conduzem apenas como simples agentes da burguesia” (Rouquié, 1984, p. 336), mantendo, em decorrência, uma certa autonomia, não somente com relação à classe burguesa mas também com relação às demais forças sociais (Germano, 1990, p. 23).

José Wellington Germano (1990) situa o cenário em que os brasileiros estavam inseridos na década de 1960, sobretudo durante as conspirações que levaram ao golpe de 1964 e à consolidação de um regime ditatorial. A atuação do Complexo Ipes/Ibad se mostrou um sistema de articulação internacional sobre a política nacional muito forte, e o poder de influência que esses institutos, formados em sua grande maioria por empresários de diversos ramos econômicos e intelectuais, mantinham sobre os políticos brasileiros e da opinião pública.

²⁷ Revolta dos Marinheiros, ocorrida de 25 a 27 de março de 1964, na cidade do Rio de Janeiro. Foi um breve movimento realizado por parte da Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil (AMFNB), que buscavam o reconhecimento dessa associação além de melhores condições de trabalho na Marinha do Brasil. O ministro da Marinha repudiou a reunião ocorrida na sede do Sindicato dos Metalúrgicos, como uma quebra da hierarquia militar, e deu ordem de prisão aos organizadores. O presidente João Goulart intercedeu na ordem de invasão ao local da reunião, causando desconforto ainda maior entre os militares. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolta-dos-marinheiros>. Acesso em: 03 jun. 2022.

²⁸ Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), fundado em 1945 pelo ex-presidente Getúlio Vargas, teve sua atividade extinta em 1965 com o Ato Institucional n.º 2, durante a ditadura civil-militar, que instituiu o bipartidarismo.

²⁹ Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), fundado em 29 de novembro de 1961, por uma liga de empresários dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo e mantido por meio de recursos internacionais.

³⁰ Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad).

Apesar da articulação civil na origem do golpe de 1964, os militares ocuparam o Poder Executivo, e exerceram plenamente sua autonomia. Em 02 de abril assumiu a presidência do país o então deputado Pascoal Ranieri Mazzilli, com os poderes resguardados pelo “Comando Supremo da Revolução”. Com a eleição do Marechal Humberto Castelo Branco, em 11 de abril de 1964, iniciou-se o primeiro governo da ditadura civil-militar.

A autonomia do aparelho militar instaurado no Brasil foi paulatinamente sendo construída e ocupando todos os espaços sociais do país, conforme José Wellington Germano (1990) salienta que:

[...] a autonomia envolve a capacidade de lutar pela obtenção dos meios que o aparelho militar define como necessários àqueles fins, ao passo que as forças políticas representadas no Estado tendem a reconhecer não apenas a autonomia militar como também a legitimidade da presença e das aspirações militares (Germano, 1990, p. 23).

Tendo em vista as relações de poder entre os políticos locais, governo norte-americano e os militares, com os diversos arranjos econômicos firmados no âmbito da União, esta pesquisa deu enfoque aos aspectos que cercavam as políticas educacionais fruto dos Acordos MEC/Usaid, e conseqüentemente a Lei n.º 5.692/1971³¹. Neste sentido, objetivou-se, aqui, analisar a forma como os Estados Unidos interferiram nas tomadas de decisões políticas voltadas à educação brasileira, sob a justificativa da modernização do ensino e fortalecimento dos laços de apoio aos governos autoritários. O intuito por trás do sistema de educação reformulado foi o de servir às necessidades de controle dos militares sob a população ociosa.

1.1 ALAGOINHAS/BA E LAGARTO/SE: GOVERNOS LOCAIS E O ALINHAMENTO COM O PODER EXECUTIVO FEDERAL

A maioria dos representantes governamentais das unidades federativas no pós-golpe iniciou articulações políticas a fim de estabelecer um posicionamento de alinhamento aos interesses ideológicos e políticos do governo federal militarizado, com exceção dos governadores dos estados de Pernambuco, com Miguel Arraes, e Sergipe, com Seixas Dória. Na Bahia, o governo do Estado estava sob responsabilidade de Antônio Lomanto Junior (1963-1967), eleito pela coalizão União Democrática Brasileira (UDN) e o Partido Trabalhista

³¹ BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

Brasileiro (PTB) – mesmo partido do presidente deposto, João Goulart –, em 1962, assumindo o mandato no ano seguinte. Simpatizante das reformas de base do governo Jango, Lomanto, aparentemente, foi surpreendido pelo golpe civil-militar, e ainda acreditava na estabilização econômica e na continuidade do governo trabalhista. Entretanto, imediatamente muda de posição e, no dia 02 de abril de 1964, faz um pronunciamento no qual declara apoio aos militares (Ferreira, 2004, p. 90), tornando-se um aliado dos golpistas no cenário político baiano.

Em Sergipe, o governador João Seixas Dória (1963-1964), dissidente da UDN e eleito pelo Partido Social Democrático (PSD) e outros partidos coligados nas eleições de 1962, também foi um entusiasta das reformas de base do presidente João Goulart, assim como Lomanto Junior (Bahia), tendo participado do Comício da Central, em 13 de março de 1964. Embora tomasse uma postura distinta do governo baiano, ao lançar um manifesto em apoio às reformas de base em cadeia de rádio sergipana, o que resultou no seu afastamento do cargo público, em 02 de abril de 1964, sendo substituído pelo vice-governador Sebastião Celso de Carvalho, simpatizante das ideias golpistas.

A tomada de poder pelos golpistas não se limitou à posse das capitais baiana e sergipana (Salvador e Aracaju). Além das outras capitais, cidades do interior também foram dominadas e expostas às ações coercitivas de averiguações e prisões de supostos subversivos. Em Alagoinhas, os atos de repressão e perseguição aos apoiadores do governo Jango e/ou aos comunistas foram sentidos nos mais diversos espaços, refletindo o medo e a apreensão movidos pelas incertezas dos novos tempos que surgiam. Neste sentido, conforme aponta Elisângela Almeida (2021, p. 96-97), vereadores e o então prefeito do município, Murilo Cavalcante do Partido Social Democrático (PSD), foram presos e interrogados. O município sergipano de Lagarto³², quando ocorreu o golpe civil-militar, estava sob a administração do prefeito Rosendo Ribeiro Filho³³, do Partido Republicano Trabalhista (PRT).

Houve, na capital sergipana e em outras cidades, manifestações de celebração ao golpe com a “Marcha por Deus e Pela Liberdade”. Saiu em marcha pelas avenidas do centro de Aracaju, no dia 13 de abril de 1964, um grupo de simpatizantes das medidas adotadas pelos militares para interferir no governo democrático de João Goulart e, conseqüentemente, nos poderes Executivo e Legislativo estaduais, com a cassação de parlamentares. Este grupo reunia autoridades, religiosos, políticos e civis de tendência conservadora, que se reuniram na

³² Criada no século XVIII, em 1703, é a terceira cidade mais antiga do estado de Sergipe, sendo elevada à categoria de cidade em 20 de abril de 1880. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/lagarto.html>. Acesso em: 20 abr. 2023.

³³ Popularmente conhecido como Ribeirinho, foi eleito em 31 de janeiro de 1963, cujo mandato terminou em 30 de janeiro de 1967.

Assembleia Legislativa do estado e marcharam pela Rua Pacatuba, seguindo pela Avenida Maruim até chegar ao Parque Teófilo Dantas, na Praça Olímpio Campos (Reis, 2016, p. 1143-1144). Atestamos que esta não foi a única manifestação pública de apoio aos militares, pois ocorreu também em Aracaju, no dia 28 de abril, outra Marcha, que contou com um número maior de participantes, incluindo instituições de ensino e caravanas vindas do interior do estado, conforme divulgado pela imprensa local³⁴. Além disso, Ermerson Porto (2021) pesquisou uma cruzada religiosa de evangélicos, denominada de “Cristo Esperança Nossa”, que discretamente demonstrava alinhamento político com os militares de 1964. Esta cruzada reuniu várias denominações religiosas, tais como Igreja Presbiteriana, Igreja Batista e Igreja Adventista Assembleia de Deus, no antigo Estádio Estadual de Aracaju, hoje Estádio Estadual Lourival Baptista (popularmente conhecido como “Batistão”, entre os dias 20 e 27 de setembro de 1964, para a prática do evangelho. Para o autor,

A cruzada Cristo Esperança Nossa não foi um evento político em sua essência e tampouco era esse seu objetivo principal. Entretanto, infere-se que há a apropriação do discurso religioso para a fundamentação do discurso político “revolucionário”. A religião possui influência sobre a sociedade em vários contextos, e isto não é novidade. Ela forma opiniões e exerce uma dominação silenciosa e camuflada. A impressão é que política e religião andam sempre de mãos dadas e o povo, por sua vez, sempre espera um tipo de messias que possa encaminhá-lo para a salvação (Porto, 2021, p. 29-30).

Foi importante situar as dificuldades de desenvolvimento da região Nordeste em comparação com as outras regiões brasileiras, desde antes do golpe de Estado de 1964. Conforme o exposto por Ângela Nascimento (2011, p. 73), o Centro-Sul concentrava a maior taxa de crescimento urbano da classe média do país, enquanto nas capitais nordestinas era registrado um aumento significativo da população desfavorecida, tornando-se, por meio das migrações, marginalizada nos grandes centros das cidades do Sudeste. De modo que o desequilíbrio econômico e social entre as regiões brasileiras resultou no surgimento de alguns movimentos sociais, que pressionaram o poder público em busca de inclusão social. Variados eventos evidenciaram essa situação, como pontou Ângela Nascimento (2011), em sua dissertação de mestrado, sendo que:

[...] Congresso de Salvação do Nordeste (1955), a Conferência Nacional dos Bispos do Nordeste (Campina Grande – PB, 1956), o encontro de Salgueiro

³⁴ As manifestações em celebração ao golpe civil-militar não ficaram restritas apenas à capital Aracaju. Esse fenômeno também foi testemunhado no interior sergipano, pois após a realização das “Marchas” na capital, foram organizadas atividades nas cidades vizinhas, como Barra dos Coqueiros e Laranjeiras.

(1958), e o Segundo Encontro dos Bispos do Nordeste (Natal – RN, 1959) refletiam o grau de insatisfação generalizada em relação à política do governo federal para a região Nordeste (Nascimento, 2011, p. 74).

Setores sociais mobilizados conquistaram, por força da pressão, junto ao governo federal de Juscelino Kubitschek, maior atenção às questões abandonadas economicamente na região Nordeste. Foi criado, assim, pelo conselho de desenvolvimento, o “Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste” (1956), chefiado pelo economista paraibano Celso Furtado (Nascimento, 2011, p. 74).

As iniciativas promovidas pelo governo federal, por meio das intervenções do Conselho de Desenvolvimento do Nordeste (Codeno), foram responsáveis pela implantação de políticas de desenvolvimento econômico e de infraestrutura para a região nordestina no final de década de 1950. Foi nesse cenário que a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene)³⁵ iniciou suas atividades, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social das regiões Norte e Nordeste.

A SUDENE iniciou sua atuação devidamente institucionalizada e politicamente estruturada, a partir de dezembro de 1959, e absorveu o patrimônio constituído pelo acervo do Codeno “incluídos os seus haveres, bens, móveis, documentos e papéis do seu arquivo” (BRASIL, 1959) (Nascimento, 2011, p. 78).

A Sudene foi pioneira na organização, sistematização e armazenamento de dados no Brasil, com o Centro de Processamento de Dados (CPE), em 1969, e em janeiro de 1970, durante o Encontro Regional de Educação Fundamental e Televisão Educativa, os seus responsáveis divulgaram o projeto que pretendia unificar o ensino primário ao ensino ginasial, algo que seria concretizado pela Lei 5.692/1971, em todo o país (Nascimento, 2011, p. 147, 182).

Com a ditadura civil-militar, e a suspensão do vínculo direto com o Poder Executivo federal, a Sudene perde autonomia orçamentária, visto que os recursos para seu funcionamento eram derivados da União. Com isso, são os governos locais que passam a contribuir

³⁵ Sudene é uma autarquia que substituiu o Conselho de Desenvolvimento do Nordeste (Codeno), sob a Lei n.º 3.692, de 15 de dezembro de 1959. Atualmente está sob a Lei Complementar n.º 125, de 03 de janeiro de 2007. Ela é responsável por desenvolver projetos de desenvolvimento econômico em todos os estados da região Nordeste, além de Minas Gerais (249 municípios situados ao Norte do estado) e o Espírito Santo (31 municípios). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/34331-area-de-atuacao-da-sudene.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 02 maio 2023.

financeiramente, abrindo precedentes para a interferência política, e a defesa de interesses em benefício próprio.

A Programação Global da Sudene foi um projeto educacional, que oferecia à população nordestina a oportunidade de ensino técnico. Foram ofertados o Ensino Industrial, Ensino Agrícola e Ensino Superior, que buscaram suprir as necessidades educacionais modernizadoras para a região Nordeste, junto ao processo de industrialização (Nascimento, 2011, p. 161).

A cooperação entre os estados nordestinos, com o fornecimento de recursos próprios por meio do Acordo Nordeste e a autarquia, foi responsável pelo Programa de Ensino Primário e Educação de Base. O objetivo era fornecer estrutura e suporte para a prática de ensino na região, condições necessárias para a construção de novas unidades de ensino, reformas e compra de equipamentos.

Entre os estados nordestinos, a Bahia estava se destacando no ramo de exploração do petróleo. Em diversas regiões do interior do estado, cidades ganhavam importantes projeções econômicas, o que se tornou atrativo para investimentos dos setores ligados ao capital nacional e estrangeiro. Em meados da década de 1970, o estado foi contemplado, graças à influência partidária de alguns políticos baianos ligados à Arena, junto ao governo federal, a sediar um polo petroquímico, o segundo do Brasil (Brandão, 1985, p.72).

A presença dos militares no poder político e social promoveu constante vigilância social, até mesmo dentro das empresas particulares que prestavam serviços diretos aos órgãos militares, muitos empresários apoiaram o regime ditatorial em troca de benefícios aos seus negócios. O Relatório da Comissão Nacional da Verdade, volume 2³⁶, apurou, por meio de entrevistas de ex-funcionários, como esta prática era adotada no cotidiano das firmas. Vigilância esta que já se revelava desde a primeira entrevista de emprego, no processo seletivo, até mesmo com a instalação de câmeras no ambiente de trabalho, a fim de monitorar todo o comportamento dos funcionários. Além de haver recomendações para não empregar trabalhadores sindicalizados, ou que estivessem com processos trabalhistas contra os seus ex-empregadores.

A militarização dentro das empresas também ocorria – e era de se esperar, principalmente dentro das empresas públicas, com a justificativa da segurança nacional³⁷. A

³⁶ Brasil. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade. – Brasília: CNV, 2014. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2). Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

³⁷ BRASIL. Lei de Segurança Nacional nº 38, de 04 de abril de 1935, passou a definir todo crime direcionado contra a ordem pública sem que fosse respeitado todo o trâmite legal de defesa e julgamento dos envolvidos. Ver Lei de Segurança Nacional – CPDOC. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3037/RadicalizacaoPolitica/LeiSegurancaNacional>. Acesso em: 30 nov. 2021. Com o golpe de civil-militar de 1964, essa Lei passou por reformulações que deram origem ao Decreto-Lei n.º 314, de 13 de março de 1967. Disponível em:

Petróleo Brasileiro S/A (Petrobrás) foi objeto de intenso monitoramento e expurgo de funcionários tidos como “comunistas” e “subversivos”. Assim, “(...) Entre abril e outubro de 1964, foram instaurados cerca de 1.500 processos de investigação de funcionários, parte deles convertidos em IPMs³⁸, sendo demitidos 516 trabalhadores” (Brasil, 2014, p. 66)³⁹. A devassa que ocorreu na estatal já dava contornos autoritários do tipo de política defendido pelos militares.

Alagoinhas, com o seu cenário industrial, também se destacava entre os municípios do interior baiano, tanto que em uma de suas agendas de visitas pelo Brasil, o presidente Castelo Branco compareceu à cidade, em 23 de novembro de 1965, onde foi recebido com honras por grupos políticos e sociais conservadores. A Arena baiana, em meados da década de 1970, se destacava nas tomadas de decisões políticas conservadoras, tanto na capital quanto no interior.

No entanto, a cidade de Alagoinhas possuía a imagem de uma cidade reduto de ideias subversivas, onde partidos de esquerda, como o Partido Comunista do Brasil (PCB), ganhavam terreno entre as forças políticas e empresariais da região, de modo que o conflito de classe se instalou de forma perceptível. Em relação às políticas sociais, os alagoinhenses foram afetados ao longo do tempo, à medida que a presença mais constante dos militares, e de seus simpatizantes, dominavam as tomadas de decisões no município baiano. Como também a cidade foi afetada com as consequências da crise econômica pós-“milagre econômico”, quando se espalhou em todo o território nacional contestações contra a ditadura civil-militar, afetando suas bases de sustentação social.

A base política também foi enfraquecida com as eleições parlamentares de 1974, nas quais o MDB⁴⁰ começava a ganhar força nacional, principalmente nos grandes centros. Destacou-se um certo número de candidatos emedebistas eleitos em todas as instâncias de

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html>. E a Lei n.º 7.170, de 14 de dezembro de 1983. Tramitou pelas câmaras do Legislativo a proposta de revogação da LSN, considerada, por juristas e advogados, um dos últimos “entulhos autoritários” da ditadura civil-militar de 1964, que ainda estava em vigor após a redemocratização brasileira. O então presidente da república, Jair Messias Bolsonaro – sem partido – (2018-2022), revogou a LSN por meio da Lei n.º 14.197, de 1º de setembro de 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7170-14-dezembro-1983-356772-norma-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2022.

³⁸ Os Inquéritos Policiais Militares (IPMs) foram instrumentos criados logo após o Golpe civil-militar e tinham como objetivo investigar possíveis atitudes suspeitas que pudessem representar ações contrárias à ordem e “comunistas”.

³⁹ BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade. – Brasília: CNV, 2014. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2). Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

⁴⁰ Movimento Democrático Brasileiro, partido fundado em 24 de março de 1966 a partir do Ato Institucional n.º 2 (AI- 2) que instituiu no Brasil o sistema do bipartidarismo. Este partido fazia oposição direta com a Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido político de apoio da ditadura civil-militar. Ver: Movimento Democrático Brasileiro (MDB) Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-democratico-brasileiro-mdb>. Acesso em: 01 de dez. 2021.

poder, sendo esse também um dos indicativos da aceleração da “política de distensão”. A política de cooptação de alguns membros das esquerdas moderadas resultou no processo de redemocratização do país em 1985, com a eleição indireta de um político civil, Tancredo Neves, para a Presidência da República, e José Sarney para Vice-Presidente. Entretanto, com o falecimento de Tancredo, antes de tomar posse, deu-se início à Nova República com o Vice, um antigo arenista e defensor da ditadura (Jacobina, 2011).

Nesse cenário de “distensão política”, as eleições indiretas para os governos estaduais, ocorridas em 15 de novembro de 1974 em todo território nacional, elegeram como governador do estado da Bahia, pela Arena, Roberto Figueiredo Santos, sendo ele sucessor de Antônio Carlos Magalhães, do mesmo partido; e pelo estado de Sergipe, venceu o candidato José Rollemberg Leite (Arena). Essas eleições contribuíram para perpetuar o apoio de alguns políticos à ditadura civil-militar, facilitando a construção de Escolas Polivalentes nos estados. Elas serviram como estratégias políticas, e econômicas para as regiões, voltadas para os projetos educacionais de formação de mão de obra.

Observou-se que, com o Golpe civil-militar de 1964, a política de desenvolvimento econômico que estava em andamento com o governo de João Goulart, e conseqüentemente, a proposta de modernização por meio de reformas de base, foram substituídas pelo modelo norte-americano de desenvolvimento dependente, para a América Latina⁴¹. De tal modo que a influência e entrada do capital internacional acabou por satisfazer os anseios das classes civis mais abastadas do Brasil.

De modo que, nessa oportunidade, foi disseminada a ideia de modernização na educação, para atender às necessidades voltadas à formação de mão de obra qualificada, e assim suprir a demanda das empresas estrangeiras que se instalaram no Brasil. E por intermédio de ações de cooperação da Aliança para o Progresso, o governo dos Estados Unidos obteve participação nas discussões e negociações das políticas educacionais brasileiras.

⁴¹ O Brasil, a partir de 1964, investiu consideravelmente no processo de industrialização, se projetando na América Latina como um polo significativo de desenvolvimento econômico. Assim, o estado da Bahia se beneficiou dos incentivos econômicos voltados à promoção industrial graças à influência política de parte de seus arenistas em condição de mando, o que ajudou a atrair a atenção do governo federal. Havia grande expectativa da população a respeito da estruturação econômica da região, e em 1966, foi instalado o complexo industrial denominado Centro Industrial de Aratu (CIA), que estimulou a produção industrial baiana e tornou-se um referencial de desenvolvimento no Norte e Nordeste brasileiros, distribuindo assim os incentivos econômicos para além do eixo Sul x Sudeste (Santos, 2010).

1.2 A DOMINAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO: CAMINHOS TRILHADOS PELOS MILITARES

A dominação praticada pelos militares nem sempre se utilizou da repressão e da violência para impor sua autoridade. Mediante as políticas educacionais da década de 1970 e por meio dos Acordos MEC/Usaid, podemos perceber os mecanismos de controle social, tais como: mudanças no currículo, a difusão da ideologia do patriotismo/ufanismo nas escolas, implementação do ensino profissionalizante de forma precária em muitas escolas, perseguição aos docentes e discentes críticos e contestadores, entre outros.

No cenário mundial de Guerra Fria e pós-Revolução Cubana, com o acirramento das disputas políticas entre os blocos capitalista e socialista, e a expansão do socialismo real pelo mundo, os Estados Unidos buscaram manter sua hegemonia no restante da América Latina, bem como fortalecer a presença do capital internacional nessa região, evidenciando suas estratégias de dominação por meio de empréstimos financeiros e, conseqüentemente, provocando endividamento externo nos países “subdesenvolvidos”. A política norte-americana se fortaleceu usando a interferência política indireta, estimulando e legitimando atos de golpe de Estado:

Busca-se, com o concurso de novas metodologias, ditar medidas neutras, tomadas de empréstimo da economia, viabilizar um retorno, corrigido, dos investimentos aplicados em educação visto que ela passou a ser um bem econômico e como tal um capital (Arapiraca, 1979, p. 152).

Na avaliação de José Arapiraca (1979), o caráter pedagógico da educação foi afastado de dentro das diretrizes dos Acordos MEC/Usaid, firmados entre Brasil e Estados Unidos, abrindo espaço para se incorporar dinâmicas mais técnicas, associadas, em grande medida, à administração de empresas. Retirar das disciplinas das humanidades as prerrogativas da análise social e interpretações subjetivas, e indicar a realização da objetividade e da memorização, sem a devida profundidade no debate, sobretudo histórico, mecaniza a educação, tornando-a apenas um produto que pode ser mensurado e vendido.

É importante frisar que o uso da violência como forma de reprimir manifestações contrárias ao regime desagradava, sobretudo, as elites brasileiras. Vários de seus representantes, principalmente do setor empresarial, apoiaram o golpe civil-militar, como também se percebe que não era interessante para os militares manterem constantemente uma atmosfera de medo.

[...] No Brasil, além da repressão, o Estado militar buscou legitimar-se também, com o desenvolvimento de projetos de cunho popular. Domínio e

direção ideológica se mesclam nesta tarefa de manter a hegemonia. No entanto, a formação do consenso pela difusão de uma concepção de mundo não dá à classe dominante o controle de toda a sociedade. O uso da força aparece então como uma necessidade (Gonçalves, 1996, p. 114).

Assim sendo, conforme exposto por Rita de Cássia Gonçalves (1996), as políticas educacionais praticadas durante a ditadura civil-militar foram fruto da antecipação do Poder Executivo autoritário aos movimentos sociais. Diante das pressões sociais, o governo investiu em reformas políticas e culturais, entre outras, para atender uma parcela da população e manter a opinião pública concentrada nos aspectos positivos dos investimentos, sobretudo os do início da década de 1970⁴².

[...] a política educacional, como caso particular de política social, será encarada em termos econômicos, políticos e ideológicos, entendida, igualmente, como uma certa forma de intervenção do Estado com vistas a assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação de capital e, por vezes, afastar focos de tensão e de conflito, na busca de obtenção da hegemonia (Germano, 1990, p. 24).

Controlar a população jovem por meio da legislação manifestou-se como um método sutil de impor o autoritarismo presente na ditadura, sem o uso direto da repressão. Atrelar à educação a formação de mão de obra, para o mercado de trabalho, por meio de exames vocacionais e ensino profissionalizante, não provocou resistência na população em geral. O sentimento nacional estava envolvido no discurso do governo pautado na imagem de um Brasil grande, pujante, e o fortalecimento econômico do país era reflexo dessa nova conjuntura.

[...] A política educacional atinge diretamente milhões de pessoas de todas as classes sociais e todas as idades (crianças, adolescentes e adultos), bem como a força de trabalho potencial e ativa. Para nós é fundamental identificar o projeto educacional denominado Estado de Segurança Nacional, notadamente como ele foi sendo tecido, elaborado, ao longo das diferentes conjunturas em apreço; qual foi a ideologia da realidade brasileira que o embasou; enfim, em que consistiu a ação política do Estado no campo da educação no período de 1964-1985 (Germano, 1990, p. 25).

Essas políticas educacionais estavam a cargo das doutrinas da Segurança Nacional⁴³, que corresponderam à necessidade dos governos militares de impor o autoritarismo, por meio

⁴² Além do crescimento econômico no período conhecido como “Milagre Econômico”, os brasileiros também vivenciaram a vitória do Brasil na Copa de Mundo de 1970, no México, alcançando o terceiro título mundial de futebol.

⁴³ Com a Constituição de 1967, o conceito de Segurança Nacional foi alterado, e no que diz respeito ao “combate ao inimigo” ela abandonou, parcialmente, a ideia de proteção das fronteiras, por exemplo, e se concentrou em

de leis e decreto, sutilmente dentro das instituições correlacionadas à educação. Não podemos esquecer de que,

A reforma de 1.º e 2.º graus, foi uma iniciativa do Estado que se antecipou às reivindicações sociais e, num contexto de expansão econômico e de forte concentração de renda, demonstra a intenção de proporcionar uma “igualdade de oportunidades”. A preocupação com o ensino primário e médio aparentava o interesse do Estado em melhorar as condições de vida das grandes massas do povo, num momento em que, por palavras e atos, se buscava a equidade social (Gonçalves, 1996, p. 120).

Neste sentido, a reforma de 1.º e 2.º graus extinguiu o exame admissional, expandido o número de estudantes com acesso ao ensino ginasial. Com a nova política educacional, o ensino de 1.º grau passou a ser cursado integralmente, embora nas séries finais passariam a oferecer os testes vocacionais e a introdução ao ensino profissionalizante, para formação de mão de obra qualificada. A alteração, entretanto, não ampliou o número de vagas nas escolas, o que de certa forma acabou por perpetuar as desigualdades presentes na educação. Apesar de ter criado uma alternativa ao ingresso do indivíduo à educação, porém, não forneceu elementos capazes de estruturar o ensino ofertado em muitas instituições, constando-se professores mal treinados e ausência de equipamentos adequados, bem como essas mudanças não forneceram garantias de permanência e continuidade dos estudantes nas escolas de 1.º grau (Gonçalves, 1996).

1.3 EDUCAÇÃO PADRÃO: A PRESCRIÇÃO NACIONAL DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS

Com o avanço industrial, em específico no território baiano, gerou-se a necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar nas fábricas da região. O governador da Bahia, Antônio Carlos Magalhães (Arena, 1971-1975), e demais políticos perceberam a necessidade de melhorar a educação para a população baiana, ampliando, assim, o número de vagas ofertadas para os estudantes no nível básico de ensino.

Paralelo a essa necessidade, o governo federal, colocando em prática a política econômica assumida após o golpe civil-militar, firmou contrato, por intermédio do MEC, com a Usaid para o financiamento de diversos projetos relacionados à educação. O movimento estudantil secundarista e universitário lutava, desde a época do presidente Jango, por reformas

eliminar as “ameaças internas” contra o Estado (Germano, 1990, p. 77), doutrina concebida pela Escola Superior de Guerra (ESG).

educacionais direcionadas à ampliação de vagas no ensino público. No entanto, as reformas que vieram com os acordos assinados com a agência norte-americana privilegiavam o setor privado, principalmente em relação ao ensino superior.

A educação básica, sem dúvida, foi democratizada por meio de construções de novas unidades de ensino e da formação e aperfeiçoamento de professores, atingindo também o ensino superior. Entretanto, alguns problemas se repetiam continuamente, como salários baixos, professores sem formação específica para a área do saber ofertada e a estrutura física das escolas precárias (Gonçalves, 1996, p. 122).

Recentemente, os pesquisadores da História da Educação se dedicaram em apontar quais foram os motivos pelos quais os governos militares se ocuparam em alterar a estrutura educacional. Houve, durante a ditadura civil-militar, a criação de leis e a aquisição de empréstimos financeiros de empresas privadas nacionais e estrangeiras, com a perspectiva de dar continuidade a um projeto de ensino já elaborado anteriormente ao golpe, mas com uma postura distinta, embasada na Doutrina de Segurança Nacional, centrada na despolitização dos jovens e no combate a ideias subversivas.

Percebe-se um sentido geral que perpassa o tratamento dos diferentes temas e que se encontra mais fortemente explicitado na conferência-síntese, especialmente no conjunto de sugestões apresentadas para o encaminhamento da política educacional do país. Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBREAL (Saviani, 2008, p. 296-297).

Demerval Saviani (2008) realizou uma breve síntese de como o setor privado infiltrou-se nas discussões acerca das propostas de reformas educacionais, meses após o golpe de 1964. O Ipes promoveu, em dezembro de 1964, o “Simpósio para a reforma da educação”, e em 1968 o Seminário “A Educação que nos convém”. O instituto, formado em sua maior parte por

empresários dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, promoveu ações de incentivo às reformas das políticas educacionais, o que permitiu ter uma noção ampla a respeito do caráter político, motivador para a alteração das concepções educacionais, com disposição de manter grande parte da parcela da população em idade escolar estudando e, assim que possível, ocupando alguma vaga de emprego.

Trata-se, nesse caso, de questões situadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971), que trouxe a proposta de reorganização curricular, sobretudo em relação à substituição das disciplinas de História e Geografia pela área de estudo denominada Estudos Sociais. Além de propor uma tentativa de criação de um curso superior de formação plena e polivalente para esta área.

Beatriz Boclin dos Santos (2014) apresenta uma nova abordagem acerca da interpretação da legislação educacional decretada durante a ditadura civil-militar, na qual pontua que a Lei n.º 5.692/1971 e o Parecer 853/1971 foram resultados dos avanços pedagógicos para a área de educação. Essa visão cria polêmicas ao contrariar pensamentos e memórias consagradas na historiografia, que atribui a essa reforma do ensino básico a manutenção de traços da interferência política e autoritária na educação brasileira.

As conclusões da pesquisa ressaltam a ruptura de uma visão que se perpetuou no meio acadêmico, especialmente no campo da História de que a Reforma Educacional da década de 1970 e as ideias envolvidas na concepção pedagógica de ensino da época, reportavam-se exclusivamente a uma diretiva do governo militar, para a educação, priorizando questões de cunho ideológico e político (Santos, 2014, p. 150).

Em síntese, Beatriz Boclin dos Santos (2014) salienta que seu esforço se direciona a analisar as discussões pedagógicas que cercaram a elaboração da legislação educacional, que culminou com a Lei n.º 5.692/1971 e o Parecer 853/1971, conseqüentemente os dispositivos de lei que proporcionaram a reforma do ensino básico e, sobretudo, a substituição das disciplinas de História e Geografia pela área de estudo nomeada Estudos Sociais.

A análise do Parecer 853/71 nos permite concluir, também, que a proposta da Reforma Educacional contida na Lei 5.692, ao agrupar em Estudos Sociais as disciplinas História e Geografia no currículo do primeiro grau, criava uma matéria escolar. Os Estudos Sociais, desde sua origem nos estudos da Escola Nova até sua implementação experimental, no Brasil, ao longo da década de 60, representaram uma matéria para a escola, dentro da ideia de integração dos conteúdos para atender a objetivos exclusivamente escolares (Santos, 2014, p. 167).

Este ponto de vista se contrapõe ao pensamento da Elza Nadai (1988, p. 4) de que: “Por outro lado, os documentos oficiais que sustentam a utilização dos Estudos Sociais, na década de 70, não valorizam mais a questão da formação social harmoniosa, mas sim, a questão da cidadania, como eixo central do discurso”. A autora analisa a mudança de discurso em torno dos usos dos Estudos Sociais na educação na década de 1930 para a de 1970. Ocorre uma apropriação desses debates, pelo Conselho Federal de Educação, e a introdução de novos elementos políticos e sociais. O Brasil vivenciava, na década de 1970, o “milagre econômico”, e a imagem de nação forte guiada pela ditadura civil-militar deveria ser perpetuada ao longo dos anos. Capital estrangeiro, formação de mão de obra qualificada e controle ideológico foram questões fundamentais para a mudança na lógica de educação brasileira.

Quando examinamos os discursos daqueles que têm marcado a trajetória da implantação dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras, salta aos nossos olhos uma diferença fundamental: há um discurso que, elaborado por volta de 1930, se repete, tanto na argumentação utilizada como nas teses defendidas, até a década de sessenta. Outro discurso completamente diferente surge na década de setenta. O primeiro, como será analisado, tem como eixo central o destaque do papel dos Estudos Sociais na elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos (Nadai, 1988, p. 5).

Elza Nadai (1988) chama atenção, ainda, para os marcadores de mudança na justificativa da introdução dos Estudos Sociais no currículo escolar brasileiro. Durante a década de 1930, a dedicação estava expressa “[...] na elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos” (Nadai, 1988, p. 5). Já “[...] na década de 70, não valorizavam mais a questão da formação social harmoniosa, mas sim, a questão da cidadania, como eixo central do discurso” (Nadai, 1988, p. 5).

O entendimento a respeito da introdução dos Estudos Sociais no currículo nacional sofreu alteração durante os anos que se seguiram, mediante discussões acerca da sua aplicabilidade pedagógica, tal qual a sua função social, bem como os impactos que esta área de conhecimento provocou nas políticas educacionais da década de 1970.

Os militares adotaram como prioridade, na política educacional brasileira, o atendimento das necessidades da produção industrial para atender aos interesses do capital, porém com um discurso igualitarista a partir das vocações e esforços individuais. Assim, a educação no regime militar caracteriza-se especialmente por: controle político e ideológico em todos os níveis; centralização das decisões e do planejamento nas mãos de tecnocracia; relação direta com a teoria do capital humano e entre educação e produção,

evidenciada mais diretamente na pretensa profissionalização; incentivo à pesquisa vinculada à acumulação do capital. Ainda, por incentivo à privatização do ensino, tornando-o negócio rendoso e subsidiado pelo Estado (Gonçalves, 1996, p. 118).

O esforço realizado pela Beatriz Santos (2014) é compreensivo. Ela realiza uma tentativa de descentralizar as discussões dos usos políticos, e ideológicos, da educação pelos governos militares, isolando sua análise apenas pela ótica do discurso pedagógico como concepções exclusivas para a elaboração e institucionalização da Lei 5.692/1971. Contudo, assim como Elza Nadai (1988) pontua, as Reformas de 1.º e 2.º graus não podem ser observadas sem se considerar todo o contexto no qual elas estavam inseridas, que também inclui a reforma universitária, com a criação de licenciaturas curtas e a precarização dos salários dos professores, levando, ainda, o movimento estudantil à ilegalidade devido a iniciativas contestadoras.

A implantação dos Estudos Sociais não pode ser analisada de maneira isolada. Sua institucionalização como disciplina retirou praticamente do ensino de 1º grau os conteúdos sistematizados de História e de Geografia, reduziu drasticamente os seus estudos no 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, além de outros desdobramentos que, mais do que qualquer aspecto, ajudam a compreender o papel e o significado que desempenharam na reforma do ensino da década de 70 (Nadai, 1988, p. 12).

É importante frisar que as questões mais profundas acerca dessa discussão, que permeiam os usos políticos da educação, não contemplam apenas a discussão da Lei, mas as circunstâncias e o amparo legislativo, que foi criado para esse efeito. José Germano (1990), em diálogo com Norberto Bobbio (1987), salienta como a ditadura civil-militar estendeu seus domínios e poder, mediante a legislação, e evidentemente se colocando acima dela, por meio de dispositivos de lei.

No entanto, para Selva Guimarães Fonseca (2001, p. 25), a concepção autoritária do Estado está presente tanto na reforma do ensino da educação básica de 1.º e 2.º graus, pois dá ênfase à formação especial em detrimento da formação geral e apresenta como um “ideal do Conselho de Segurança Nacional”, quanto na reforma do ensino superior do período ditatorial. De modo que as manifestações que antecederam a sanção da Lei n.º 5.692/1971 ajudaram a descrever os contornos autoritários da ditadura civil-militar, como a instituição do ensino obrigatório de Educação Moral e Cívica, em 1968.

Neste sentido, Beatriz dos Santos (2014) se afasta da concepção bastante recorrente na historiografia, voltada à interferência política da ditadura civil-militar na educação, além de ressaltar que não se dedica a analisar a reforma do ensino superior e seus desdobramentos.

Diante desta situação, dois pontos divergentes se manifestam nesta discussão. É importante salientar que por reiteradas vezes o caráter pedagógico foi pertinente na defesa da Lei, e diversas vezes evocado pelo Conselho Nacional de Educação no teor do Decreto 853/1971. Todavia, conforme salientado por Elza Nadai (1988), a implantação dos Estudos Sociais, via reforma educacional, não deve ser justificada apenas pelo caráter pedagógico nutrido pelas ideias da Escola Nova. O que estava tramitando promoveu o esvaziamento da concepção crítica das disciplinas de História e Geografia. As condições nas quais a Lei n.º 5.692/71 foi aprovada pelo Congresso, sem debates e em caráter de urgência (cerca de 30 dias de tramitação entre as casas legislativas), também corroboram para a tese de intervenção política na educação.

Em relação às universidades, a Lei n.º 5.540, de 28 de dezembro de 1969, promoveu reformas no ensino superior e foi defendida pelos militares no poder com o propósito de promover o desenvolvimento social. No entanto, segundo Fonseca (2001, p. 21), por meio dela se perseguiu professores considerados subversivos, forneceu motivações para a desmobilização do movimento estudantil mediante tentativas de destruição de suas entidades e de expurgos de discentes, e ainda, interferiu nas demandas administrativas das instituições universitárias.

Instaurou-se, assim, outra lógica de organização administrativa dentro das instituições superiores de educação, dita como mais racional, criando departamentos fragmentados para cada curso, reduzindo a autonomia das universidades e empregando mecanismos de controle ideológico dos professores e estudantes.

Novas abordagens desses temas, já amplamente discutidos, como ensino de História e as Reformas de 1.º e 2.º graus de 1971, são importantes para a análise científica, visto que a documentação escrita pode ser complementada com relatos orais dispersos e coletados em conversas, muitas vezes, informais. De modo que os sujeitos envolvidos participam, com fragmentos de memórias de suas experiências, com as quais permitem compreender as práticas autoritárias vivenciadas no cotidiano escolar, como as punições físicas e psicológicas, as expulsões e humilhações corriqueiras, entre outras.

A relação direta entre fontes orais e escritas devem esclarecer a política educacional do pós-1964, como bem expõe Beatriz Santos (2014). Entretanto, o contexto em que a reforma do ensino básico foi realizada não pode ser desconsiderado. A pesquisadora se expõe, deveras, de forma desnecessária, ao pautar a estrutura dos seus estudos apenas em relatos de memórias daqueles que ocuparam posições de destaque, tendo em vista que a memória, com o passar do tempo, tende a ser seletiva e tendenciosa perante comportamentos questionáveis. Além disso, Beatriz Santos (2014) sustenta o discurso de autonomia do Conselho Federal de Educação ao defender que:

[...] a concepção pedagógica inserida na Lei, especialmente no que se refere aos Estudos Sociais, foi construída ao longo da década de 60 – quando faziam parte do Conselho Federal de Educação nomes bastante ligados à Escola Nova e a uma proposta progressista de ensino, como Anísio Teixeira, Newton Sucupira e Valnir Chagas. Tal proposta teve continuidade e se consolidou nas diretrizes da reforma educacional de 1971 (LDB 5.692) (Santos, 2014, p. 167).

O tema mais importante das Reformas de 1.º e 2.º graus, que nos interessa aqui, trata-se dos usos da disciplina de História no currículo nacional. Selva Guimarães Fonseca (2001) cita e analisa o Decreto n.º 65.814, de 8 de dezembro de 1969⁴⁴, documento assinado pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Há, assim, uma cristalina intenção exposta pelo documento promulgado pelo então presidente, na tentativa de esvaziamento, sobretudo ideológico e crítico, de que as disciplinas da área de Ciências Humanas possuíssem os ideais de patriotismo e de ordem, especificamente relativo ao ensino de História. E assim, para exaltar a pátria surgiram disciplinas que se encarregaram de estimular crianças e jovens a conhecerem uma certa memória oficial, que comungasse com os ideais de nação do grupo hegemônico no comando do país.

Com isso, as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP) passaram a servir aos interesses dos dirigentes da ditadura civil-militar, no âmbito da ideologia de segurança nacional. E foi assim, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁴⁵, que a EMC ganhou contornos práticos para a educação, mas somente em 1968, respaldada pelo AI-5, se estabeleceu como disciplina obrigatória para o ensino de educação básica pelo Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969⁴⁶ (Fonseca, 2001, p. 36).

Apesar de serem criadas em um período democrático, no governo João Goulart em 1961, a aplicação dessas disciplinas durante a ditadura passou por reformulações e controle, com o propósito de instituir o ideal de patriotismo, por meio da propaganda do militarismo e o combate a ideias subversivas. Até mesmo o ensino superior não escapou dessas orientações, sendo criada a disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), em todos os cursos de graduação, por

⁴⁴ BRASIL. Decreto n.º 65.814, de 08 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção sobre o Ensino de História. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65814.htm. Acesso em: 08 set. 2022.

⁴⁵ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

⁴⁶ BRASIL. Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 nov. 2021.

meio do Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, sob as prerrogativas da Doutrina de Segurança Nacional, com o objetivo de controlar as manifestações contrárias à ditadura dentro das universidades.

O artigo 8.º do Decreto n.º 65.814/1969⁴⁷ chama atenção pelo caráter de vigilância que cercava o entendimento que se promovia dentro do ensino de História. O envolvimento do governo dos EUA diretamente na educação se deu mediante empréstimos financeiros, sob a justificativa de que o Brasil não fazia investimentos na área, dificultando a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, sobretudo para o setor industrial.

Os acordos bilaterais suscitaram questionamentos a respeito de que tipo de educação era defendida pelos EUA, e, para além do endividamento brasileiro, quais os reais interesses que estavam associados às reformas educacionais e ao treinamento de professores no exterior. Além disso, foram introduzidas propostas de construção de instituições de ensino, inspiradas em modelos norte-americanos, como o da escola única (Escolas Polivalentes).

A trajetória das políticas educacionais direcionadas à esfera nacional é relativamente recente no Brasil. A primeira legislação, de regulação para educação, foi datada em 20 de dezembro de 1961 e promulgada pelo presidente João Goulart (PTB). A LDB foi consequência de uma longa discussão, envolvendo grupos de profissionais pedagógicos, dentre eles as aspirações do movimento Escola Nova, que reivindicava o direito a uma escola pública e gratuita para a população brasileira. Além disso, lembramos dos reflexos das reformas educacionais pontuais, que ocorreram nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, entre outros, ao longo das primeiras décadas do século XX, e trouxeram modernidade, humanismo e liberdade ao sistema escolar.

Assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sob o n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, abrangeu todos os níveis da educação brasileira, desde a educação infantil até o ensino superior. Com um texto bastante amplo, em seu primeiro artigo caracteriza a educação como princípio inspirador da liberdade e que estimula a solidariedade humana. As prerrogativas do Estado, da família e do cidadão são bastante presentes no documento, formando o alicerce tríptico da educação.

Dez anos após a primeira LDB ser promulgada, a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, é sancionada, em meio ao autoritarismo mais repressivo do governo militarizado de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Em linhas gerais, a legislação do período militar determinava o caráter das políticas educacionais voltadas à formação de mão de obra. A citada legislação,

⁴⁷ BRASIL. Decreto n.º 65.814, de 08 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção sobre o Ensino de História. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65814.htm. Acesso em: 08 set. 2022.

diferente da antecessora, não tratou do ensino superior, sendo regulada pela Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e pelo Decreto-Lei n.º 618, de 10 de junho de 1968.

As LDBs apresentavam, nos primeiros artigos, características bem distintas entre si. O estímulo das características humanas e sociais, dos princípios norteadores como dignidade humana, liberdades individuais, condenação ao preconceito de classe, raça ou posicionamento político e religioso, foram questões tratadas de imediato na legislação de um governo democrático como o de João Goulart. Enquanto a principal preocupação da lei posterior, formulada em governo autoritário, foi o estímulo ao desenvolvimento e a capacitação de mão de obra qualificada para o trabalho.

A Lei 5.692/1971 deliberou o Conselho Nacional de Educação como órgão responsável por todas as prerrogativas envolvendo a educação de 1.º e 2.º graus. Já a Lei 4.024/1961 foi bastante minuciosa ao especificar as atribuições, organização e divisão das responsabilidades e competências referentes aos conselhos de educação na esfera nacional e estadual.

A amplitude com a qual a LDB 4.024/1961 trata a educação revela o quanto as argumentações foram profundas, e exploraram as necessidades da educação em geral, sobretudo a pública. Entretanto, ela não atendeu todas as carências presentes no sistema educacional. Já a Lei 5.692/1971, ao pautar a formação de mão de obra e o pouco espaço para discussões mais teóricas e de avaliações das reais necessidades da educação, evidencia o caráter raso das políticas educacionais da ditadura militar.

O próximo capítulo foi dedicado à análise social, política e pedagógica com a qual a Reforma de 1.º e 2.º graus foi realizada e impactou no ensino de História e Geografia. Além de seus desdobramentos, como o currículo e a obrigatoriedade dos Estudos Sociais, a criação das Escolas Polivalentes e o treinamento de professores por técnicos norte-americanos por intermédio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen).

2 DO CURRÍCULO AOS ESTUDOS SOCIAIS: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DITADURA CIVIL-MILITAR

O golpe civil-militar de 1964 fez aprofundar crises no sistema econômico, que refletiu em outros setores da sociedade brasileira. Os Atos Institucionais, instaurados na ditadura, marcaram o início de seu período mais contundente em 1967, com a posse do presidente Costa e Silva e a Constituição da União.

As alterações de ordem política, social e econômica no país passaram por importantes mudanças no campo da educação. Este capítulo apresenta a função desempenhada pelos militares na elaboração, e prescrição, da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, e do Parecer n.º 853, de 12 de novembro de 1971. Sobretudo, se dedica a discutir a inserção da área de estudo intitulada Estudos Sociais nos currículos escolares e o seu funcionamento, a partir da Reforma Educacional de 1.º e 2.º graus. E ainda, como esta abordagem evidenciou as justificativas, apresentadas pelo governo, para sustentar a retirada da autonomia das disciplinas de História e de Geografia do ensino de 1.º grau (antigo ginásio).

2.1 CIRCUNSTÂNCIAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1960

A Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que trata da Reforma Universitária, buscava criar mecanismos de controle dentro das universidades, sem a necessidade de combater qualquer manifestação subversiva por meio da repressão direta. Contudo, a interferência política na educação demonstrou ser mais acentuada dentro do Conselho Federal de Educação, com conselheiros pressionando pela aprovação da obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica interligado ao ideal da Doutrina de Segurança Nacional. Esta proposta, no entanto, encontrou resistência por parte de alguns membros, que não aceitavam os usos políticos de controle social atribuídos à disciplina.

Os militares seguiam com força para implementar o projeto político, econômico e social iniciado com golpe de 1964, que projetou expurgar as ideias comunistas da sociedade brasileira, porém não sem encontrar resistência por parte das entidades estudantis. Neste sentido, as universidades se mostraram como espaços estratégicos de constante vigilância e invasões, por parte dos setores repressivos. Com isso, o Movimento Estudantil foi perseguido, após a substituição do presidente Costa e Silva, por questões de saúde, pela Junta Militar que, em 13

de dezembro 1968, decretou o Ato Institucional n.º 5, fechando o Congresso Nacional, dentre outras medidas que acentuaram o caráter autoritário da ditadura.

No ano de 1961, durante o governo de João Goulart, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁴⁸, que fixou diretrizes e bases para o sistema educacional brasileiro. A ênfase do documento atendeu, em grande medida, aos interesses da educação privada e às ordens católicas, enquanto a educação pública continuava sem grande destaque, apesar dos movimentos de defesa ao ensino amplo e igualitário. Assim, essa normativa foi a primeira lei federal a promover a organização do sistema de educação no Brasil, tendo sido substituída, quase uma década depois, durante a ditadura civil-militar, pela Lei n.º 5.692, no governo do presidente general Emílio Garrastazu Médici, em 11 de agosto de 1971.

Durante a década de 1950, percebe-se pouca relevância atribuída à educação por parte do governo federal, devido à falta de propostas que buscavam a abertura da educação para os menos favorecidos e a defesa da escola pública. A ausência de mudanças significativas no sistema educacional pôde ser constatada, sobretudo, no ensino de História, visto que, de acordo com Tais Nívea Fonseca (2006):

Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela ideia da construção nacional que, a partir das noções da pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de “cientificidade” para o ensino de História, algumas matrizes da história sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores ligados à educação (Fonseca, 2006, p. 54).

Essa base do ensino de História não passou por reformulações com a LDB de 1961, e com isso se encaixaram as novas necessidades da educação pautadas pela ditadura civil-militar:

Após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção, combinada com medidas de restrições à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Vista dessa forma, a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros (FONSECA, 2006, p. 54).

⁴⁸ BRASIL. Lei n.º 4.024, de 1961. Fixa diretrizes e Bases para a Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Com a defesa de uma educação alinhada ao progresso, ao desenvolvimento e à segurança nacional, os militares acabaram por aprofundar a crise no sistema de ensino, gerando muitos descontentamentos. Apesar de terem promovido uma certa democratização da educação básica, com o aumento de alunos matriculados e a construção de novas escolas (Lourenço, 2010, p. 99), as reformas que se sucederam não tinham como propósito acabar com os problemas educacionais como um todo, pois não havia indícios de que os militares se preocupassem com a educação como fator importante para o desenvolvimento econômico, abertamente, por exemplo (Romanelli, 1986, p. 196).

Quantos aos professores, não ignoramos o quadro atual de dispersão que a lei procurou corrigir, num dos seus capítulos mais ricos, visando ao aumento da eficiência, à redução de custos e, sobretudo, à valorização da classe como causa e efeito da nova política. Os currículos em execução até agora, de nítida inspiração intelectualista, tendiam cada vez mais a dividir o conhecimento em disciplinas muito específicas, já na própria escola primária, exigindo um número sempre maior de mestres cujos salários decresciam na mesma proporção e cuja “oferta”, em termos de pessoal qualificado, não acompanhava o ritmo crescente da procura. (Brasil, 1971).

Otaíza Romanelli (1986, p. 196) pontua, no entanto, que esta percepção começa a dar sinais mais enfáticos em 1968, pois, segundo ela, foi observada uma crescente demanda social que impulsionou o agravamento de uma crise no sistema educacional, e esse cenário foi usado como justificativa para a assinatura dos Acordos MEC/Usaid. Não havia um projeto para a educação nos primeiros governos militares, entretanto, foi após a celebração dos primeiros contratos internacionais e das visitas de técnicos estadunidenses, que foi ofertada mais atenção para esta área. Ou seja, o olhar do estrangeiro foi importante para se perceber a necessidade de alinhamento do sistema educacional ao desenvolvimento econômico brasileiro, além de entender que mediante a regulação do ensino fosse possível alcançar o domínio por meio da proliferação de ideias anticomunistas.

Os critérios que direcionaram a organização da Lei n.º 5.692/1971 corresponderam às disposições definidas pela Constituição de 1967. Eles foram criados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), sob a responsabilidade do conselheiro relator Raimundo Valnir Cavalcante Chagas, atuante no órgão federal desde o ano de 1962, no qual participou diretamente da feitura da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, da Reforma do Ensino Superior, conforme Thiago Nascimento (2019):

Valnir Chagas, cuja intervenção mais direta na educação brasileira e ápice da carreira ocorreram nos anos em que foi membro do CFE (1962-1976). Em quase 15 anos de pertença ao Conselho, participou ativamente das reformas educacionais do período, sobretudo a Reforma de Ensino Superior (1968) e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus (1971), da qual foi relator (Nascimento, 2019, p. 304).

A Lei n.º 5.692/71 apresentava em seu texto as novas diretrizes para a educação brasileira, que deveria adotar características mais práticas visando à formação profissionalizante. Alterações na nomenclatura referente ao que se convencionou nomear de ensino básico, assim sendo, o que era conhecido como primário e ginásio, passou a ser chamado de 1.º grau (séries iniciais, da primeira à quarta série; e séries finais, da quinta à oitava série) e o colegial de 2.º grau (do 1.º ao 3.º ano).

A lei também reservou ao Conselho Federal de Educação a atribuição de fixar o núcleo comum curricular obrigatório no âmbito nacional, e para os Conselhos Estaduais a parte diversificada desse currículo, conforme:

1º. Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I- O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II- Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada (Brasil, 1971).

Neste sentido, cabia à junta de conselheiros prescrever o currículo comum nacional para o ensino de 1.º e 2.º graus da educação básica. Por outro lado, o documento não fez referência quanto à participação de professores e da sociedade em geral, para efeito de contribuições e sugestões, em vista da diversidade e particularidade cultural brasileira nesse processo, o que fez gerar críticas por parte de profissionais ligados à educação.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Brasil, 1971).

A Lei n.º 5.692/71 apresentou em sua estrutura, conforme o artigo 4.º, uma parte adaptável, que visava atender às necessidades próprias de cada instituição de ensino, levando em consideração a extensão do território nacional e a diversidade cultural. Beatriz Boclin dos Santos (2014) chama-nos a atenção ao fato de a lei conter em seu teor uma parte diversificada,

que sinalizava a presença de uma certa autonomia na montagem do currículo escolar. Nesta perspectiva, a autora caracteriza como uma lei de natureza flexível, em que parte das escolhas dos conteúdos ficaram sob responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação, tendo em vista que não cabia à esfera federal prescrever sobre elementos particulares de cada região brasileira.

Assim, conforme mencionado acima, a lei dividiu o currículo em duas partes: a obrigatória, comum para todo o território nacional, definida pelo Conselho Federal de Educação, e a parte diversificada, para atender às necessidades regionais e próprias de cada instituição. Esta última parte, não previa ser restrita apenas ao conteúdo escolar, ampliando as possibilidades de conhecimento por meio de outras habilidades.

O exame admissional, como parte da seleção de estudantes para ascender ao ginásio, que estava em vigor no país desde 1931, foi extinto pela Lei n.º 5.692/71. Este modo de avaliação representava um divisor de águas entre o primário e o ginásio, por ser uma etapa obrigatória no processo de aprendizagem do educando, ao assegurar seu acesso à quinta série (ginásio). Com a extinção, houve certa democratização do ensino, pois não era mais necessário qualquer tipo de moderação no processo de ingresso dos alunos para as demais séries do sistema de educação básica brasileiro.

O documento também especificou idade mínima de sete anos para ingresso na 1.ª série, e de 14 anos como a idade certa até a conclusão da 8.ª série do 1.º grau, além do estímulo para a formação profissionalizante no 1.º e 2.º graus. Tais determinações necessitavam de diretrizes próprias, que providenciassem a sustentação jurídica aconselhável, para as mudanças necessárias na área da educação. Para tanto, o Conselho Federal de Educação foi o órgão responsável por organizar os fundamentos pedagógicos da Lei n.º 5.692/71, por intermédio do instrumento de lei, Parecer 853/1971.

2.2 CURRÍCULO E ESTUDOS SOCIAIS: O CIVISMO A (DES)SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

O Parecer 853, de 12 de novembro de 1971, fixou a disposição das matérias por áreas de estudos. Beatriz Boclin dos Santos (2014) aponta que a Lei n.º 5.692/71 promoveu a distinção entre “matéria” e “currículo”. De maneira geral, matéria correspondia à área de “recorte constituído por algumas disciplinas”, tendo características de possíveis alterações que estavam de acordo com os conteúdos selecionados.

Quanto ao conceito de currículo definido por lei, abrangia os conteúdos escolhidos para compor as matérias pelo Conselho Federal de Educação. Não era prerrogativa do currículo estabelecer a respeito da metodologia e filosofia de ensino adotadas pela instituição, isso cabia a órgãos federais como o Conselho Federal de Ensino ou o Ministério da Educação. E assim, a discussão avançou no sentido de criar um terreno para o aprofundamento de como se sucedeu a introdução dos Estudos Sociais no currículo de 1.º grau por meio do Parecer n.º 853/71.

É importante contextualizar a respeito de quando os Estudos Sociais, enquanto disciplina, foram pensados para compor a educação brasileira. Elza Nadai (1988) é bem direta ao afirmar que apesar de se tornar obrigatório durante a ditadura civil-militar, essa área de conhecimento não foi formulada pelos militares que se encontravam no poder. Ela afirma que:

A história dos Estudos Sociais na escola de primeiro grau remonta praticamente às origens da organização do sistema público de ensino, se concordarmos com os estudiosos que têm na Revolução de 30 o "grande ponto de corte" do processo de definição do sistema escolar brasileiro. Portanto, um período que abrange um pouco mais de meio século, o que nas palavras de Fernand Braudel, corresponde a uma "fase conjuntural" (Nadai, 1988, p. 1).

Ficou claro, segundo Elza Nadai (1988), que a disciplina de Estudos Sociais não foi pensada exclusivamente para atender às necessidades educacionais dos governos militares, pós-golpe civil-militar de 1964. Os diálogos referentes às suas concepções metodológicas fizeram-se presentes em discussões desde a década de 1930, sendo que na década de 1950 tornou-se oficial nos currículos escolares brasileiros. Quando voltamos nossa atenção para o teor das justificativas metodológicas, acerca da implantação dos Estudos Sociais, encontramos divergências quanto ao que foi pensado em 1930 – foco em construir uma sociedade em harmonia e equilibrada –, para o que é defendido em 1970 – formação cidadã como ponto central, sem a valorização da “formação social harmoniosa” (Nadai, 1988, p. 5).

Neste sentido, o entendimento a respeito da introdução dos Estudos Sociais no currículo nacional sofreu alteração, durante os anos que se seguiram, mediante discussões acerca de sua aplicabilidade pedagógica. Repensaram a sua função social, além dos impactos que esta área de conhecimento provocou nas políticas educacionais da década de 1970.

A essência da disciplina de Estudos Sociais, inicialmente, conforme citado acima, era de promover um ensino dinâmico, no qual o aluno protagonizasse com maior liberdade as suas escolhas dentro do processo de aprendizagem. Esta proposta se altera completamente na década de 1970, ocorrendo um esvaziamento das disciplinas de História e Geografia a favor dos Estudos Sociais, a junção dos conteúdos das humanidades ocorrida na prática docente,

continuou, muitas vezes, a ser ofertado de forma fragmentada, tradicional e superficial, e quase sempre, sendo ministrados por docentes formados nas licenciaturas curtas. Isso gerou atritos no ambiente escolar, em especial entre os professores formados apenas em uma área de conhecimento, em universidades de excelência no país, e os professores oriundos das licenciaturas curtas, formados em cursos, geralmente pagos por eles, com duração de cerca de dois anos.

O Parecer n.º 853, aprovado em 12 de novembro de 1971, conforme mencionado anteriormente, veio para fixar e detalhar as bases do núcleo comum da educação, representando um desdobramento da Lei n.º 5.692/71. De modo que foi considerado como a “[...] primeira medida concreta de sua implantação”. (Brasil, 1971, p. 1). Conforme Parecer 853/71:

Dentre as formas possíveis de visualizar as matérias segundo essa orientação, optamos pela classificação tríplex de a) Comunicação e Expressão, b) Estudos Sociais e c) Ciências, paradoxalmente mais unificadora que a classificação dupla de Ciências e Humanidades, decerto por já resultar de sua integração (Brasil, 1971).

Vários argumentos foram apresentados, com o propósito de estabelecer a fundamentação pedagógica, para a redefinição das matrizes curriculares da educação, de acordo com as determinações da Lei n.º 5.692/71. Uma das justificativas diz respeito à preocupação com a adaptação dos alunos que concluíam as séries iniciais do primeiro grau e, ao ingressarem na quinta série, poderiam sofrer com a alta carga intelectual por efeito da extensa quantidade de disciplinas e, conseqüentemente, de conteúdo, como também do aumento considerável de professores.

Segundo foi apontado pelo Parecer, como argumento mais razoável, a necessidade de, primeiramente, promover uma adaptação no processo de ensino, visto que o exame admissional para o ingresso no ginásio foi extinto. E esse representava um dos divisores, nas etapas de desenvolvimento intelectual no ensino básico. Como solução adotada, os redatores do Parecer defenderam o desenvolvimento de um ensino de primeiro grau (da quinta à oitava série) mais sucinto, retirando assim o *status* das disciplinas tradicionalmente autônomas, História e Geografia, substituindo-as pela área de estudo denominada Estudos Sociais. Por conseguinte, um único professor ministraria aulas das disciplinas das humanidades, incluindo além das duas já mencionadas, a Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Tais alterações, na legislação educacional, promoveram, sobretudo, a precarização do ensino das ciências humanas, bem como uma redução do número de docentes por escola.

O resultado foi o esvaziamento intelectual e uma piora do quadro de formação dos professores de História e Geografia, haja vista, como já foi comentando, que os profissionais formados em Estudos Sociais eram oriundos das licenciaturas curtas. Outro ponto em questão diz respeito, também, às demais áreas de conhecimento, linguagem e ciências. Com o aumento significativo do número de alunos matriculados no 1.º grau, houve uma necessidade de contratação de um maior número de docentes de todas as áreas, essa urgência trouxe prejuízos à formação docente e, entre outros motivos, apontamos as dificuldades de criação de novos cursos superiores com a finalidade de formação de profissionais alinhados às novas diretrizes fixadas pela legislação vigente.

No entanto, no caso do ensino de História, é importante frisar que ele possuía alguns problemas manifestados ainda antes do golpe de 1964, principalmente ligados à formação de professores, às escolhas metodológicas, aulas de História com prática tradicional de memorização e sem análise crítica do conteúdo. Entretanto, seria ingênuo eximir as responsabilidades dos governos militares em suas propostas de reformas educacionais, que aprofundaram ainda mais a crise na educação, considerando que este tipo de fazer história, na sala de aula, beneficiava o discurso de controle social dos militares, e colocava restrições à formação do professor (Santos, 2006, p. 55).

As alterações propostas pelos governos militares, por meio das políticas e legislações educacionais, trouxeram profundas consequências para a prática docente no Brasil, sobretudo para a prática do ensino de História. Segundo Selva Guimarães Fonseca,

As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus ocorridas com a reforma de 1971 previam a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos de Geografia e História no curso de 1º grau. Esta medida desencadeia um processo polêmico de lutas e discussões acerca da formação dos profissionais da História e Geografia. [...] nesta época já estavam sendo implantados em instituições públicas e privadas os cursos de licenciatura curta e longa em Estudos Sociais visando formar professores de Moral e Cívica e de Estudos Sociais (Fonseca, 2001, p. 27).

Selva Guimarães Fonseca (2001) ressalta, ainda, que o sistema educacional assumiu destaque na manutenção da ordem, sendo utilizado pelos governos militares como mecanismo de coerção social e ideológica. Esta postura se mostrou estratégica para o projeto de dominação política e desenvolvimento econômico. O modelo de projeto educacional previa, também, a iniciação, formação e habilitação para o trabalho. De modo que crianças e jovens poderiam ser submetidos a uma educação destinada à preparação para o mercado de trabalho.

Em síntese, tais reformas educacionais não foram reparadoras, não discutiram e nem buscaram resolver os problemas já existentes, longe disso, promoveram o aprofundamento dos problemas em torno da formação e ensino de História, com a implantação das licenciaturas curtas. Além de produzir novas dificuldades, com a precarização do ensino de História no 1.º grau. Na perspectiva do Parecer, houve um direcionamento de críticas diretas à prática docente, questionando a qualidade de formação desses profissionais, em vista da alta demanda de mão de obra necessária para o ensino. Conforme aponta o documento:

Quanto aos professores, não ignoramos o quadro atual de dispersão que a lei procurou corrigir, num dos seus capítulos mais ricos, visando ao aumento da eficiência, à redução de custos e, sobretudo, à valorização da classe como causa e efeito da nova política. Os currículos em execução até agora, de nítida inspiração intelectualista, tendiam cada vez mais a dividir o conhecimento em disciplinas muito específicas, já na própria escola primária, exigindo um número sempre maior de mestres cujos salários decresciam na mesa proporção e cuja “oferta”, em termos de pessoal qualificado, não acompanhava o ritmo crescente de procura (Brasil, 1971, p. 25).

O Parecer n.º 853 apresentou algumas questões que necessitavam ser revistas e melhoradas, com relação à atuação docente nas escolas. Assim, os conselheiros reconheceram a existência de problemas, como a depreciação da classe dos professores e, conseqüentemente, a desvalorização salarial. Entretanto, não apresentaram soluções viáveis. Essa responsabilidade foi transferida para os gestores das universidades encarregadas da formação docente. Conforme Parecer, o volume de formação profissional não era acompanhado com o da qualidade, e isso refletia na “oferta” de mão de obra qualificada, para atender à crescente demanda de educandos, que o 1.º grau absorveu com o fim do exame admissional.

[...] A regra, talvez imposta pela escassez dos meios e dos quadros habilitados, ainda se expressava pelo professor único no início da escolarização. Mas como, mesmo nesta melhor solução, ensino primário e ginásio eram dois graus distintos, separados pelo “exame de admissão”, logo no começo do ciclo ginásial a divisão em disciplinas se fazia esmagadora. [...] (Brasil, 1971, p. 26).

Com isso, focando na escassez da qualidade na formação docente, nas palavras do Parecer, era necessário enxugar o número de disciplinas, e simultaneamente, o número de professores. E assim, algumas disciplinas foram excluídas e houve a introdução de áreas de conhecimento no currículo de 1.º grau.

O Artigo 5º, por sua vez, estabelece que a sua apresentação se fará:

I – No ensino de 1º grau

- a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades.
- b) em seguida, e até o fim desse sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;

II – No ensino de 2º grau sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia (*), Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos (Brasil, 1971, p. 22).

Enfim, conforme Parecer, o texto do artigo 5.º fixou quais as áreas de conhecimentos, e disciplinas, deveriam fazer parte do núcleo comum obrigatório do currículo escolar de 1.º e 2.º graus, a partir daquela data. Progressivamente, as instituições de ensino foram se adequando às novas diretrizes educacionais.

Os Estudos Sociais passaram a abranger um número considerável de áreas de conhecimento e, conseqüentemente, conteúdos diversos entre si. Organizar conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira, exigia do docente um grau de conhecimento específico, interdisciplinar, além do esforço para compreender e aplicar uma metodologia didática que fizesse sentido para os alunos, de modo que os conteúdos fossem distribuídos em três encontros semanais. Mesmo o conhecimento chegando aos estudantes, por conta do volume de informações, era difícil mensurar a qualidade desse ensino. Na prática, predominavam métodos tradicionais, com aulas expositivas, distanciamento entre professor e aluno e uso de recursos de memorização.

Ao longo dos anos foi possível perceber, pela própria produção textual, o quão era desafiadora a elaboração do Parecer 853/71, em face do seu teor complexo, e as conseqüências refletidas no ensino das humanidades, devido à retirada da autonomia das disciplinas de História e Geografia, do ensino de 1.º grau, essas já conhecidas como disciplinas tradicionais da educação brasileira.

O “nível de complexidade” está implícito na “forma” que aí tomam em a) Língua Portuguesa (incluindo aspectos da Literatura brasileira), b) Estudos Sociais (com aspectos de Geografia, História e OSPB), c) Matemática e d) Ciências, Físicas e Biológicas (Brasil, 1971, p. 28).

Algumas pesquisas, como a de Thiago Nascimento (2019), compreendem o caráter reformador da Lei n.º 5.692/71 e do Parecer n.º 853/71, citados como elementos

complementares definidos posteriormente à Constituição de 1967⁴⁹, como também se enquadra a Reforma do Ensino Superior. Nascimento também pontua uma outra especificidade envolvendo a Reforma do 1.º e 2.º graus:

No caso brasileiro, a necessidade de mão de obra especializada levou à reforma de ensino de 1º e 2º graus e à inserção da ideia de profissionalização obrigatória nesses níveis de ensino. A “qualificação para o trabalho” induziu a uma atenção maior à parte de “formação especial” em detrimento da “formação geral” do aluno, aí contida as disciplinas de História e Geografia (Nascimento, 2019, p. 61).

O caráter reformatório, que se sucedeu nas esferas políticas durante o período militar, deu os contornos necessários à sociedade, em termos de transformação. O “mal” precisava ser expurgado da educação, e as reformas serviriam para compor uma atmosfera positiva de profissionalização. De modo que as reformas do ensino de 1.º e 2.º graus introduziram a formação profissionalizante atrelada à formação especial e, por meio dessa estratégia, História e Geografia perderam espaço no ensino de 1.º grau. Passaram às vistas como matérias de pouca importância, sendo substituídas por uma outra área de estudo sem a devida ampliação da carga horária.

O artigo 5.º da Lei n.º 5.692/71 aborda a formação especial da seguinte forma:

§ 1º - Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomina a parte de formação especial.

§ 2.º - A parte de formação especial do currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1.º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2.º grau.
- b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamento periodicamente renovados. (Brasil, 1971).

A Lei n.º 5.692/71 aponta que a formação especial ocorreria nos anos finais do 1.º grau (5.ª a 8.ª série) na forma de testes de sondagem de aptidões. É possível perceber na prática como se deu a aplicação da lei.

⁴⁹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 01 jul. 2022.

Evidentemente, como bem pontua o Parecer, estas alterações não ocorreriam de imediato. Elas foram implantadas progressivamente nos estabelecimentos de ensino do país, apesar de que nem todos acataram tais determinações.

2.3 ESTUDOS SOCIAIS: PROPOSTA DE INOVAÇÃO E CONTINUIDADE OU DE SEGURANÇA NACIONAL?

As primeiras discussões críticas, e mais sistematizadas, acerca da substituição da área de estudo denominada Estudos Sociais, pelo retorno da autonomia das disciplinas de História e Geografia, datam dos primeiros anos de redemocratização durante o governo de José Sarney (1985 a 1990). Nesse período, o Brasil passava por importantes mudanças, inclusive legislativas, que resultaram na promulgação de uma nova Carta Magna, a Constituição de 1988, e depois, na nova Lei de Diretrizes de Bases n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Elza Nadai (1988), em seu artigo *Estudos Sociais no primeiro grau*, na revista *Em Aberto*, se dedicou à análise aprofundada sobre a introdução dos Estudos Sociais na grade curricular, em que pontuou não se tratar de uma única percepção histórica:

A implantação dos Estudos Sociais não pode ser analisada de maneira isolada. Sua institucionalização como disciplina retirou praticamente do ensino de 1º grau os conteúdos sistematizados de História e de Geografia, reduziu drasticamente os seus estudos no 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, além de outros desdobramentos que, mais do que qualquer aspecto, ajudam a compreender o papel e o significado que desempenharam na reforma do ensino da década de 70 [...] (Nadai, 1988, p. 12).

Neste sentido, a análise da trajetória do conselheiro Valnir Chagas no Conselho Federal de Educação nos ajudou a entender o contexto ao qual o ensino de Estudos Sociais estava inserido nas discussões do CFE, de modo que é possível reforçar o repertório acerca da interferência política e ideológica da ditadura civil-militar nas tomadas de decisões educacionais, contrapondo o argumento construído por Beatriz Boclin Santos (2014), em sustentar sua análise apenas pelo viés pedagógico.

Thiago Nascimento (2019) explora, com mais ênfase, toda a trajetória de Valnir Chagas⁵⁰ como conselheiro federal, enquanto esteve envolvido diretamente nas alterações que

⁵⁰ A atuação como conselheiro nacional de educação, além da trajetória como educador, rendeu-lhe a homenagem de ter seu nome batizando a Escola Estadual Professor Valnir Chagas, inaugurada no ano de 1981, durante o governo estadual de José Rollemberg Leite, situada à Rua Itabaiana, 313, em Aracaju/SE.

sucederam a Reforma de 1.º e 2.º graus e a Reforma do Ensino Superior. Mas para esta pesquisa, nos debruçamos apenas sobre as reformas referentes à educação básica:

Passado o fim da ditadura – o depoimento é de 1986 – ele [Valnir Chagas] tinha plena consciência de ter atuado num dos momentos de maior fechamento do período militar, o governo Médici (1969-1973). A legislação e os pareceres de sua autoria só puderam existir em um contexto de total ausência de liberdade. Valnir Chagas se aproveitou da proximidade com o regime vigente para formular e aplicar as suas ideias sobre a escola única, que tencionava romper com a dualidade “formação de uma elite” versus “formação profissional”, e sobre a divisão do conhecimento em três grandes linhas. As características do contexto permitiram que a lei nº 5.692/71 fosse aprovada pelo Congresso Nacional em apenas 30 dias – enquanto a LDBEN levou 13 anos para ser aprovada – e sancionada sem vetos pelo presidente da República (Nascimento, 2019, p. 305).

A urgência com a qual a Lei nº 5.692/1971 foi aprovada, e posteriormente o Parecer 853/71, foi reveladora para refletirmos acerca de quais grupos deveriam participar da elaboração do documento (professores, pedagogos, profissionais da educação em geral) e quem de fato participou das discussões (a exemplo de professores ligados aos cargos políticos, entre outras formações). Em um contexto de regime autoritário, como foi o da Reforma de 1.º e 2.º graus, percebe-se o quão foi limitada a participação da sociedade civil das tomadas de decisões.

Com o Golpe em abril de 1964, as portarias do CFE sobre a Educação Moral e Cívica sofreram revisões e são revogadas pelo novo governo, que pretendia reformular o enfoque dado à formação moral e cívica dos estudantes. Disciplinar os estudantes e, principalmente conter o movimento estudantil passava a ser um dos objetivos da política educacional do Regime Militar (Filgueiras, 2006, p. 38).

Com o golpe, entidades civis pressionaram os militares a buscarem alternativas que visaram frear o avanço das ideias comunistas. Um dos meios favoráveis a esta tentativa foi tornar Educação Moral e Cívica uma disciplina obrigatória no currículo escolar, com o propósito de inculcar em crianças e jovens os ideais de civismo e de moral, como também defender a ordem e impor controles disciplinares. O entendimento sobre o qual consistia em manter o controle social por meio do discurso atingia mais diretamente as organizações estudantis, algumas já na clandestinidade como a UNE, e ainda tinha o propósito de desestimular uma possível participação no movimento estudantil.

Tal proposta não agradou e encontrou resistência por parte de alguns conselheiros dentro do CFE (Clóvis Salgado, Abgar Renault e Almeida Junior), pois eles julgavam que as alterações ultrapassavam os princípios ideológicos formuladores da disciplina, e que questões de cunho

moral e de civilidade poderiam ser mais bem apreendidas em convívio diário, em que esses valores fossem disseminados em sociedade.

Com a construção de um Estado militarizado, o CFE passou por reformulações que afetaram diretamente as diretrizes da educação brasileira definidas durante a ditadura civil-militar. A partir de 1964 houve uma mudança no quadro de conselheiros do CFE.

D. Helder Câmara exonerou-se do cargo, pois iria assumir a Diocese de Olinda. Foi substituído por Vandick L. da Nóbrega. Roberto Bandeira Accioly também se exonerou e foi substituído por Celso Kelly. A nomeação do representante dos estudantes Duarte Brasil Lago Pacheco Pereira foi anulada, e ele foi substituído por Henrique Dodsworth. Anísio Teixeira e Alceu Amoroso Lima solicitaram licença. Anísio Teixeira foi substituído por João Peregrino da Rocha Fagundes Filho (Oliveira, 1982, p. 47). O posicionamento do CFE contrário à disciplina de EMC, começava a ser questionado (Filgueiras, 2006, p. 40).

Após o esvaziamento no CFE, a substituição dos conselheiros, por aqueles alinhados ao golpe, foi possível perceber que o órgão perdeu sua autonomia nas tomadas de decisões acerca das políticas educacionais brasileiras, a partir do golpe, tornando-se subordinado e passível de interferência política por parte da ditadura civil-militar. Diante disso, foram retomadas as discussões sobre a possibilidade da obrigatoriedade do ensino de EMC como parte da Doutrina de Segurança Nacional, que, entre outros aspectos, previa o combate ao “inimigo interno” e aos grupos oposicionistas. As condições para a implementação definitiva dessa disciplina, nos currículos escolares, passaram a ocorrer após 1968, ou seja, com o endurecimento da ditadura, em função da vigência do Ato Institucional N.º 5 (AI-5)⁵¹.

Além do exposto acima, o Brasil vivenciava um momento de estímulo econômico, para além da questão de segurança nacional, acreditava-se que por intermédio da educação também era possível formar mão de obra para o mercado de trabalho. As Reformas de 1.º e 2.º graus respaldaram os interesses do capital, expandindo a educação profissionalizante e preparatória para o trabalho, principalmente por meio da construção das Escolas Polivalentes.

⁵¹ Atos Institucionais foram normas com força de lei implantadas durante a ditadura civil-militar, com a função de ajustar a sociedade, conforme as demandas de manter a ordem fossem exigidas. Foram editados cerca de 17 AIs, sendo o mais recrudescido o Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, o AI-5. Por meio dele a ditadura mostrou os traços mais repressivos até então. Fechamento do Congresso Nacional, suspensão de *habeas corpus*, usado para ressaltar invasões a universidades, aposentadoria compulsória de funcionários públicos, entre outras deliberações. BRASIL. ATO INSTITUCIONAL N.º 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 05 jun. 2022.

2.4 CURRÍCULO PRESCRITO X CURRÍCULO OCULTO: O AUTORITARISMO E A TRADIÇÃO ESCOLAR

Com a nova legislação em vigor, a sua aplicação não se deu de maneira ampla e imediata. Algumas instituições de ensino mantiveram as prerrogativas do currículo já adotado pela instituição, anterior às reformas. O exemplo mais difundido é o do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Nesse contexto, as Escolas Polivalentes foram implantadas no Brasil atendendo uma demanda internacional, oriunda dos EUA (Acordos MEC/Usaid) e dos empresários brasileiros. Foram esses acordos, firmados entre o Brasil e os Estados Unidos, que também ajudaram a promover a economia, e a atrelar o mercado de trabalho ao sistema educacional. As propostas educacionais dos militares oscilavam entre desenvolvimentismo e neoliberalismo. Os Acordos MEC/Usaid foram responsáveis, conforme Alda Santos (2010), pela:

[...] execução da nova proposta política e econômica inspirada na ideologia desenvolvimentista (tipo associado dependente), que passa a orientar o “Projeto Histórico Nacional” em todas as áreas, no campo da educação, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), assinou a um convênio com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), em 13 de novembro de 1969 (Santos, 2010, p. 49).

Dentre os objetivos, que estavam envolvidos intrinsecamente, encontram-se o cerceamento ideológico e o combate às ideias socialistas na América do Sul. Esses acordos, entre os Estados Unidos e o Brasil, selaram o compromisso de alinhamento do governo brasileiro ao capital estrangeiro. Ao longo do período em que vigorou o acordo, foram elaborados projetos para o sistema educacional, que serviram para legitimar a interferência norte-americana na reforma do ensino básico e superior, tais como os propostos pela Secretaria da Organização dos Estados Americanos (OEA), Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes) (Santos, 2010).

A escola polivalente, baseada no modelo americano, foi projetada como protótipo de educação para o trabalho, mas sem se confundir com educação profissional. Educação para o trabalho não se situava na dimensão dos ofícios e dos saberes profissionais ou dos saberes técnicos, mas, na formação de uma ética e de uma moral do trabalho, era estimuladora das vocações laborais e do gosto pelo trabalho, seja manual, industrial ou intelectual (Pedrosa; Bittencourt Junior, 2015, p. 12).

A manutenção da “ordem e progresso” era necessária para o desenvolvimento do chamado “Milagre econômico”, fator que se atrelou ao interesse em se formar jovens para suprir o mercado de trabalho. Nas Escolas Polivalentes, a estrutura de ensino público que foi organizada reproduzia alguns elementos presentes em atividades comerciais e industriais, valorizando o trabalho técnico e tarefas manuais ou braçais. Assim, o projeto de educação apresentado considerou unir estas duas esferas, em um modelo de escola que atendesse às demandas da comunidade em formar técnicos e manter os jovens ocupados em atividades manuais, como nas aulas de desenho industrial, artes, técnicas comerciais, entre outras, presentes nas Escolas Polivalentes.

A partir de 1971, sob o comando do regime militar, foram criadas no Brasil dezenas de escolas polivalentes principalmente nos estados de Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo. Somente no caso de Minas Gerais o projeto das polivalentes envolvia a construção de 58 escolas espalhadas por vários municípios do interior (Morais; Gonçalves Neto, 2020, p. 54).

Tendo em vista a alteração na estrutura escolar e curricular do sistema educacional, durante a ditadura civil-militar, as reformas atingiram todos os níveis de ensino: educação superior e ensino de 1.º e 2.º graus. Tratava-se de modificações na educação destinada a atender aos interesses e necessidades do mercado, de profissionalização e formação tecnológica (Saviani, 2008).

O impacto, ocasionado pelas políticas educacionais no cotidiano escolar, foi percebido, inicialmente, pelo alcance que a legislação obteve em território nacional. As alterações que se sucederam foram adaptadas paulatinamente, sobretudo nas regiões mais longínquas dos grandes centros populacionais. Evidentemente uma nova lei não altera todo um cotidiano de imediato. Segue-se um período de adaptação, que ocasionalmente pode ser confuso. Conforme Judite Trindade (2014), a alteração curricular, em 1971, e a implantação progressiva dos cursos de formação curta nas universidades, mediante aplicação da Lei n.º 5.692/71, não ocorreu de imediato, e nem foi aderida por todas as instituições de ensino brasileiras. Um exemplo de resistência metodológica e pedagógica ante as imposições do Conselho Federal de Educação foi o Colégio Pedro II, que não introduziu as modificações propostas pela Lei n.º 5.692/71 em seu currículo educacional.

Beatriz Boclin dos Santos (2009) revela que a rejeição por parte do colégio ocorreu em comum acordo com os professores da instituição.

[...] A tradição de autonomia na elaboração de programas e metodologias, responsáveis pela construção de um ensino reconhecido pelo seu padrão de qualidade gerava uma barreira a propostas que não fossem originárias dos próprios professores do Colégio, considerados profissionais gabaritados e respeitados pela sua formação acadêmica “de ponta” (Santos, 2009, p. 271).

Entretanto, essa resistência foi reflexo da tradicional cultura escolar desenvolvida na instituição. Apesar da não adesão às reformulações promovidas pela Reforma de 1.º e 2.º graus, o Colégio Pedro II não se manifestou contrário à aplicação das medidas em outros espaços de ensino, tampouco realizou atos contrários à ditadura em curso.

Joana Neves (2014) também discute o alcance da Lei n.º 5.692/71 no território nacional e corrobora com o entendimento de que uma legislação, recém-estabelecida, independentemente da ideologia, passa por um processo lento de ajustes. Entretanto, cabe às instituições de ensino a manutenção da sua autonomia:

[...] Nas diversas redes escolares, estaduais ou municipais, tanto públicas como privadas, principalmente nas mais afastadas dos grandes centros urbanos, a lei 5.692 e as determinações dela decorrentes nunca chegaram a ser implantadas (Neves, 2014, p. 33).

Diante do exposto pela autora, podemos perceber que apesar da abrangência e do aparato burocrático-político criado pela ditadura civil-militar, algumas regiões do país, e algumas instituições, conseguiram resistir às determinações e às imposições prescritas pela lei. Todavia, não devemos apreciar apenas esse ponto de vista, sem levar em consideração a extensão do território nacional, além do respeito às tradições escolares e a falta de fiscalização dos órgãos competentes.

Para melhor observar a aplicação das políticas educacionais, que entraram em vigor em 1971, vamos examinar a implantação das escolas polivalentes no território nacional, e buscar perceber como esse modelo de ensino e de estrutura escolar moldaram o imaginário popular como símbolo de modernização de ensino associado ao trabalho.

2.5 A EXPANSÃO DAS ESCOLAS POLIVALENTES: O CASO BAIANO E SERGIPANO

As relações de filiações partidárias construídas no campo político foram fatores influenciadores nas tomadas de decisões acerca de quais estados seriam privilegiados, isso posto nas primeiras etapas de construções das Escolas Polivalentes. Na Bahia, houve a

influência do ex-ministro da Casa Civil, Luís Viana Filho (1964-1967), durante o governo de Castelo Branco, na escolha desta unidade federativa a sediar este modelo escolar no Brasil.

E mais especificamente, criou-se um novo tipo de escola, modelada nos EUA, denominado Escola Polivalente. Explicitamente, tornou-se esse modelo de escola com um efeito demonstração para toda a reformulação a que se seguiu no sistema escolar (Arapiraca, 1979, p. 153).

José Arapiraca (1979) pontua que as Escolas Polivalentes se tornaram estruturas físicas do processo de modernização negociado com o governo dos Estados Unidos, no qual o governo do Brasil tornou concreto o projeto de aproximação ideológica ao longo das décadas de 1970 e 1980.

O objetivo inicial, que contava com a previsão de construção de uma unidade modelo de Escola Polivalente nas capitais dos estados e na capital federal, não avançou. Na verdade, essas escolas se expandiram pelos interiores dos territórios estaduais. De modo que os estados que mais concentraram essas construções, segunda Rita de Cássia Gonçalves (1996, p. 132), foram Minas Gerais e Rio Grande do Sul

A manutenção do binômio “ordem e progresso” foi necessária para o desenvolvimento do chamado “Milagre econômico”, fator que se fundiu ao interesse em formar jovens profissionalmente, para suprir a demanda do mercado de trabalho. Nas Escolas Polivalentes, a estrutura de ensino público, que foi organizada, reproduzia alguns elementos presentes em atividades comerciais e industriais, valorizando o trabalho técnico e tarefas manuais ou braçais. Assim, o projeto de educação apresentado considerou unir estas duas esferas, em um modelo de escola que atendesse às demandas da comunidade em formar técnicos e manter os jovens ocupados em atividades manuais, como nas aulas de desenho industrial, artes, técnicas comerciais, entre outras, presentes nas Escolas Polivalentes e em outras instituições.

Apoiando-se na Lei n.º 5.692/71, os governos militares passaram a regular a construção e o funcionamento das Escolas Polivalentes, além de modernizar as escolas já existentes fornecendo estruturas para um ensino de qualidade. Alda Santos (2010) salienta que a presença das Escolas Polivalentes em alguns estados brasileiros atendia à demanda do crescimento econômico da região.

Ao realizar o levantamento de pesquisas produzidas a respeito de construções e manutenções de Escolas Polivalentes no estado de Sergipe, as únicas referências encontradas dizem respeito a uma notícia que trata do aniversário de 40 anos de uma instituição – Escola de

1.º e 2.º graus Professor Abelardo Romero Dantas – e outra, um artigo produzido por um blog da instituição de ensino.

Salvo engano, é a terceira vez que escrevo para saudar a história de uma das mais importantes instituições de ensino de Lagarto e, por muitos anos, do interior sergipano. Extremamente suspeito para lhe dirigir algumas palavras, o faço com alegria, dado o fato de ter sido seu aluno, entre 1989 e 1991, e depois seu professor, entre 1999 e 2009. O Colégio Abelardo Romero Dantas, carinhosamente conhecido por polivalente, completa 40 anos de existência e colaborou, de forma decisiva, para a melhoria do ensino e para formar gerações promissoras, em diversos ramos da vida profissional, cultural, acadêmica e intelectual (por Claudefranklin Monteiro, em 13 de fev. 2020)⁵².

A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, além de institucionalizar o caráter produtivista na educação, estabeleceu formas de controle sob a escola e o professor. De modo que, a partir do golpe civil-militar, e conseqüentemente na ditadura, foi possível perceber uma série de alterações e de reestruturações em setores estratégicos da sociedade brasileira, como na economia e na infraestrutura, por exemplo. O país vivenciava o “milagre econômico”, de grandes expectativas impulsionadas pela propaganda governamental de prosperidade (Gonçalves, 1996, p. 114-115). Enfim, as reformas promovidas pelos governos militares atingiram o sistema educacional como um todo, reformulando entre outras coisas as estruturas curriculares da educação básica.

O projeto arquitetônico das Escolas Polivalentes diferenciava-se dos, até então, já projetados nacionalmente na área. Enquanto cada estado se responsabilizava com o seu modelo de construção, sem seguir uma padronização preexistente, as polivalentes atendiam especificações próprias, elaboradas exclusivamente para atender às novas necessidades educacionais.

Foram destinados à construção desses estabelecimentos espaços amplos, os quais facilitavam a circulação dos estudantes, prédios equipados com laboratórios para as aulas profissionalizantes de desenho industrial, educação doméstica e de máquinas agrícolas para aulas práticas de técnicas agrícolas. Por conseguinte, os terrenos nos quais as obras foram realizadas serviram a esses critérios. O que se apurou é que foram lotes distantes dos grandes centros e, conseqüentemente, com um valor imobiliário abaixo do mercado, que foram escolhidos para as instalações. Em outros casos, os terrenos foram cedidos por personalidades influentes dos municípios selecionados, como o caso das duas instituições objetos de análise

⁵² As quatro décadas do Colégio Polivalente. Disponível em: <http://www.lagartonicias.com.br/2020/02/13/as-quatro-decadas-do-colegio-polivalente/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

nesta pesquisa: A Escola Polivalente de Alagoinhas, da cidade de Alagoinhas/BA (1974), e a Escola de 1.º e 2.º graus Professor Abelardo Romero Dantas, de Lagarto/SE (1980).

O padrão de construção correspondia a prédios baixos, na maioria dos projetos, com a presença de grandes janelas de vidro, pátio ao centro e escadas (até o início da década de 2000 a acessibilidade era pouco discutida dentro das escolas, o processo de adaptação com rampas de acesso somente ocorreu paulatinamente). A característica marcante e presente nas Escolas Polivalentes construídas foi, assim, a presença de tijolos, destacados pela cor vermelha, na alvenaria dos prédios. Entretanto, algumas unidades funcionaram em prédios já construídos, os quais passaram apenas por algumas reformas em suas estruturas físicas e de pessoal.

Rita de Cássia Gonçalves (1996) menciona, ainda, que o Relatório Final Premen, 1976, ressaltou que o número de unidades de Escolas Polivalentes não alcançou o planejamento original. Segundo a autora, o próprio documento fez referência à situação, sinalizando que o responsável pela limitação dos recursos foi o tamanho das escolas construídas nos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, que ultrapassaram as dimensões estruturais e arquitetônicas antes estipuladas. Gonçalves (1996, p. 132) pontua que, inicialmente, a escola deveria possuir cerca de 1.600m², entretanto chegaram a ser construídos prédios alcançando entre 2.400m² a 3.600m².

Como mencionado anteriormente, o processo de seleção dos terrenos para a construção das unidades Polivalentes observava o critério financeiro de baixo custo atribuído aos imóveis. Segundo Rita de Cássia Gonçalves (1996), foi elaborado pelo Premen o documento *Instruções para Seleção de Terrenos*, sob o qual a empresa responsável pelo projeto realizaria as adaptações necessárias das planas arquitetônicas⁵³.

[...] Quatro Estados diferentes estavam envolvidos: um de clima quente durante todo o ano, a Bahia; outro com inverno muito frio, o Rio Grande do Sul; um outro litorâneo, o Espírito Santo; e outro ainda de características montanhosas, Minas Gerais. Para os demais estados, mantêm-se estas diferenças regionais, apesar da igualdade com relação à deficiência escolar. Não obstante diferenças regionais e culturais, o projeto arquitetônico das Escolas Polivalentes é o mesmo para todos os estados (Gonçalves, 1996, p. 132).

Esse modelo de escola incorporava na formação dos jovens estudantes a formação profissional, mas sem a preocupação de uma formação técnica. Centrava-se em conceder aos

⁵³ A empresa vencedora da licitação para a construção das Escolas Polivalentes foi o consórcio Escritório Técnico F. C Figueiredo Ferraz LTDA / Croce, Aflaro e Gasperini/ Arquitetos LTDA. Foram responsáveis por prestar serviço de consultoria e arquitetura nesse processo.

estudantes o mínimo exigido para o mercado de trabalho, em meio ao movimento de modernização do ensino.

O conceito de modernização, disseminado pela Aliança para o Progresso no Brasil, foi promovido pelo viés ideológico do “mundo livre” ligado aos “valores americanos” e capitalistas, no qual só era possível se romper completamente com a ameaça comunista.

[...] houve intenção em legitimar toda uma transformação modernizadora imposta à nacionalidade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista. Com essa direção impuseram-se mudanças radicais no processo do ensino, objetivando modernizá-lo pela internalização da filosofia pedagógica desenvolvida nos EUA (Arapiraca, 1979, p. 151).

José Arapiraca (1979) pontua que os objetivos dos acordos firmados entre os governos brasileiro e norte-americano estavam atrelados à preocupação com a forma de ensino, não com sua qualidade e alcance. O interesse foi em manter os jovens ocupados, limitados a pensar no seu futuro profissional, ao ponto de ignorar as questões políticas que os cercavam socialmente.

Rodrigo Patto Sá Motta (2010, p. 239) corrobora com essa consideração, ao pontuar que o apelo à modernização, dispensado pela propaganda militar, impulsionado pelos Acordos MEC/Usaid, girava em torno da preocupação com a expansão econômica associada à educação. Essa modernização tinha como intuito conter ideias revolucionárias na população em geral. Além das novas construções, instituições de ensino com trajetórias já consolidadas poderiam passar pelo processo de modernização de suas estruturas físicas, com melhorias que possibilitassem a melhor aplicação do novo modelo de educação proposto pela LDB 5.692/1971 e do Parecer 853/1971.

Em sua pesquisa, Alda Quintino Santos (2010) realizou um levantamento de todas as unidades de Escolas Polivalentes, que poderiam ser rastreadas por meio de documentos oficiais no estado da Bahia, apresentando o seguinte resultado:

Imagem 1 – Quadro de distribuição das Escolas Polivalentes na Bahia

Quadro 4. Bahia. Escolas Polivalentes de acordo com as sedes das Regiões Educacionais do Estado da Bahia e por decreto de criação

REGIÃO	MUNICÍPIO/SEDE	EPs	Decreto N°	Data	D.O.
Especial	Salvador	1 Escola Polivalente de San Diego	22.807	20/03/1972	21/03/1972
		2 Escola Polivalente da Amaralina	23.373	27/02/1973	13/09/1972
		3 Escola Polivalente do Cabula	24.174	05/08/1974	(2)
1ª	Simões Filho	4 Escola Polivalente de Candeias	24.174	05/08/1974	(2)
		5 Escola Polivalente de São Francisco do Conde			(2)
2ª	Alagoinhas	6 Escola Polivalente de Alagoinhas	24.174	05/08/1974	(2)
3ª	Paulo Afonso	7 Escola Polivalente de Paulo Afonso	24.174	05/08/1974	(2)
4ª	Juazeiro	8 Escola Polivalente de Juazeiro	24.174	05/08/1974	(2)
5ª	Barreiras	9 Escola Polivalente de Barreiras	24.174	05/08/1974	(2)
6ª	Carinhanha	-			(2)
7ª	Brumado	10 Escola Polivalente de Livramento N.Senhora			(2)
8ª	Vitória da Conquista	11 Escola Polivalente de Vitória da Conquista	(2)	05/08/1972	(2)
		12 Escola Polivalente de Itapetinga	(2)		(2)
9ª	Itapetinga	13 Escola Polivalente de Itambê	22.869	27/04/1972	28/04/1972
		14 Escola Polivalente de Itamarajú	23.072	30/08/1972	13/09/1972
10ª	Medeiros Neto	15 Escola Polivalente de Itanhém	23072-0	30/08/1972	(2)
		16 Escola Polivalente de Caravelas	23072-B	30/08/1972	13/09/1972
		17 Escola Polivalente de Belmonte	23.072	30/08/1972	28/04/1972
11ª	Itabuna - Ilhéus	18 Escola Polivalente de Camacã	23.072	30/08/1972	13/09/1972
		19 Escola Polivalente de Itajuípe	22.868	27/04/1972	28/04/1972
		20 Escola Polivalente de Ubaitaba	23.072	30/08/1972	13/09/2002
12ª	Gandu	21 Escola Polivalente de Gandu	23.072	30/08/1972	13/09/1972

Fonte: SANTOS, 2010, p. 78.

Imagem 2 – Quadro de distribuição das Escolas Polivalentes na Bahia (cont.)

Continuação

REGIÃO	MUNICÍPIO/SEDE	EPs	Decreto N°	Data	D.O.
13ª	Cruz das Almas	22 Escola Polivalente de Castro Alves	22.808	20/03/1972	13/04/1972
		23 Escola Polivalente de Maragogipe	22.830	08/04/1972	05/05/1972
		24 Escola Polivalente de Muritiba	22.303	20/03/1972	13/04/1972
		25 Escola Polivalente de Santo Amaro	24.174	05/08/1974	(2)
14ª	Feira de Santana	26 Escola Polivalente de Santo Estevão	23.072	30/08/1972	13/07/1972
		27 Escola Polivalente de São Gonçalo dos Campos	23.072	30/08/1972	13/09/1972
		28 Escola Polivalente de São Sebastião do Passé	22.672	24/11/1971	25/11/1971
		29 Escola Polivalente de Feira de Santana	24.174	05/08/1974	(2)
15ª	Jacobina	30 Escola Polivalente de Conceição do Coité	22.740	19/01/1972	20/01/1972
		31 Escola Polivalente de Campo Formos	24.174	05/05/1974	(2)
		32 Escola Polivalente de Mundo Novo	23.072	30/08/1972	13/09/1972
16ª	Irecê	33 Escola Polivalente de Miguel Calmon	23.072	30/08/1972	13/09/1972
		34 Escola Polivalente de Irecê	22.645	12/11/1971	17/11/1971
17ª	Seabra	35 Escola Polivalente de Xique-Xique	22.594	25/10/1971	26/11/1971
18ª	Jequiê	36 Escola Polivalente de Jequiê			(2)
19ª	Itaberaba	37 Escola Polivalente de Ipirá	22.716	14/12/1971	12/01/1972
		38 Escola Polivalente de Ruy Barbosa			(2)

Elaboração da autora a partir do Plano Integral de Educação e Cultura v. 2. p. 41-48, de arquivos do Projeto Memória (PPGEduC – UNEB) e de documentos do arquivo pessoal da autora divulgados na fase de implantação do PREMEM

- Foram encontrados registros parciais sobre as escolas Polivalentes de Camaçari e Conceição de Almeida o que perfaz um total de 40 escolas
- Não foi possível localizar a informação

Fonte: SANTOS, 2010, p. 78.

De acordo com as informações apuradas por Alda Santos (2010), e expostas nas imagens 1 e 2, as duas regiões com maior concentração de Escolas Polivalentes na Bahia são os

municípios de Cruz das Almas e Feira de Santana (três e cinco unidades, respectivamente). A região feirense se destaca no interior do estado, sendo considerada a segunda maior cidade baiana em número de habitantes após a capital Salvador.

Em relação ao estado de Sergipe, foram apuradas informações referentes a duas instituições de ensino com *status* de Escolas Polivalentes, ambas localizadas no interior do estado, nas cidades de Lagarto e Propriá, distantes da capital Aracaju por aproximada e respectivamente, 79 km e 113 km.

A Escola de 1.º e 2.º graus Professor Abelardo Romero Dantas localiza-se à rua Padre Álvares Pitangueira, 287, Centro, Lagarto/SE. Foi inaugurada no dia 13 de fevereiro de 1980 para oferecer, à comunidade local, ensino básico, ensino primário e da quinta a oitava séries⁵⁴. Conforme informações retiradas do *site* de notícias local, o terreno onde a instituição se localiza foi fruto da doação realizada pelo então prefeito José Vieira Filho (Arena, 1979-1982).

Já a segunda instituição diz respeito à Escola de 1.º e 2.º graus Joana de Freitas Barbosa (EPSG Joana de Freitas Barbosa), localizada à Rua Bela Vista, 165, em Propriá/SE. Ela foi inaugurada em 1980 e criada por meio da Lei n.º 4.281, de 05 de fevereiro de 1979, isso durante o governo de José Rollemberg Leite⁵⁵ (Arena, 1975-1979), em terreno cedido por um morador local.

2.6 AS ESCOLAS POLIVALENTES E OS CENTROS CÍVICOS ESCOLARES

Os Centros Cívicos Escolares (CCEs) foram organizações criadas dentro das instituições de educação básica durante a ditadura civil-militar, estando ligados aos movimentos secundaristas até os dias atuais como grêmios estudantis, que têm como finalidade a defesa dos interesses dos estudantes, bem como uma entidade de representação estudantil.

As ações dos CCEs serviram como uma extensão do ensino de Educação Moral e Cívica, com o objetivo inicial de conter as mobilizações do movimento estudantil, que na prática nem sempre funcionou, configurando-se quase sempre a partir do ponto de vista do posicionamento político-ideológico da diretoria eleita, oscilando entre combativa ou aliada da gestão escolar do momento. Maryana Gonçalves Souza (2021), em sua pesquisa, refere-se à atuação do Centro

⁵⁴ As quatro décadas do Colégio Polivalente. Lagarto Notícias, 13 de fev. 2020. Disponível em: <http://www.lagartonoticias.com.br/2020/02/13/as-quatro-decadas-do-colegio-polivalente/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

⁵⁵ Informações retiradas do artigo intitulado *Pensando a educação na ESPG. “Joana de Freitas Barbosa” nos anos de 1980 a 1996*, de autoria de Telmo Carlos de Oliveira. Publicado no blog “Cidade de Propriá”, no dia 08 de agosto de 2016. Disponível em: <http://cidadedepropriia.blogspot.com/2016/08/colegio-polivalente-de-propria-sergipe.html>. Acesso em: 01 jun. 2022.

Cívico Major Cosme de Farias, que pertencia ao Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, no município de Guanambi/BA. A autora menciona que:

Sendo assim, os Centros Cívicos Escolares eram instituições extraclasse que propagavam as atividades de Educação Moral e Cívica e difundiam seus ideais pelo próprio corpo discente. Envolviam em suas ações a comunidade local e fomentavam a formação do caráter dos educandos e demais indivíduos do campo social. Além de servirem como vetores ideológicos, os Centros Cívicos foram criados como meio de silenciarem o movimento estudantil, em pleno contexto de mobilizações estudantis contra o regime ditatorial e de repressão a esse público. Com essa instituição, o Estado tentava controlar o movimento estudantil e encaixá-lo nos princípios de moral e civismo (Souza, 2021, p. 49).

Conforme Maryana Souza (2021), os CCEs representaram uma extensão autoritária dos domínios político e ideológico impostos pela ditadura civil-militar, sustentados em uma lógica de vigilância constante dos estudantes e professores, buscando coibir qualquer organização e manifestação contrária à ideologia anticomunista.

Em relação à legislação educacional, foi por meio do Decreto n.º 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que foram criados os CCEs. Houve também a regulamentação de Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina obrigatória no currículo escolar de todos os graus, além de se atribuir responsabilidades à Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Seguem abaixo algumas dessas orientações:

Art. 31. Na prática educativa da Educação Moral e Cívica, em todos os estabelecimentos de ensino, deve ser estimulada a criação de instituições extraclasse, para atender às finalidades de natureza cultural, jurídica, disciplinar, comunitária, manualista, artística, assistencial, de recreação, e outras, assemelhando, tanto quanto possível, a escola a uma sociedade democrática em miniatura

Parágrafo único. Os objetivos visados podem ser atingidos através das instituições seguintes, obedecida a sequência de finalidades apresentadas neste artigo: biblioteca, jornal academia, centros diversos, "fórum" de debates, núcleo escoteiro, centro de formação de líderes comunitários, clube agrícola, oficinas, grêmios cênico-musical, banco, cooperativa, centro de saúde, grêmios esportivo, grêmios recreativo, associação de antigos alunos e outras.

Art. 32. Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação de Centro Cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e à erradicação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando. (Brasil, 1971)⁵⁶.

⁵⁶ BRASIL. Decreto n.º 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de

As Forças Armadas usavam da força para conter as manifestações dos movimentos estudantis, isso não era visto com bons olhos por parte dos grupos civis, entre eles setores da imprensa, da Igreja Católica, dos empresários e das classes médias urbanas, que outrora apoiaram e legitimaram o golpe de 1964. Os militares no poder entendiam que era preciso expurgar de uma vez por todas as raízes subversivas na juventude, como também entendiam que os caminhos poderiam ser trilhados por meio da educação. Efetivou-se a difusão de uma ideologia anticomunista e conservadora por meio da propaganda veiculada nos cinemas, televisão, rádio e imprensa escrita. A sua mensagem trazia ideais de emancipação do indivíduo e apego aos valores cívicos e religiosos, um governo que estimulava a economia e se preocupava com o cidadão trabalhador. Essa era a propaganda política da ditadura civil-militar, com campanhas como “Sujismundo”, “Ninguém Segura esse País” e “Brasil: ame-o ou deixe-o”, visando conter as tensões sociais que cercavam o período.

Para tanto, foi necessário realizar o esforço de reeducação, principalmente de crianças e jovens, ressaltando aquilo que seria importante:

Desenvolver um novo modo de pensar e agir nos indivíduos não era algo tão fácil de ser alcançado, era preciso reeducar as crianças e os jovens. Os militares procuraram desenvolver o redirecionamento da nação com uma nova forma de moral e civismo que já vinha sendo posta em prática desde o Governo Vargas, mas que durante a Ditadura Militar assumiu características próprias do governo em questão. (Guilherme, 2011, p. 85).

Karina Silva Guilherme (2011) considera que os militares buscavam um redirecionamento por meio dos Centros Cívicos Escolares (CCEs) em funcionamento dentro das escolas. Eles tinham como principal finalidade manter os jovens em idade escolar ocupados e distantes de qualquer atividade subversiva. Em busca de legitimação, sempre houve readequação das necessidades da ditadura civil-militar em relação às suas características e objetivos em defesa dos estímulos ao sentimento moral e cívico da nação brasileira.

Conforme mencionado anteriormente, o Decreto n.º 68.065/1971 ainda pontua em seus objetivos que os CCEs devem alcançar e valorizar o civismo e exigir a modernização dos processos didáticos, dentro das instituições de ensino:

§ 2.º Os Centros Cívicos deverão:

todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 maio 2022.

- a) considerar o civismo, nos três aspectos fundamentais: caráter, com base na moral, tendo por fonte Deus nos termos do Preâmbulo da Constituição do Brasil; amor à Pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia; ação intensa e permanente em benefício do Brasil;
- b) projetar-se sobre as atividades de classe e extraclasse enumeradas no Art. 31 e seu parágrafo único;
- c) elaborar o Código de Honra do Aluno, nos níveis primário e médio, e o Código de Honra do Universitário, no nível superior.
- d) Empregar modernos processos didáticos de comunicação e explorar o desejo natural do educando de realizar novas experiências; (Brasil, 1971)⁵⁷.

Os CCEs tinham como prerrogativa dedicar-se a manter os jovens sob tutela dos seus superiores, professores e a direção escolar, quando estes estivessem fora dos espaços domésticos e familiares. Eles funcionaram nas escolas como um espaço não formal de educação, com autonomia limitada pela gestão escolar. O civismo foi estimulado por Decreto-Lei, estruturando-se em três pilares aos quais a ditadura civil-militar investia constantemente nas propagandas políticas, sendo eles: 1 – caráter moral de temor a Deus e às leis; 2 – amor à pátria em manter firme as tradições e manifestações públicas de respeito à nação, e 3 – renúncia própria em estímulo à economia brasileira e assim trazer retornos ao coletivo por atividades prestadas. O documento também estimulava a criação de “códigos de honra” na educação básica e superior, sendo assim uma forma de condecorar os sujeitos que não subverteram a ordem e nem romperam com as hierarquias sociais (Brasil, 1971)⁵⁸.

A característica não totalitária da ditadura militar de 1964 combateu a politização da população, sobretudo dos grupos ociosos. Estes eram compostos majoritariamente por jovens estudantes, oriundos da educação básica, como também universitários, intelectuais, artistas, entre outros.

A política educacional, como um caso particular de política social, será encarada em termos econômicos, políticos e ideológicos, entendida, igualmente, como uma certa forma de intervenção do Estado com vistas a assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação de capital e, por vezes, afastar focos de tensão e de conflito, na busca de obtenção da hegemonia (Germano, 1990, p. 24).

⁵⁷ BRASIL. Decreto n.º 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 maio 2022.

⁵⁸ *Ibidem*.

As pontuações realizadas por José Germano (1990) fizeram perceber as nuances que envolveram as tomadas de decisões, acerca das políticas educacionais e dos acordos firmados entre os Estados Unidos e o Brasil. Se por um lado, manter a hegemonia por intermédio da não politização da população era uma expectativa viável para o sucesso da ditadura, as interferências norte-americanas nas tomadas de decisões diante da educação aparentemente não incomodaram o Poder Executivo. Segundo o autor, houve uma

[...] mudança no conceito de Segurança Nacional. De acordo com a Constituição de 1946, esta dizia respeito à defesa contra agressões externas e a preservação das fronteiras territoriais. Com o texto constitucional de 1967, ocorre o deslocamento, onde a principal agressão a combater era proveniente do “inimigo interno” do Estado (Germano, 1990, p. 77).

Em um cenário de Guerra Fria, a soberania norte-americana é afetada sob a lógica de nação mais poderosa mundialmente. Com o avanço do socialismo ao redor do planeta e conseqüentemente em Cuba, os governos dos Estados Unidos estudaram e promoveram políticas que objetivavam frear o avanço na América Latina.

No nível externo, a revolução socialista de Cuba afetou o poder e o prestígio dos Estados Unidos no continente e concorreu decisivamente para o desenvolvimento de uma ofensiva anticomunista na América Latina, onde os valores da Guerra Fria foram ressuscitados. [...] Em consequência foi criado um programa de “cooperação” econômica denominado “Aliança para o Progresso”, os exércitos continentais foram conclamados a travarem uma prolongada luta antissubversiva e, em alguns casos, ocorreu uma intervenção inequívoca dos Estados Unidos em favor das forças antidemocráticas e golpistas como se verificou no Brasil, em São Domingos e no Chile (Germano, 1990, p. 54).

Foram desenvolvidos pacotes de ajuda social e econômica para os países latino-americanos que aceitassem recursos do programa “Aliança para o Progresso”, no qual os Estados Unidos se apresentavam como nação modelo a ser seguida. Uma nação soberana, forte e capaz de promover os melhores resultados a curto e longo prazo nos mais diversos setores sociais.

Para que esse modelo de promoção dos países latino-americanos obtivesse sucesso, e assim mantivesse a soberania norte-americana, foram incentivados e apoiados golpes de Estado de direita em alguns países latinos, dentre eles o Brasil. Conforme salientado por José Germano

(1990), é importante reforçar que o golpe civil-militar foi conduzido pelas elites brasileira e norte-americana.

Os CCE aturam em conjunto com o ensino dos Estudos Sociais, dentro e fora da sala de aula o Estado militarizado buscou cercar os jovens com o estímulo ao civismo, na tentativa de conter o avanço de ideias socialistas entre eles. Como já exposto nas linhas deste trabalho, o ensino de História serviu aos interesses da ditadura civil-militar, sendo descaracterizada de disciplina e mesclada em conjunto com Geografia e OSPB em uma área de estudo.

As políticas educacionais difundidas durante a ditadura civil-militar, conforme acompanhamos, não se restringiram apenas à esfera pedagógica. Voltaram-se para a lógica do desenvolvimento econômico via capacitação da mão de obra, para atender aos interesses da elite nacional e ao capital internacional. Com o currículo concentrado em um ensino especial, que buscou estimular a profissionalização, por intermédio das habilitações básicas, no 1.º grau, revela-se a urgência de conduzir os jovens à preocupação com sua futura ocupação profissional, afastando-o de comportamentos subversivos e de questionamento da “ordem” imposta por meio do golpe de 1964. Para além do mercado de trabalho, outro fator pouco discutido nesta pesquisa diz respeito ao estreitamento do acesso desses jovens menos favorecidos ao ensino superior, buscando assim atender aos interesses da elite golpista.

O próximo capítulo apresentará duas instituições “Polivalentes”, o Complexo Escolar Polivalente de Alagoinhas e a Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas, e suas trajetórias. O estudo será composto pelos detalhes que aproximaram essas duas instituições de ensino, além de evidenciar o que as tornou particulares nos seus respectivos projetos de ensino.

3 ESCOLAS POLIVALENTES NO NORDESTE: A EXPERIÊNCIA DE ALAGOINHAS/BA E LAGARTO/SE

A instauração de Escolas Polivalentes, após as Reformas de 1.º e 2.º graus, conforme já salientado em capítulos anteriores, atendeu às demandas, sobretudo, de formação de mão de obra qualificada, em um contexto de “modernização conservadora” dos sistemas econômico e educacional estimulado por acordos internacionais, de dependência explícita com os EUA.

A vinculação do Brasil com os Acordos MEC/Usaid estimulou mudanças nas políticas educacionais brasileiras, alterando assim a lógica do ensino público. A atenção dos militares se volta para políticas educacionais, provocadas por interesses internacionais de desenvolvimento econômico, além da pressão civil por meio do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes) e os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (Conepe). Assim, as políticas educacionais atendiam, em parte, a uma “agenda conservadora” dos grupos ligados ao golpe. O foco direcionado para a educação passou a caracterizar o ensino como etapa fundamental no processo de profissionalização dos estudantes, e uma via “segura” de conter o inimigo interno (ideias subversivas, expansão do socialismo) combatido pela Doutrina de Segurança Nacional.

Neste capítulo foram analisadas duas experiências de Escolas Polivalentes na região Nordeste, na tentativa de compreender em que medida as instituições estudadas se aproximaram no cotidiano escolar dos municípios de Alagoinhas/BA (1974) e Lagarto/SE (1980).

3.1 O COMPLEXO ESCOLAR POLIVALENTE DE ALAGOINHAS (1974): HISTÓRIA E MEMÓRIA

A cidade de Alagoinhas/BA foi fundada em 15 de outubro de 1816, e manteve-se subordinada ao município de Inhambupe até alcançar sua emancipação política, em 02 de julho de 1853 (Lima, 2010). A história da cidade foi contada em narrativas memorialistas feitas por moradores locais, geralmente de teor saudosista e de exaltação de personalidades públicas, que mediante os seus relatos orais ajudaram a construir a memória da cidade. Os trabalhos mais conhecidos, e que se tornaram fonte de pesquisa para os pesquisadores locais, estão à disposição de todos os interessados na biblioteca pública Maria Feijó, situada na Praça Rui Barbosa, na forma dos livros: 1 – Vultos e feitos do município de Alagoinhas (1902), de Salomão Barros; e 2 – Alagoinhas e Seu Município. Notas e apontamentos para o futuro (1979), de Américo Barreira.

Distante a 124 km de Salvador, o município de Alagoinhas se destacou na década de 1960, com a perfuração de um poço e, conseqüentemente, com a descoberta de reservas de gás natural e petróleo, no ano de 1964. Essas descobertas foram responsáveis por diversificar as atividades econômicas da região. Com a instalação de unidades da Petrobrás para exploração dos poços, que foram encontrados posteriormente na região, a infraestrutura de estradas e rodagens possibilitou a conexão de regiões até então de difícil acesso. Com isso, a cidade se tornou ponto estratégico de ligação com o estado de Sergipe, e outras regiões, dispondo de uma ferrovia⁵⁹ e de estradas asfaltadas.

A influência política dos governos estaduais nas decisões político-administrativas do serviço público baiano, tendo em vista a instauração das Escolas Polivalentes, ocorreu alinhando-se ao partido apoiador da ditadura civil-militar, a Aliança Renovadora Nacional (Arena), bem como às bases partidárias locais. Para além das necessidades apontadas, na cidade de Alagoinhas estiveram à frente do Poder Executivo, entre o final da década de 1960 e 1970, os prefeitos Antônio Figueiredo Carneiro (1967 – 1971), Murilo Cavalcanti (1971 – 1973) e Judélio de Souza Carmo (1973 – 1977), filiados à Arena, partido aliado dos militares. Todavia não podemos concluir com precisão se o elemento partidário influenciou nas tomadas de decisões acerca da seleção das cidades sedes das unidades Polivalentes.

O Complexo Escolar Polivalente de Alagoinhas (primeiro nome oficial da instituição) disponibilizava para os estudantes alagoinhenses, e das localidades circunvizinhas, um espaço amplo com salas arejadas, banheiros feminino e masculino, laboratórios, biblioteca, quadra poliesportiva, área de recreação, auditório, vestiário feminino e masculino, refeitório e cantina. Além dessas dependências comuns aos alunos, a escola dispunha de sala dos professores, sala do diretor e vice-diretor, secretaria e depósito para materiais. Para efeito de identificação das suas dependências, não foi possível localizar nenhuma fotografia da instituição no ano da sua inauguração, e nem dos anos que se sucederam até 1980.

⁵⁹ A Estrada de Ferro “da Bahia ao São Francisco” foi fruto da concessão realizada entre o governo imperial e a companhia inglesa. A construção de uma estrada de ferro no interior baiano tinha como principal objetivo servir de rota de transporte de mercadorias e de pessoas do litoral, saindo de Salvador e passando por boa parte do interior do estado, até chegar ao sertão, ao Rio São Francisco. A região à qual Alagoinhas pertencia, em meados do século XIX, concentrava engenhos de açúcar e plantações de café, além de áreas de criação de gado (Souza, 2011).

Imagem 3 – Colégio Polivalente de Alagoinhas, pátio externo



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2017.

A estética composta pela presença de tijolos, ressaltados pela cor vermelha, esteve presente no imaginário popular, como alusão ao espaço fabril e de incentivo ao trabalho. As grandes áreas abertas foram reservadas para as práticas relacionadas às habilitações técnicas de utilização de máquinas agrícolas, cultivo da terra por meio de hortas, entre outras atividades.

Imagem 4 – Colégio Polivalente de Alagoinhas, pátio externo (2)



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2017.

As obras da unidade do Complexo Escolar Polivalente de Alagoinhas foram finalizadas no ano de 1974. No entanto, não foi possível levantar mais informações do início da construção do prédio e em relação à doação do terreno, que serviu para abrigar a instituição. O prédio da escola que existe até hoje, com o funcionamento do Colégio da Polícia Militar Professor Carlos Rosa (CPM), encontra-se situado na Rua Thompson Flores, S/N – Silva Jardim, e foi inaugurado na gestão municipal do prefeito Judélio de Souza Carmo (Arena, 1973 – 1977).

Em revisita a esta instituição de ensino em outubro de 2021, fui informada que o acervo do Colégio Polivalente de Alagoinhas estava sendo protocolado e organizado para ser entregue à Secretaria de Educação da Bahia, e que o acesso aos documentos era inviável naquele momento. Segundo a coordenadora pedagógica, Sandra Regina Lima, não havia pessoal suficiente para o acompanhamento nas visitas ao acervo, e a liberação e organização do acervo não possuía um prazo estipulado para serem concluídas. A senhora coordenadora ainda salientou que acreditava que o mesmo material seria incinerado após a devolução para o órgão de guarda, deixando os historiadores em estado de alerta.

Não foi a primeira vez que a memória escolar do país perde de ser exposta e preservada, agravada pela atitude da direção de uma instituição de ensino que, sem argumentos claros, se negou a autorizar o acesso ao acervo disponível nos colégios. Entre 2016/2017, durante a elaboração de minha monografia de conclusão de curso já tinha enfrentado problemas de acesso às fontes na escola⁶⁰, percebendo que funcionários da secretaria escolar do então Colégio Polivalente de Alagoinhas não viam com bons olhos o meu interesse em analisar as atas de reuniões de docentes e os diários de classe produzidos por ex-professores no contexto da ditadura civil-militar. Já em nova tentativa, no início de 2018, fui autorizada a desenvolver a pesquisa pelo vice-diretor em exercício, professor José Nilton dos Santos. Após esses relatos dos percursos da investigação para se conseguir acesso à documentação escolar, e apesar de algumas lacunas, retomo a análise do objeto de pesquisa.

Com relação ao atraso na entrega do prédio da Escola Polivalente, foi encontrada a justificativa na análise da Ata da reunião de pais e mestres (01), localizada no acervo da Escola Polivalente de Alagoinhas, com data de 03 de outubro de 1974. Nela foi possível entender por qual motivo os alunos da escola foram acomodados em outra instituição (vide imagens 5 e 6). Neste documento está registrada a presença da docente Tereza Maria Duque Pinto, da diretora Tânia Maria Guimarães Siqueira, do vice-diretor Nelson Santana do Amaral e de pais de alunos. A justificativa apresentada pelo professor Nélio Ribeiro de Almeida, também presente à reunião, a respeito da não ocupação das dependências da escola foi a de “o equipamento não ter chegado” a tempo, conforme exposto no documento. Na fala do professor, não fica exposto a quais equipamentos ele estava se referindo e nem sobre a sua utilização. Ainda assim, a diretora defendeu que as aulas deveriam ser continuadas, mesmo que em outra instituição, no caso o Educandário Jurilda Santana, escola de 1.º grau localizada na Praça Barão do Rio Branco, S/N – Centro, Alagoinhas/BA.

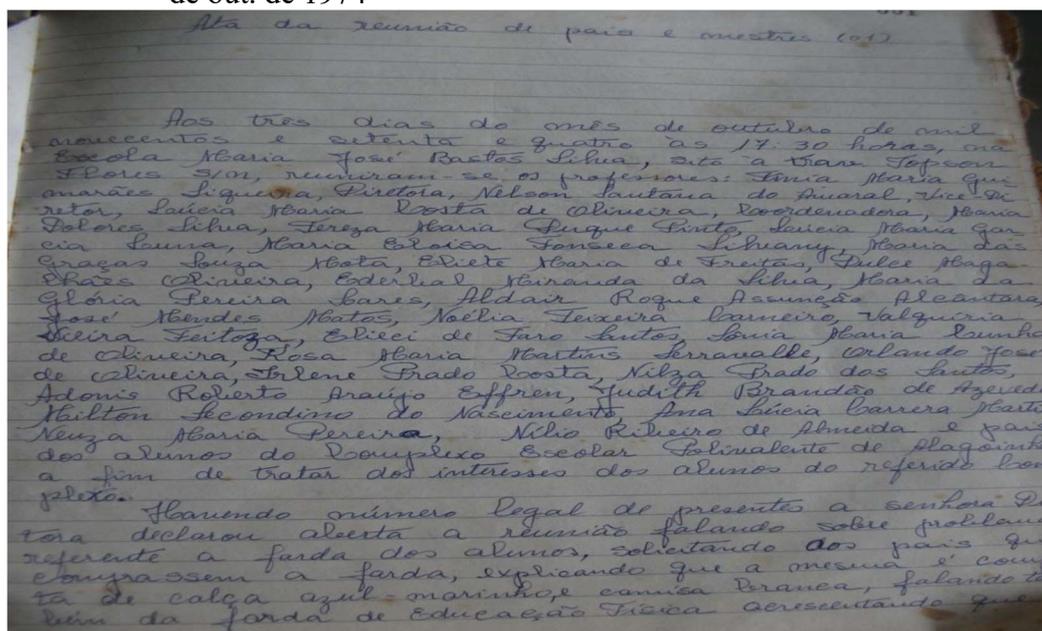
⁶⁰ NASCIMENTO, Grasielle Ferreira do. **Ensino de História e ditadura civil-militar**: os Estudos Sociais na Escola Polivalente de Alagoinhas (1974-1980). Monografia. UNEB. 2018.

O professor Nélio usou da palavra explicando que o motivo de continuidade no Educandário Santana é proveniente do equipamento não ter chegado, no que a senhora diretora esclareceu: mesmo mal acomodados no referido Colégio é preferível do que os alunos perderem o ano.

Novamente com a palavra o professor Nélio explicou o funcionamento do Complexo, dizendo que além das matérias teóricas há também as artes práticas salientando que o aluno no final do curso não seria um profissional, porém conheceria alguma coisa sobre o assunto. (Ata da reunião de pais e mestres (01), localizada no acervo da Escola Polivalente de Alagoinhas, com data de 03 de outubro de 1974).

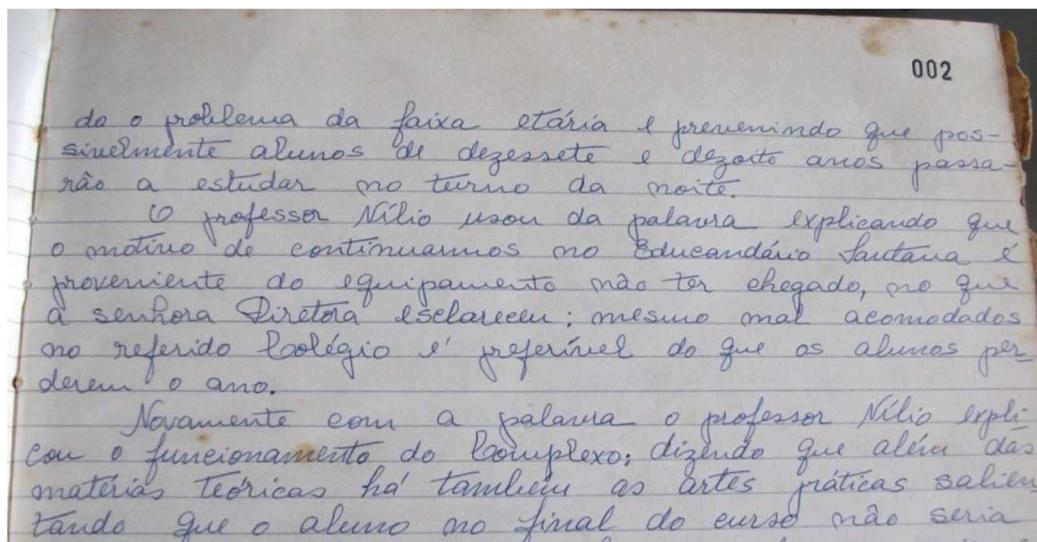
A justificativa vencedora foi a de não anulação do ano letivo e, conseqüentemente, de não trazer prejuízo e atraso escolar para os alunos matriculados na Escola Polivalente de Alagoinhas.

Imagem 5 – Ata de reunião de pais e mestres da Escola Polivalente de Alagoinhas, 03 de out. de 1974



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2017.

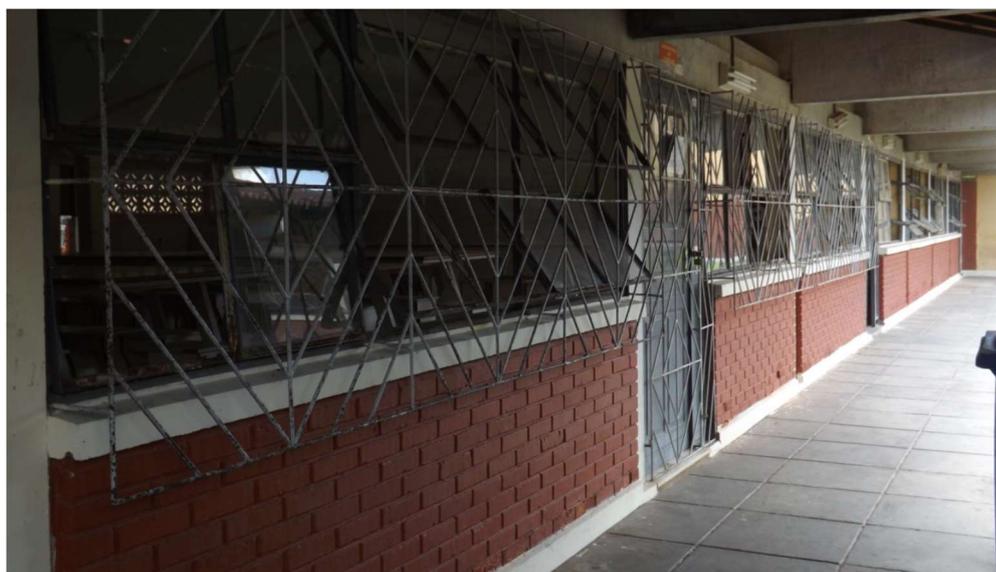
Imagem 6 – Ata de reunião de pais e mestres da Escola Polivalente de Alagoínhas, 03 de out. de 1974 (cont.)



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2017.

Este registro documental oficial aponta, assim, para o funcionamento da instituição em uma fase de precariedades: algumas atividades foram, também, realizadas na Escola Estadual Maria José Bastos Silva, situada no bairro Silva Jardim, como as reuniões de pais e mestres. Outras, na Escola Estadual Jurilda Santana (Educandário Santana), onde estavam sendo realizadas as aulas, mesmo mal acomodadas, devido à falta de equipamentos para evitar maiores prejuízos – reprovação do aluno – conforme exposto na transcrição da ata (imagem 05).

Imagem 7 – Área interna do Colégio Polivalente de Alagoínhas, laboratórios



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2017.

A imagem acima comprova, mais uma vez, o aspecto fabril das instalações da Escola Polivalente, conforme mencionado anteriormente, com os seus tijolos de alvenaria, em uma tonalidade terrosa. Este aspecto visual original pode ser interpretado como um elemento único das escolas polivalentes que foram construídas com os Acordos MEC/Usaid.

Entretanto, é importante salientar que nem todas as escolas de 1.º e 2.º graus, condicionadas ao modelo polivalente de ensino, possuíam as mesmas características estruturais e arquitetônicas, até porque em algumas unidades ocorreram apenas a troca do projeto educacional, como aconteceu na escola sergipana em análise nesta pesquisa.

Imagem 8 – Área interna do Colégio Polivalente de Alagoinhas, pátio e salas de aula



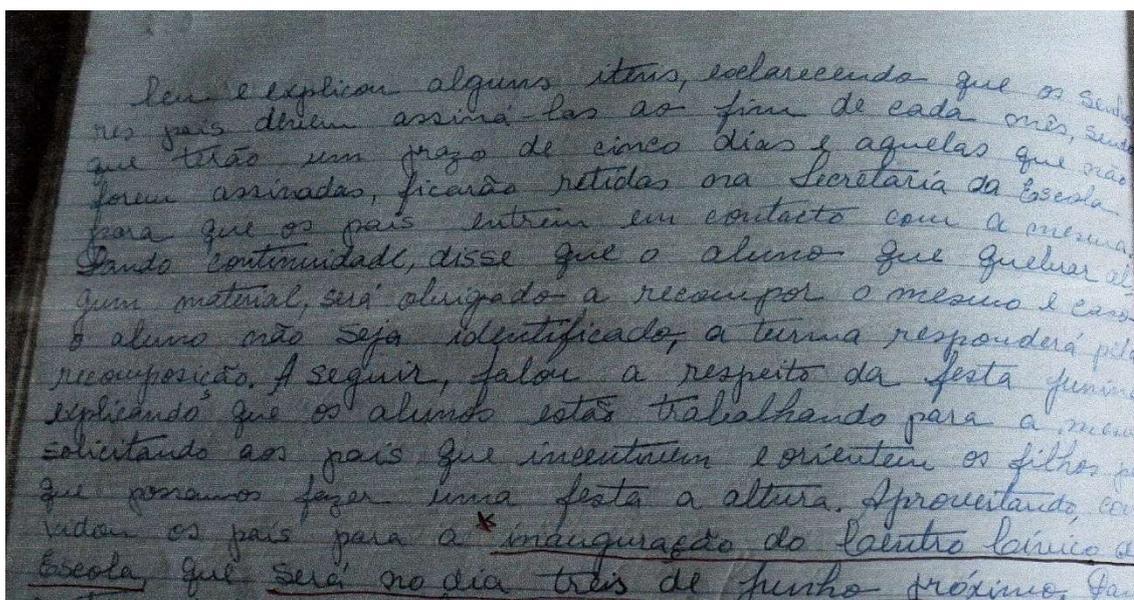
Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2017.

A análise documental também nos revela a existência de um Centro Cívico na Escola Polivalente de Alagoinhas. O Centro é uma organização discente importante, coordenada por docentes, que permite, por intermédio da mobilização dos estudantes da Educação Básica para suas ações, que se conheça parte do projeto cívico dos governos militares. Em uma das atas de reunião de pais e mestres, datada do dia 24 de maio de 1975, dentre outras deliberações, a então diretora da instituição, Tânia Maria Guimarães Siqueira, convidou os pais de alunos a comparecerem na inauguração do Centro Cívico do Complexo Escolar Polivalente de Alagoinhas, no dia 03 de junho de 1975, como é possível observar no documento:

[...] Dando continuidade, disse [Tânia Maria Guimarães, diretora] que o aluno que quebrar algum material, será obrigado a recompor o mesmo e caso o aluno não seja identificado, a turma responderá pela recomposição. A seguir falou a

respeito da festa junina, explicando que os alunos estão trabalhando para a mesma, solicitando aos pais que incentivem e orientem os filhos para que possamos fazer uma festa a altura. Aproveitando convidou os pais para a inauguração do Centro Cívico da Escola, que será no dia três de junho próximo. [...] (Ata de reunião de pais e mestres, datada do dia 24 de maio de 1975).

Imagem 9 – Ata de reunião de pais e mestres do Complexo Escolar Polivalente de Alagoinhas, 24 de maio de 1975, que trata da inauguração do Centro Cívico



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2017.

Atualmente, o Colégio da Polícia Militar Professor Carlos Rosa, por meio de um processo administrativo, articulado junto à Secretaria de Educação da Bahia, transformou o Colégio Estadual Polivalente de Alagoinhas em um anexo. A notícia da anexação foi anunciada pelo secretário de educação da Bahia, Valter Pinheiro, em 12 de janeiro de 2018, na gestão do governador Rui Costa (Partido dos Trabalhadores, 2015 – 2022), após um acordo entre a Secretaria de Educação e o Comando da Polícia Militar da Bahia. A reestruturação da instituição, até o momento da incorporação das instalações/dependências do prédio, era desconhecida por boa parte da comunidade, conforme divulgado pela imprensa local⁶¹:

O Colégio Estadual Polivalente de Alagoinhas, instituição de grande tradição na cidade, integrará agora o Colégio Militar Professor Carlos Rosa. As informações são do News in foco. Uma decisão da Secretaria Estadual de

⁶¹ COLÉGIO Polivalente será integrado ao Colégio da Polícia Militar de Alagoinhas; 480 vagas são abertas. Disponível em: https://www.portalalagoinhasnews.com.br/2018/01/15/colégio-polivalente-sera-integrado-ao_15/. Acesso em: 08 set. 2022.

Educação (SEC) em conjunto com o Comando da Polícia Militar transformou a instituição em uma espécie de anexo do Colégio Militar. Segundo o site, obras no prédio do Colégio Polivalente serão realizadas. A preocupação que fica é com relação aos alunos já matriculados no Polivalente, se serão absorvidos pelo CPM ou se serão transferidos para outra instituição. A comunidade está perplexa com a notícia que pegou a todos de surpresa. Alegam que não houve discussões, tão pouco consulta. Também não houve qualquer anúncio oficial por parte da Secretaria Estadual de Educação, nem pelo Núcleo Territorial de Educação da região de Alagoinhas (NTE18), nem qualquer tipo de esclarecimento (ALAGOINHAS/BA, 15 de jan. 2018).

Imagem 10 – Notícia de integração do Colégio Polivalente de Alagoinhas



Fonte: Portal Alagoinhas (reprodução internet). 2018.

3.2 ESCOLA DE 1.º E 2.º GRAUS PROF. ABELARDO ROMERO DANTAS (LAGARTO/SE): SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Imagem 11 – Fachada atual da Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2023.

Como explorado no capítulo anterior, a área destinada à construção de uma nova unidade de ensino, denominada de Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas, popularmente conhecida como “Polivalente de Lagarto”, quando assumiu este modelo de educação a partir de 1980, que tinha como objetivo oferecer cursos de habilitações básicas profissionalizantes nos moldes da Lei n.º 5.692/71, deveria ter à sua disposição um espaço amplo, favorável para a construção de salas amplas, laboratórios, área de recreação e refeitório. Tal estrutura deveria comportar um número razoável de estudantes, em vista da extinção do exame admissional, medida importante da reforma educacional, o que possibilitaria a expansão do acesso de novos alunos aos anos finais do ensino de 1.º grau. O prédio foi instalado à Rua Padre Álvares Pitangueira, n.º 248, Centro, Lagarto – Sergipe, sendo que nos dias de hoje, a instituição chama-se Centro de Excelência Professor Abelardo Romero Dantas (Cepard), o qual oferece ensino regular e integral à população lagartense e do entorno regional.

Imagem 12 – Logotipo do atual Centro de Excelência Prof. Abelardo Romero Dantas



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2023.

Em entrevista realizada no dia 17 de fevereiro de 2023, nas dependências da antiga Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas, o professor de História, e ex-aluno da instituição José Uesele Nascimento⁶² reafirmou que:

O Centro de Excelência Professor Abelardo Romero Dantas, é assim que é chamado hoje por força de portaria, porque todas as escolas de ensino integral acabaram sendo denominadas dessa maneira, como centro de formação integral (José Uesele Oliveira Nascimento, 17 de fevereiro de 2023)⁶³.

De maneira que a criação da Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas ocorreu por intermédio do Decreto n.º 4.594, de 13 de fevereiro de 1980. O documento revelou que a instituição foi erguida resultando do convênio entre Ministério da Educação e Cultura e

⁶² NASCIMENTO, José Uesele Oliveira. Entrevista realizada com o ex-aluno e professor de História do Cepard, presencialmente, no dia 17 de fevereiro de 2023, em Lagarto/SE. O entrevistado cedeu informações e imagens que foram expostas neste trabalho.

⁶³ O Governo de Sergipe, do então governador Belivaldo Chagas (PSD, 2018 – 2022), e a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (Seduc), por meio do Decreto n.º 40.951, de 09 de agosto de 2021, transformou 40 unidades de instituições de ensino estaduais, em Centros de Excelência, ofertando ensino médio integral para os sergipanos. Ao todo, o estado possui 58 escolas de turno integral. Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/educacao_cultura_esportes/governo_publica_decreto_transformando_unidades_que_ofertam_o_ensino_em_tempo_integral_em centros_de_excelencia. Acesso em: 20 maio 2023.

do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (MEC/Bird), mais conhecido como Banco Mundial, com o estado de Sergipe, ocorrido em 20 de fevereiro de 1975. A legislação educacional estabeleceu,

Art. 1º - Fica criada uma unidade escolar para o ensino de 1º e 2º graus, na sede do município de Lagarto, resultante do convênio firmado ente a União Federal, através do Ministério da Educação e Cultura e o Estado de Sergipe em 20 de fevereiro de 1975 [com uma parte ilegível];

Art. 2º - A unidade escolar criada na forma de artigo 1º denominar-se-á Escola de 1º e 2º Graus Prof. “Abelardo Romero Dantas”.

Art. 3º - As despesas decorrentes da execução do presente Decreto correrão por conta dos recursos orçamentários do Programa Educação do Orçamento do Estado de 1980 e anos seguintes.

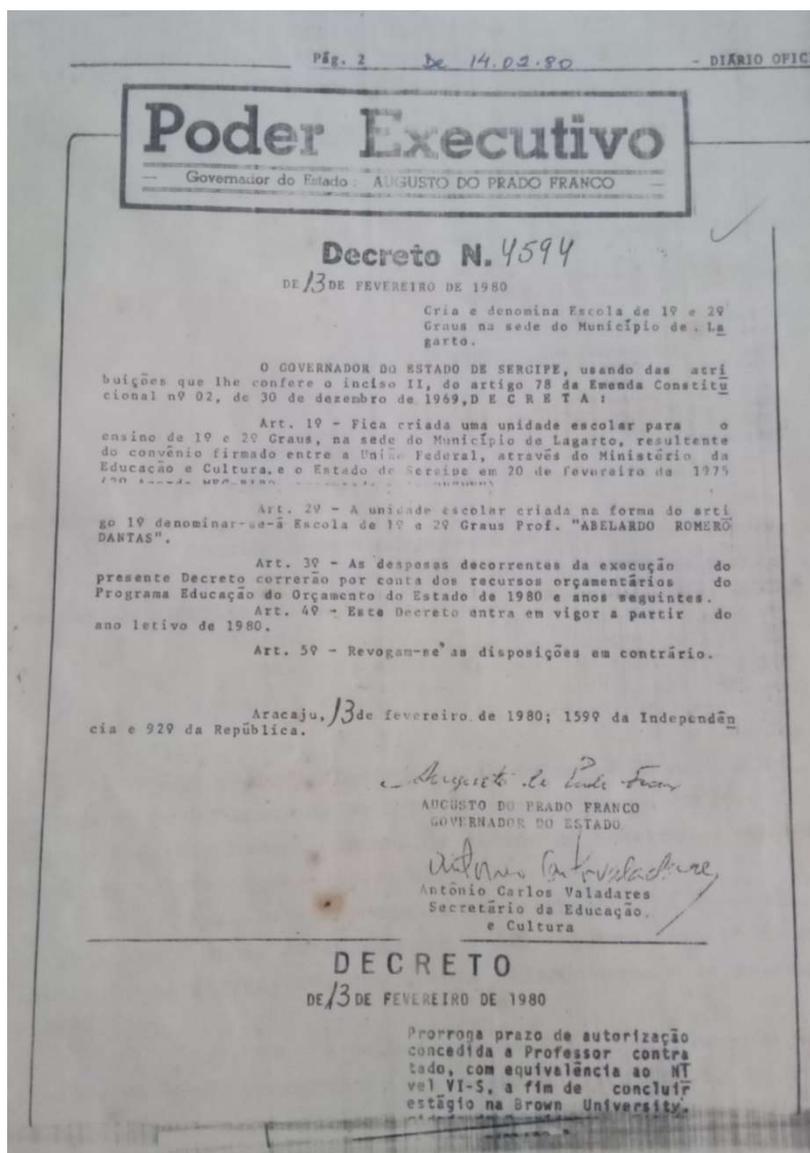
Art. 4º - Este decreto entre em vigor a partir do ano letivo de 1980.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário (Sergipe, 1980)⁶⁴.

Foi sob a gestão do secretário de educação e cultura Antônio Carlos Valadares (Arena) e do governador Augusto Franco (Arena, 1979-1982), que esta instituição de ensino iniciou suas atividades, oferecendo à comunidade ensino regular e habilitações básicas profissionalizantes em saúde, agropecuária e eletricidade.

⁶⁴ SERGIPE. Decreto n.º 4.594, de 13 de fevereiro de 1980. Cria e denomina Escola de 1º e 2º Graus na sede do Município de Lagarto. Diário Oficial do Estado de Sergipe. Aracaju/SE.

Imagem 13 – Decreto n.º 4.594, de 13 de fevereiro de 1980



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2023.

No ano seguinte, por meio da Resolução n.º 146, de 22 de dezembro de 1981, o Conselho Estadual de Educação concedeu a autorização para realização de atividades voltadas ao ensino de 1.º e 2.º graus na instituição, com efeito retroativo a 1980, ano de criação da unidade escolar.

Resolve

Art. 1º - Fica concedida autorização para o funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus à Escola Prof. Abelardo Romero Dantas, da cidade de Lagarto, com efeito retroativo ao início de suas atividades

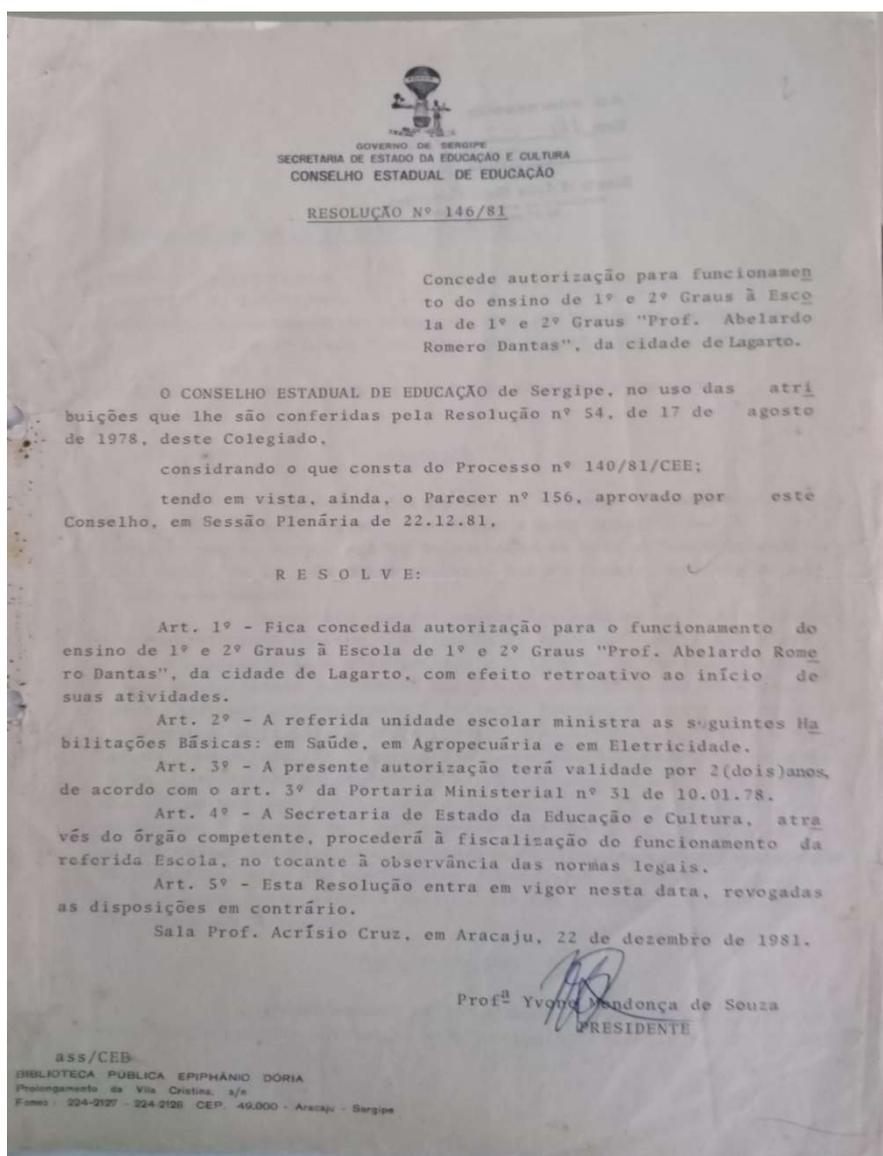
Art. 2º - A referida unidade escolar ministra as seguintes habilitações Básicas: em saúde, em agropecuária e em eletricidade.

Art. 3º - A presente autorização terá validade por 2 (dois) anos, de acordo com o art. 3º da Portaria Ministerial n.º 31, de 10 de janeiro de 1978.

Art. 4ª – A Secretaria de Estado da Educação e Cultura, através do órgão competente, procederá à fiscalização do funcionamento da referida Escola, no tocante à observância das normas legais.

Art. 5º - Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário (Sergipe, 1981).

Imagem 14 – Resolução n.º 146/81, Conselho Estadual de Educação, 22 de dezembro de 1981

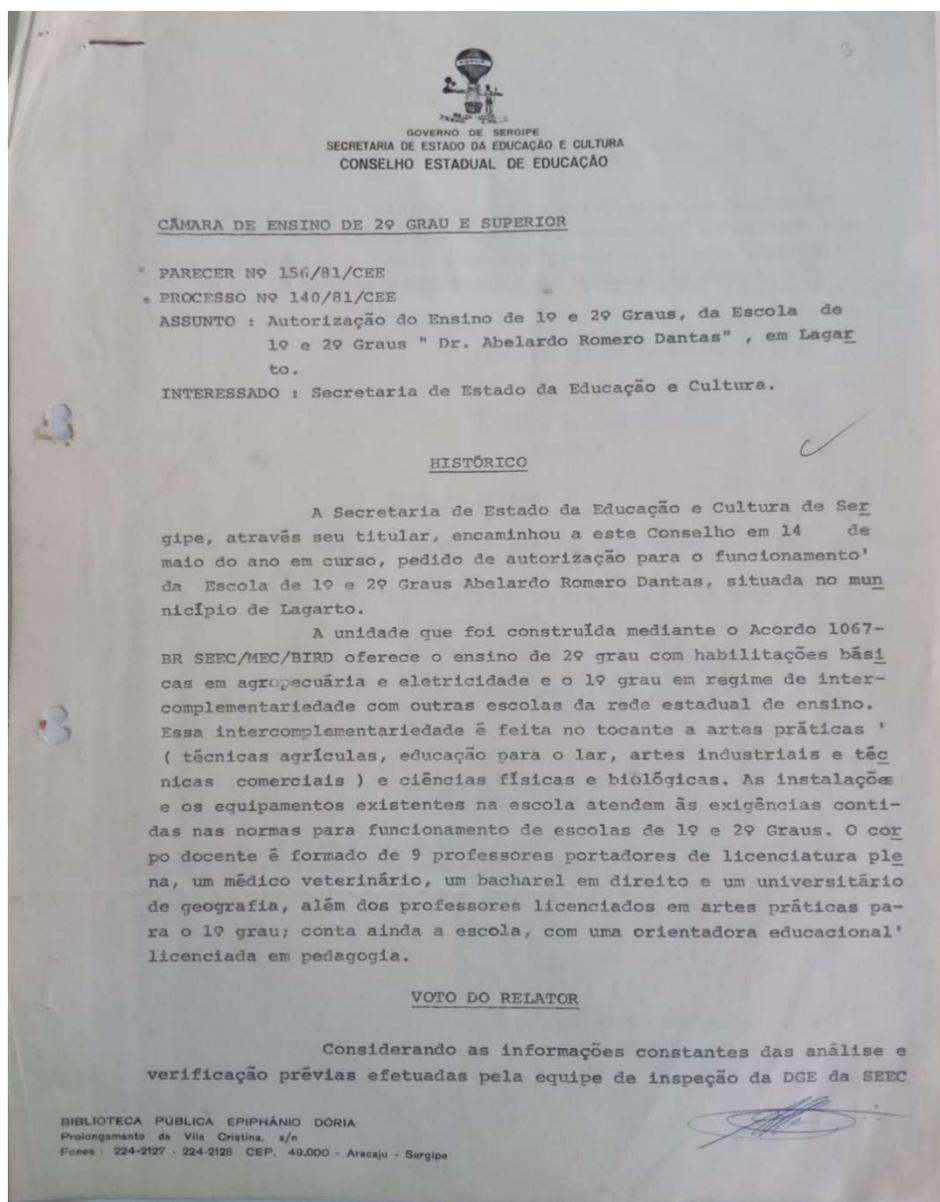


Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2023.

O Processo n.º 140/81/CEE é outro documento ligado à fundação da escola, nele se solicita autorização para o funcionamento da unidade escolar Escola Prof. Abelardo Romero Dantas, perante o Conselho Estadual de Educação, para exercer atividades educacionais voltadas ao ensino de 1.º e 2.º graus. Esta fonte registra o histórico de andamento do processo, em que menciona o convênio participante, e até detalhes do currículo. Destacou, ainda, que o

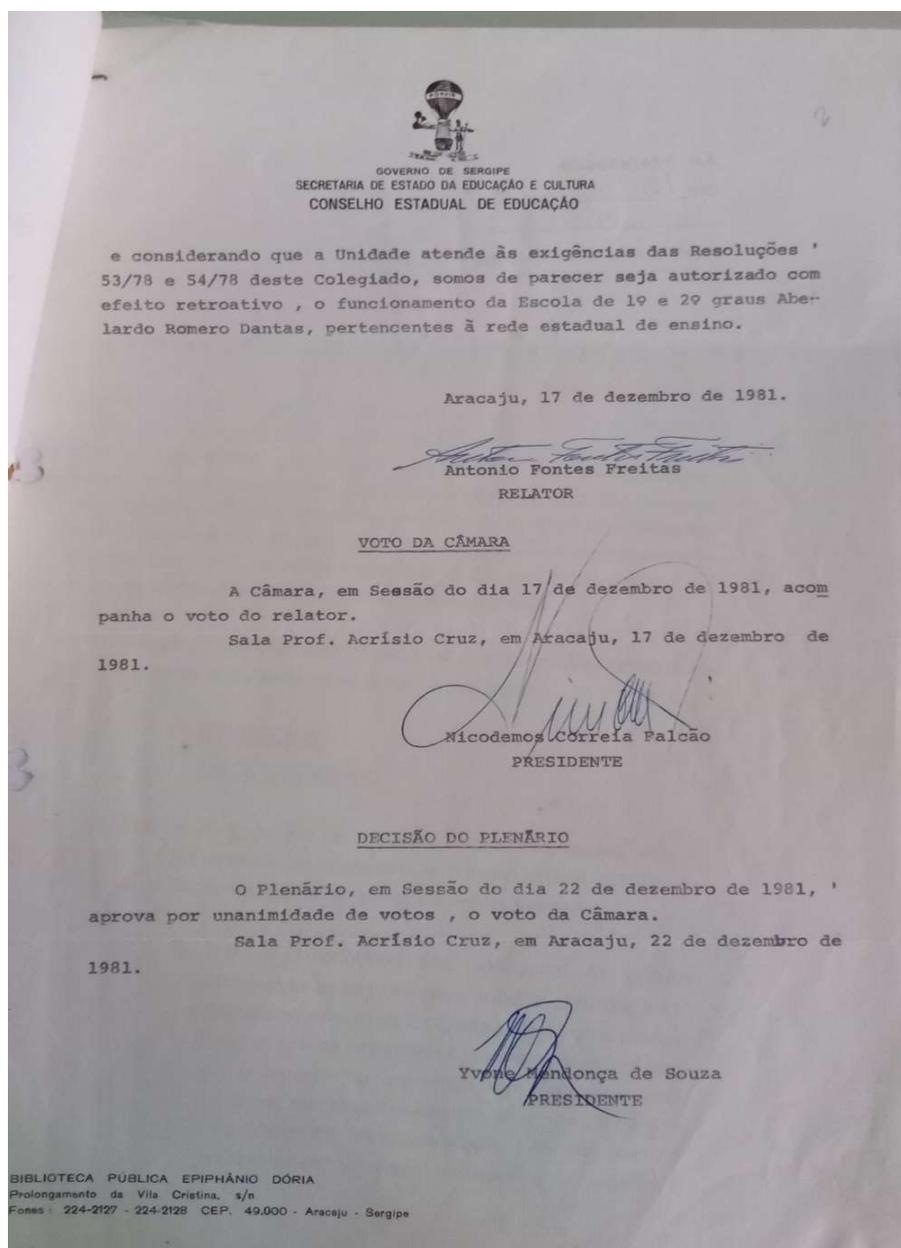
ensino de 1.º grau deveria funcionar respeitando o processo de “intercomplementaridade”, oferecendo o ensino de “artes práticas (técnicas agrícolas, educação para o lar, artes industriais e técnicas comerciais) e ciências físicas e biológicas. Além de enfatizar a estrutura da escola e a obtenção dos equipamentos necessários para a oferta do ensino das habilidades básicas profissionalizantes, listados acima. Tais características tornaram a instituição um exemplo de Escola Polivalente, pois se encontrava em conformidade com a Lei 5.692/1971, para a disposição do ensino de 1.º e 2.º graus.

Imagem 15 – Câmara de Ensino de 2.º grau e Superior, Parecer n.º 156/81, Processo n.º 140/81



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2023.

Imagem 16 – Câmara de Ensino de 2.º grau e Superior, Parecer n.º 156/81, Processo n.º 140/81 (cont.)



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do, 2023.

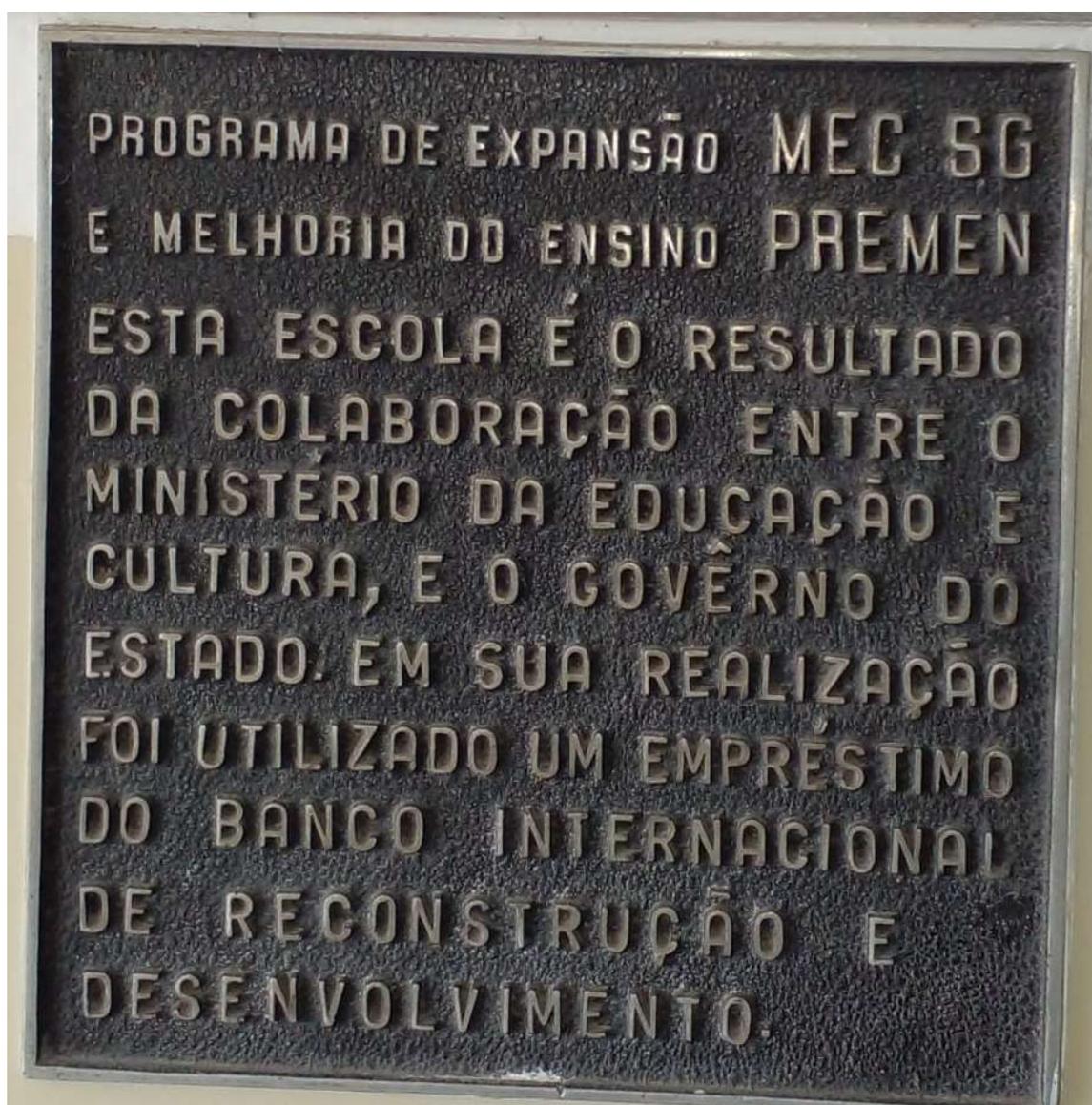
Conforme entrevista realizada no dia 15 de junho de 2023, o professor de Português Paulo Prata⁶⁵ (o primeiro diretor da instituição entre os anos de 1980 até 1987) apontou a principal motivação para implantação da escola no município de Lagarto:

⁶⁵ PRATA, Paulo Andrade. Entrevista realizada com o ex-diretor de escola, por meio eletrônico, concedida à entrevistadora Grasielle Ferreira do Nascimento, no dia 15 de junho de 2023, em Aracaju, SE.

No final da década de 70, Lagarto fora beneficiada com uma das escolas implantadas pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino — PREMEN, que tinha por objetivo suprir as necessidades urgentes do mercado de trabalho, preparando jovens para o exercício de uma atividade profissional, mediante a oferta de habilitações básicas, sem que para isso, fosse necessariamente, técnico de nível médio. (Paulo Prata, 15 de junho de 2023).

Este pensamento do ex-diretor Paulo Prata comunga com o modelo das escolas polivalentes em todo o país, dando prioridade à educação para o trabalho, com o intuito de passar valores éticos e formar indivíduos interessados em executar atividades manuais.

Imagem 17 – Placa referente ao “Programa de Expansão e Melhoria do Ensino”



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do, 2023.

Outra placa, exposta na via de acesso principal do Cepard, faz referência a respeito das circunstâncias em que o terreno, destinado à construção do Polivalente, foi obtido. O referido texto menciona uma doação de propriedade da Prefeitura do município, sob a gestão do prefeito José Vieira Filho (1977-1982). De acordo com o ex-aluno e atual professor de História da instituição, José Uesele Oliveira Nascimento, a aquisição se justifica como ganho social para a comunidade, por ter uma escola modelo com esta pujança à época. O Polivalente já nasceu pujante porque foi a primeira escola, sediada em Lagarto, com cursos técnicos de técnicas agrícolas e saúde, inicialmente (José Uesele Oliveira Nascimento, 17 de fevereiro de 2023)⁶⁶.

Imagem 18 – Placa em referência à doação do terreno para instalação da Escola de 1.º e 2.º graus Abelardo Romero Dantas, 1980



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2023.

O relato do professor José Uesele Nascimento revela como o imaginário social acerca do impacto positivo que a instalação de uma unidade Polivalente tinha, repercutia na comunidade local. Nas entrelinhas do seu depoimento, notou-se certo zelo pela conservação da importância que a instituição de ensino representou (e ainda representa) para o município de Lagarto. O próprio nome da escola é em homenagem ao escritor e poeta lagartense, Abelardo Romero Dantas (1907-1979). O autor foi membro da Academia Sergipana de Letras, pela qual

⁶⁶ NASCIMENTO, José Uesele Oliveira. Entrevista realizada com o ex-aluno e professor de História do Cepard, presencialmente, no dia 17 de fevereiro de 2023, em Lagarto/SE. O entrevistado cedeu informações e imagens que foram expostas neste trabalho.

ocupou a cadeira de número 16, falecido no ano anterior à inauguração da escola. *Vozes da América* (1941) e *A Musa Armada* (1953) são algumas das suas obras.

Imagem 19 – Abelardo Romero Dantas, escritor lagartense homenageado pelo “Polivalente de Lagarto”, 1980



Fonte: Acervo Cepard. 2023.

A fala deste professor corrobora com as informações contidas na placa localizada na entrada da escola, e deixa explícita a valorização do espaço escolar, como sendo o primeiro da região a oferecer curso profissionalizante para a população jovem.

Segundo o prof. Paulo Prata, o termo “Polivalente” foi incorporado à instituição, Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas, em razão da oferta dos cursos de habilitações básicas, para os estudantes em geral. Em seu depoimento, o entrevistado chama atenção para o tipo de profissionalização oferecido. Como já foi salientado, as Reformas de 1.º e 2.º graus não

possuíam alcance em ofertar cursos técnicos, o que foi colocado em prática foram habilitações básicas para determinadas áreas profissionais, como “eletricidade, saúde e agropecuária” e oficinas de técnicas comerciais e agrícolas, artes industriais e educação para o lar.

Estando à frente do então Departamento de Educação, Cultura e Turismo, da Prefeitura Municipal de Lagarto, desde 1978, passei a assumir, a partir 23 de abril de 1980, a direção da Escola de 1º e 2º graus Prof. Abelardo Romero Dantas, que oferecia as habilitações básicas, em eletricidade, saúde e agropecuária. além do ensino de 2º grau, a escola oferecia também oficinas de trabalho de técnicas comerciais, educação para o lar, técnicas agrícolas e artes industriais, para os alunos de 1º e 2º grau (Paulo Prata, 15 de junho de 2023.)⁶⁷.

3.3 O CURRÍCULO DAS POLIVALENTES

Com o estímulo à oferta das habilitações básicas profissionalizantes, foi importante destacar, na pesquisa, que as políticas educacionais da década de 1970 deveriam cobrir todas as instituições de ensino, públicas e privadas, não se restringindo apenas às Escolas Polivalentes. Assim, qualquer uma das unidades escolares poderia passar a se organizar, com autonomia, na busca de ajuda financeira estadual/federal, investir em reformas para melhorar a estrutura física dos prédios e adquirir equipamentos para realização das atividades práticas. Para o ex-diretor e professor Paulo Prata,

À luz da Lei 5.692/71, a educação deveria proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo do exercício consciente da cidadania. Por essa razão, era oferecido a todos os alunos do 2º grau qualificação profissional para o trabalho, através de habilitações básicas, parciais, o que não impedia de seguir os estudos para obter a formação como técnico. a esse respeito, recordo que a escola transformou as habilitações básicas de saúde e de agropecuária, [em] cursos técnicos de enfermagem e de técnicas agrícola (Paulo Prata, 15 de junho de 2023)⁶⁸.

Conforme as palavras do Parecer n.º 4.833, de 03 de dezembro de 1975, “O currículo equivale ao caminho que a escola oferece a seus alunos, considerando como ponto de chegada a realização dos objetivos da educação” (Brasil, 1975, p. 81). Além da função pedagógica, não devemos afastar da análise o caráter político e ideológico que se fez presente na Lei 5.692/71,

⁶⁷ PRATA, Paulo Andrade. Entrevista realizada com o ex-diretor de escola, por meio eletrônico, concedida à entrevistadora Grasielle Ferreira do Nascimento, no dia 15 de junho de 2023, em Aracaju, SE.

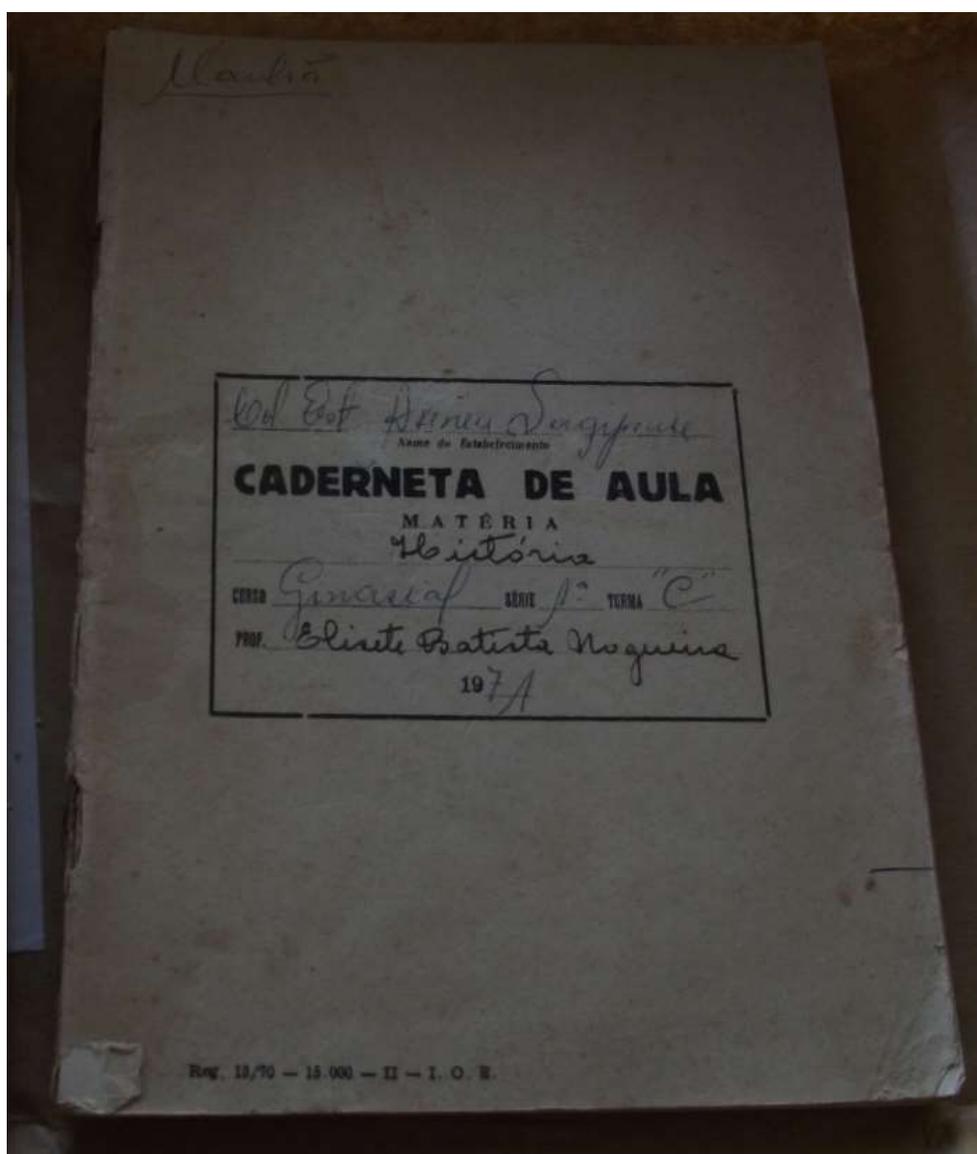
⁶⁸ Ibidem.

sobretudo no que diz respeito à perda da autonomia das disciplinas das áreas de humanas, História e Geografia.

O currículo escolar adotado pela instituição lagartense, segundo relato do prof. Paulo Prata, não utilizou como parâmetro a prescrição do Conselho Federal de Educação, quanto ao fato de disponibilizar oferta da área de conhecimento Estudos Sociais, mantendo neste estabelecimento o ensino de História e Geografia como disciplinas autônomas. Sua fala a respeito desse ponto, na entrevista, foi breve. O entrevistado não forneceu maiores informações sobre os motivos pelos quais a escola preservou as disciplinas curriculares, podemos inferir que na década de 1980 as críticas ao ensino e aos profissionais das licenciaturas curtas em Estudos Sociais já se avolumavam. Esta circunstância não representou uma exceção, pois outras instituições de ensino, de longa trajetória de atuação, antecessoras ao golpe, também não submeteram a sua programação de ensino preexistente às deliberações das Reformas de 1.º e 2.º graus.

Em Aracaju, por exemplo, o Colégio Atheneu Sergipense, atualmente Centro de Excelência Atheneu Sergipense, também não considerou como parte do seu currículo a área de estudo denominada Estudos Sociais, mantendo o ensino de História e Geografia, em respeito à tradição da escola. Como instituição pública renomada, localizada na zona central de Aracaju, ficou mais conhecida como palco de várias manifestações estudantis questionadoras de algumas das decisões tomadas referentes às alterações curriculares prescritas pelas Reformas de 1.º e 2.º graus/1971, bem como de combate ao regime ditatorial no geral. Fundado em 1871, este estabelecimento de ensino possui grande destaque na memória da comunidade sergipana, pois continua a funcionar ainda hoje, mantendo o seu respeito e educando, durante a sua existência, algumas personalidades da vida pública da cidade, tais como Benedito Figueiredo, ex-vice-governador (1987-1991), Jackson Barreto de Lima, ex-vice-governador e governador (2011-2014 / 2014-2017) e Marcelo Déda Chagas, ex-prefeito e governador (2001-2004 / 2005-2006 e 2007-2010 / 2010-2013).

Imagem 20 – Caderneta de Aula do Colégio Atheneu Sergipense, Matéria História, prof.^a Elisete Nogueira, 1971



Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2021.

A imagem 20, trata-se de uma fonte de pesquisa do ano de 1971, pela qual é possível, a princípio, identificar e comprovar que o Colégio Atheneu Sergipense manteve a disciplina de História como autônoma. Entretanto, a Lei 5.692/71 somente foi assinada em agosto do mesmo ano e não foi implementada de forma tão imediata assim. No entanto, a próxima imagem (21) corresponde ao registro das aulas em datas posteriores à promulgação de Lei 5.692/71 (nos meses de outubro e novembro), e nota-se a continuidade do registro da disciplina de História como autônoma.

Imagem 21 – Caderneta de Aula do Colégio Atheneu Sergipense, Matéria História (parte interna), prof.^a Elisete Nogueira, 1971

FOLHA DE COMPARECIMENTO		
Mês de Outubro de 1971		
Matéria	Professor	ASSUNTO DA LIÇÃO
1	Elisete B. Nogueira	Exercício
2	Elisete B. Nogueira	Os holandeses no Brasil: Bahia
3	Elisete B. Nogueira	Os holandeses no Pernambuco
4	Elisete B. Nogueira	Revolta com embaixador
5	Elisete B. Nogueira	Revolta com embaixador de Massau
6	Elisete B. Nogueira	Exercício escrito
7	Elisete B. Nogueira	Dia do Professor
8	Elisete B. Nogueira	
9	Elisete B. Nogueira	
10	Elisete B. Nogueira	
11	Elisete B. Nogueira	
12	Elisete B. Nogueira	
13	Elisete B. Nogueira	
14	Elisete B. Nogueira	
15	Elisete B. Nogueira	
16	Elisete B. Nogueira	
17	Elisete B. Nogueira	
18	Elisete B. Nogueira	
19	Elisete B. Nogueira	
20	Elisete B. Nogueira	
21	Elisete B. Nogueira	
22	Elisete B. Nogueira	
23	Elisete B. Nogueira	
24	Elisete B. Nogueira	
25	Elisete B. Nogueira	Exercício mensal
26	Elisete B. Nogueira	
27	Elisete B. Nogueira	Revisão com exercícios
28	Elisete B. Nogueira	
29	Elisete B. Nogueira	
30	Elisete B. Nogueira	
31	Elisete B. Nogueira	
Total		

FOLHA DE COMPARECIMENTO		
Mês de Novembro de 1971		
Matéria	Professor	ASSUNTO DA LIÇÃO
1	Elisete B. Nogueira	Exercício
2	Elisete B. Nogueira	
3	Elisete B. Nogueira	
4	Elisete B. Nogueira	Sentimento nacionalista
5	Elisete B. Nogueira	Revolta de Maranhão
6	Elisete B. Nogueira	
7	Elisete B. Nogueira	
8	Elisete B. Nogueira	Guerra dos Cabanos
9	Elisete B. Nogueira	
10	Elisete B. Nogueira	
11	Elisete B. Nogueira	Guerra dos Mascados
12	Elisete B. Nogueira	Revolta de 1720
13	Elisete B. Nogueira	
14	Elisete B. Nogueira	
15	Elisete B. Nogueira	Feriado
16	Elisete B. Nogueira	
17	Elisete B. Nogueira	
18	Elisete B. Nogueira	Inconfidência mineira
19	Elisete B. Nogueira	Revolução Pernambucana
20	Elisete B. Nogueira	
21	Elisete B. Nogueira	
22	Elisete B. Nogueira	Transmigração da família real para o Brasil
23	Elisete B. Nogueira	Independência do Brasil
24	Elisete B. Nogueira	
25	Elisete B. Nogueira	
26	Elisete B. Nogueira	
27	Elisete B. Nogueira	
28	Elisete B. Nogueira	
29	Elisete B. Nogueira	
30	Elisete B. Nogueira	
31	Elisete B. Nogueira	
Total		

Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2021.

Foi possível constatar, em um primeiro momento, que o Colégio Atheneu Sergipense – bem como a escola lagartense – manteve a sua tradição de ensino ao não atender à obrigatoriedade da Lei para substituir História e Geografia pela área de Estudos Sociais. E no caso da Bahia, ao analisarmos os diários de classe do Complexo Polivalente de Alagoinhas, notamos alguma aproximação referente à presença das disciplinas escolares da área das humanidades, mas isso já no ano de 1980, quando foi possível perceber a ausência de Estudos Sociais, registrados nos diários de classe, conforme a figura a seguir.

Imagem 22 – Diário de Classe, Escola Polivalente de Alagoinhas, História, 5.^a série, 1.^o grau, 1980

Escola Polivalente de Alagoinhas
Nome do Estabelecimento

Alagoinhas
Cidade

Bahia
Estado

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

DEPARTAMENTO DE ENSINO DE 1.^o GRAU

DIÁRIO DE CLASSE

TURNO *vesp.*

Professor.....

Disciplina *História*

Gráu *1.^o* Série *5.^o* Turma *5V8*

Hora..... Dias.....

ANO DE 19 *80*

Fonte: NASCIMENTO, Grasielle do. 2017.

Realizar a análise curricular de ambas as instituições de ensino selecionadas nesta pesquisa, no cenário da Reforma de 1.^o e 2.^o graus durante a ditadura civil-militar, buscou traçar uma rota de comparação entre os diários de classe. Entretanto, surgiram algumas limitações, como a ausência dessa espécie de fonte de pesquisa da Escola de 1.^o e 2.^o graus Prof. Abelardo Romero Dantas, e isso dificultou um maior embasamento para este trabalho, sanado, em parte, com os depoimentos orais dos professores disponíveis.

Enfim, com o apoio documental, vemos a possibilidade de delimitar aproximações acerca do currículo escolar aplicado nas instituições de ensino “Polivalente”. Tanto o Complexo Escolar Polivalente de Alagoinhas, quanto a Escola de 1.^o e 2.^o graus Abelardo Romero Dantas

não adotaram o currículo prescrito das Humanidades a partir de 1980. Esse ano foi uma referência significativa no que tange ao retorno das disciplinas autônomas, conforme consta nos diários de classe. Salientamos, ainda, que não há registros de leis e/ou decretos que expressem, nacionalmente, a flexibilização do documento.

3.4 LDB: ESTUDO COMPARATIVO DA CARTA MAGNA DA EDUCAÇÃO NOS ANOS DE 1961, 1971 E 1996

As políticas educacionais brasileiras consistiram em estruturas legislativas relativamente recentes. As primeiras discussões em defesa de leis para regulamentar a educação foram pontuais em alguns estados nacionais. Elas ocorreram nas primeiras décadas do século XX, e se arrastaram ao longo do tempo, quando por último culminaram na primeira Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, de impacto nacional, no então governo de João Goulart.

Em seu primeiro artigo, a LDB de 1961 pontua:

Art. 1.º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Brasil, 1961).

Essa Lei manifesta o estímulo às capacidades humanas e sociais, dos princípios norteadores, como dignidade humana, liberdades individuais, condenação do preconceito de classe, raça ou por motivação política e ideológica. Ela foi bastante minuciosa ao especificar as atribuições, organização e divisão de responsabilidades e competências referente aos Conselhos de Educação, na esfera nacional e estadual.

Além do exposto, a Lei 4.024/1961 tratou da educação pré-primária para menores de sete anos. Quanto à primária, tornou-se de caráter obrigatório a matrícula de crianças até sete

anos de idade, sob pena de responsabilidade dos pais e responsáveis, ficando impedidos de exercer cargos públicos, caso descumprissem as normas estabelecidas por lei. Salvo em casos de educação no lar, insuficiência de escolas, bem como de vagas (art. 30). E ainda, tratou do ensino médio, composto de dois ciclos, ginásial e colegial⁶⁹.

A Lei 5.692/1971, em seu texto, estimulou a educação vinculada ao desenvolvimento e capacitação da mão de obra qualificada para o trabalho. Em aproximação à LDB anterior, preservou o Conselho Federal de Educação como órgão responsável pelas deliberações acerca do currículo escolar do ensino de 1.º e 2.º graus. O documento não fez referência à educação superior⁷⁰.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados em 1997, também nos respondem. Em primeiro lugar, deve-se registrar que eles oficializaram, em âmbito nacional, a separação das disciplinas "História e Geografia" nos anos iniciais do ensino fundamental, após anos lutas e críticas à sua fusão, predominante nos currículos escolares durante e após o governo da Ditadura Civil-Militar (é importante ressaltar que a fusão é anterior a 1964). Essa mudança curricular já havia sido realizada em alguns estados da Federação, como Minas Gerais e São Paulo, no movimento de reformas curriculares da década de 1980. A estrutura do ensino fundamental, definida pelos PCNs, em 1997, pôs fim aos Estudos Sociais como componente curricular, fosse como área ou como disciplina (Fonseca; Silva, 2010, p. 17-18).

Durante o processo de redemocratização, surgiram a Lei n.º 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, que tinham a proposta de fornecer apoio pedagógico, e de reorientação metodológica para os professores, por conseguinte, introduzir as diretrizes para a recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Conforme Selva Fonseca e Marcos Silva (2010), foi por meio desse instrumento que a área de estudo denominada Estudos Sociais foi extinta e possibilitou o retorno da autonomia das disciplinas de História e Geografia para os currículos escolares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de

⁶⁹ O ginásial (2.º grau, 1971 e ensino médio, 1996) ofertou cursos secundários, técnicos e de formação de professores (magistério) para o pré-primário e primário.

⁷⁰ A Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, foi responsável pela organização do ensino superior, no repertório das políticas educacionais realizadas na ditadura civil-militar.

projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho (Brasil, 1997, p. 16)⁷¹.

Assim, este documento elaborado pelo MEC em seu texto transparece a importância da participação do corpo docente e da coordenação pedagógica de ensino na elaboração da proposta curricular, baseando-se nas necessidades específicas de cada instituição. Esta proposta de organização do sistema de ensino direcionou esforços para a composição dos diálogos acerca das discussões que envolveram as bases curriculares do ensino básico.

Durante as décadas de 70 e 80 a tônica da política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização, havendo um aumento expressivo no acesso à escola básica. Todavia, os altos índices de repetência e evasão apontam problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola. Indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação e do Desporto, reafirmam a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem (Brasil, 1997, p. 17)⁷².

A Lei 5.692/71, ao extinguir o exame de admissão para ingresso para o antigo ginásio, ampliou o acesso dos estudantes às séries finais do 1.º grau (atualmente ensino fundamental II). Entretanto, o número de vagas para acomodar a nova realidade escolar não acompanhou a mesma proporção de alunos matriculados, sobretudo os estudantes da rede pública de ensino.

O texto dos PCNs apontou outras necessidades, que impactaram na quantidade de matrículas disponíveis. Apareceram, assim, algumas dificuldades como o índice de repetência, que tinha como consequência a retenção das vagas em determinada série, e a evasão escolar, que possuía como principal justificativa as necessidades socioeconômicas, voltadas principalmente à necessidade de trabalhar desses estudantes, para suprir a carência do rendimento familiar.

⁷¹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

⁷² *Ibidem*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se estabelecer uma linha de raciocínio construída acerca das políticas educacionais sancionadas durante a ditadura civil-militar, centrada nas Reformas de 1.º e 2.º graus, ocorridas na década de 1970. Neste sentido, a análise se concentrou na prescrição do currículo escolar, com a substituição das disciplinas de História e Geografia pela área de conhecimento Estudos Sociais. Com isso, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi um divisor na área educacional brasileira, pois trouxe muitas mudanças que resultaram em inclusão social. Embora tenha reprimido todo um processo de organização do sistema educacional, pautado nas ideias dos movimentos sociais, que defendiam uma educação humanizada, de acesso amplo em todos os níveis da educação pública e um ensino de qualidade. O ensino voltou-se a ter uma característica mais preparatória para o mercado de trabalho, com formação de mão de obra qualificada, além disso, a educação serviu de instrumento da Doutrina de Segurança Nacional contra o inimigo interno, sustentada por meio de acordos internacionais, em um contexto latino-americano de Guerra Fria.

Essa lei fixou as diretrizes e bases para a educação e, por meio do Decreto n.º 853/71, prescreveu o currículo escolar para todo o território brasileiro. Esta pesquisa se concentrou em analisar o caráter prático das políticas educacionais, concebidas durante o Estado de exceção, especialmente na introdução dos Estudos Sociais como área de conhecimento obrigatória no currículo. Concentrando o ensino de História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, a pesquisa aprofundou a discussão acerca da justificativa apresentada pelo Poder Executivo, para esta alteração curricular. Foram explorados o caráter pedagógico e o político relacionado à Doutrina de Segurança Nacional, com o aval dos acordos bilaterais com os Estados Unidos.

Apoiada em uma sólida bibliografia, com dados levantados por intermédio de fontes oficiais, tais como leis, decretos, pareceres, atas de reuniões, diários de classe e entrevistas realizadas com ex-professores de unidades polivalentes, da Bahia e Sergipe, pudemos delinear uma linha de raciocínio, acerca de como o modelo de ensino e a Lei 5.692/1971 estiveram a serviço dos militares, como uma tentativa de limitar toda e qualquer forma de manifestação crítica e política dentro das instituições de ensino. Houve a necessidade de tornar a população jovem envolvida com celebrações de exaltação à pátria, como nas festividades do sesquicentenário da Independência do Brasil, e ao mesmo tempo, demonstrou-se uma certa preocupação com a formação profissional.

No contexto da Guerra Fria, no qual Cuba vivenciava a experiência socialista, via revolução, os Estados Unidos sentiram-se ameaçados e passaram a estreitar relação com os demais países da América Latina, na tentativa de consolidar o neoliberalismo como modelo a ser perpetuado e ampliado, mesmo que para isso tenham apoiado golpes e ditaduras. O objetivo estava atrelado à necessidade norte-americana em barrar o avanço de ideias de esquerda em geral, como comunistas e reformistas, no continente, e para isso firmou acordo de ajuda financeira e técnica para as nações latino-americanas. Foram esses interesses que predominaram durante o golpe civil-militar brasileiro, quando os governos militares receberam recursos financeiros para investimento na educação por meio dos Acordos MEC/Usaid, quase sempre com a justificativa de promover a modernização do sistema educacional, focado no desenvolvimento de habilidades básicas profissionais. Assim, as Escolas Polivalentes foram introduzidas no Brasil, para atender às condições criadas, que visavam à modernização do ensino, atrelado à necessidade de controle dos militares, sob a população mais jovem e desocupada. Entretanto, tal iniciativa apresentou inúmeras dificuldades, relativas ao campo das desigualdades sociais, com a formação técnica dos estudantes em todo o território nacional.

Em conjunto com a formação de mão de obra capacitada, visando o processo de implantação de empresas internacionais que começaram a migrar para o Brasil, os militares vigiavam e colocavam em prática o combate ao inimigo interno. De modo que, por meio da Doutrina de Segurança Nacional, a educação possibilitou perceber certa cautela em que tipo de ensino deveria ser ofertado no sistema educacional. Neste sentido, montar um currículo sem priorizar o desenvolvimento crítico e social estava ajustado aos interesses de controle ideológico em que o país estava inserido.

A análise curricular se torna pauta central deste trabalho. Com a substituição das disciplinas de História e Geografia, pela área de conhecimento Estudos Sociais, a perspectiva do olhar pedagógico é questionada. Não negando a relevância dos debates realizados pelo grupo de conselheiros do Conselho Nacional de Educação, e tampouco a bibliografia que tanto se dedicou a esta análise. No entanto, dada a natureza dos elementos levantados, e dos aspectos políticos, sociais e do obscurantismo que cerceava a sociedade brasileira, limitar o olhar, apoiado em perspectivas defendidas em décadas anteriores para justificar a introdução dos Estudos Sociais, é não levar em consideração os usos políticos e de controle ideológico propagado no país pelos militares. A interferência política no sistema de ensino é uma constante e se acentuou muito durante o governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022), que difundiu um discurso de ódio na mídia, de negação da ciência e de ameaças ao pensamento crítico.

Retornando ao período militar, constatou-se que o movimento realizado pela Junta Militar, em 1969, para introduzir o ensino de Educação Moral e Cívica descaracterizado das suas atribuições iniciais, gerou insatisfação por parte de alguns dos conselheiros que fizeram parte do quadro de profissionais responsáveis pela elaboração das políticas educacionais, como Clóvis Salgado e Abgar Renault. Essas resistências não alteraram o curso da história, a Junta Militar lançou o Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, que tinha como objetivo a exaltação aos valores cívicos e morais. Isso ocorreu após a edição do AI-5, de 13 de dezembro de 1968, em um momento em que a ditadura civil-militar adquiriu contornos mais acentuados de repressão e restringia manifestações contrárias ao sistema político-ideológico vigente.

Foram os acordos MEC/Usaid que possibilitaram a implantação das Escolas Polivalentes e o Programa de Melhoria do Ensino (Premen). Apesar da discussão em torno desse modelo de escola não ser inédito, foi a relação construída entre os Estados Unidos e o Brasil que viabilizou esse projeto. O treinamento dos professores foi realizado com técnicos estrangeiros. No caso da Bahia, a sede do Premen se localizava em Salvador, facilitando a expansão desse modelo de escola por vários interiores do estado; já em Sergipe, a adesão foi baixa, conforme entrevista realizada, em 15 de junho de 2023, com o professor Paulo Prata, que atuou na Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas por duas vezes, de 1980 a 1987 e de 1991 a 1992, e disse que todos os professores selecionados participaram do treinamento, um curso intensivo com a Presença dos dirigentes escolares, equipe técnica, em uma oportunidade que reuniu boa parte dos profissionais de educação, contemplados pelo programa, na cidade de Aracaju.

De modo geral, as filiações partidárias, apoiadoras da ditadura civil-militar, foram um ponto significativo no processo de seleção das regiões para a implantação das unidades de Escolas Polivalentes, ou a autorização perante o Conselho Estadual de Educação (CEE), para oferecer as habilitações básicas profissionalizantes. Na Bahia, por exemplo, foram erguidas cerca de quarenta unidades de Escolas Polivalentes. Alagoinhas foi um dos municípios contemplados, por conta da exploração do petróleo, em alta na região, e a agricultura. Em vista disso, acreditava-se que a presença da unidade polivalente no seu interior resultaria em incentivo econômico e profissional para os estudantes e investidores do município, e em parte, foi o que ocorreu.

A partir da análise dos diários escolares da Escola Polivalente de Alagoinhas, produzidos entre os anos de 1974 e 1980, percebeu-se que a distribuição dos conteúdos selecionados, para compor o currículo da área de conhecimento Estudos Sociais, correspondia sim aos conteúdos predeterminados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), ligados às matérias de ensino de

História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica. E assim, os discentes frequentavam as aulas de Estudos Sociais, e garantiam a sua participação no Centro Cívico da escola, constatada a sua existência em atas de reuniões de pais e mestres. Como o modelo desta instituição escolar foi criado durante a ditadura civil-militar, com recursos financeiros e treinamento de profissionais por técnicos norte-americanos, as aulas seguiram determinações prescritas pelos órgãos federais financiadores do projeto de ensino colocado em prática a partir da Lei n.º 5.692/1971.

Não conseguimos precisar ao certo quantas unidades Polivalentes foram construídas em Sergipe (o que abre a possibilidade para novas pesquisas), no entanto, sabemos que é um número bem inferior ao registrado na Bahia. Foi a direção da Escola de 1.º e 2.º graus Professor Abelardo Romero Dantas, localizada na cidade de Lagarto, quem solicitou junto ao CEE a autorização para oferecer o ensino básico associado ao trabalho, recorrendo às habilidades básicas em técnicas agrícolas, educação para o lar, artes industriais, técnicas comerciais, em conformidade com as atribuições destinadas às escolas Polivalentes. Proposta aceita, mas sem alteração na nomenclatura da escola. Esta unidade escolar contou, também, com a presença do Centro Cívico Escolar, que com o fim da ditadura civil-militar, tornou-se Grêmio Estudantil, conforme mencionou o Prof. Paulo Andrade Prata em entrevista. Por outro lado, conforme exposto ao longo dos capítulos, a escola não adotou a área de conhecimento Estudos Sociais, continuando a ofertar as disciplinas de História e Geografia como disciplinas autônomas. Neste ponto, é importante comparar acerca de qual tempo histórico nos referimos. O ano de inauguração desta instituição remete a 1980, já no contexto de Abertura Política, foi nesse mesmo período que os diários de classe da Escola Polivalente de Alagoinhas registraram História e Geografia, também como disciplinas autônomas.

Não tivemos acesso a respeito das possíveis causas para o abandono da prescrição de Estudos Sociais, até então preservada, no entanto, podemos inferir que foi o aumento da circulação do pensamento crítico de muitos educadores na sociedade. Por fim, percebe-se que, no início da década de 1980, existiu uma autonomia das instituições de ensino abordadas nesta pesquisa, diante da prescrição do currículo do Conselho Federal de Educação, para decidirem o seu próprio caminho. Contudo, existem diversas lacunas que precisam ser aprofundadas, principalmente no campo da Educação, com o objetivo de trazer à luz os fatores do enfraquecimento da Doutrina de Segurança Nacional nas escolas durante a ditadura civil-militar na região Nordeste.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70067-26-janeiro-1972-418584-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 maio 2022.

CONSELHO Estadual de Educação. Câmara do Ensino de 2º Grau e Superior/ **Parecer n.º 156/81** - Processo n.º 140/81.

CONSELHO Estadual de Educação. **Resolução n.º 146, de 22 de dezembro de 1981**, o Conselho Estadual de Educação concedeu a autorização, para realização de atividades voltadas ao ensino de 1º e 2º graus na instituição, com efeito retroativo a 1980.

SERGIPE. **Decreto n.º 4.594, de 13 de fevereiro de 1980**. Cria e denomina Escola de 1º e 2º Graus na sede do Município de Lagarto. Diário Oficial do Estado de Sergipe. Aracaju, SE.

DOCUMENTOS ESCOLARES:

ESCOLA POLIVALENTE DE ALAGOINHAS. Ata de reunião de pais e mestres. Alagoinhas, de 03 de outubro de 1974.

Professora Elisete Nogueira. Caderneta de Aula do **COLÉGIO ATHENEU SERGIPENSE**. Matéria História. 1971.

PROFESSOR NÃO ESPECIFICADO. Complexo Escolar Polivalente de Alagoinhas. **Diário de classe. História**. 1980.

ENTREVISTAS:

NASCIMENTO, José Uesele Oliveira. Entrevista realizada com o ex-aluno e professor de História do Cepard, presencialmente, no dia 17 de fevereiro de 2023, em Lagarto/SE. O entrevistado cedeu informações e imagens que foram expostas neste trabalho.

PRATA, Paulo Andrade. Entrevista realizada com o ex-diretor de escola, por meio eletrônico, concedida à entrevistadora Grasielle Ferreira do Nascimento, no dia 15 de junho de 2023, em Aracaju, SE.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História no Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- ABUD, Kátia. Formação das Almas e o Caráter Nacional: ensino de História na Era Vargas. **Revista Bras. Hist.** v. 18, n. 36. São Paulo, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/HKkz5F7FF7gS3ZXFDjhSH4J/>. Acesso em: 01 jul. 2018.
- ALVES, Eva Maria Siqueira. **O Atheneu Sergipense: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos (1870 – 1908)**. 2005. 318p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2005. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10576/1/O%20Atheneu%20Sergipense%20%28tese%209.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.
- AS QUATRO DÉCADAS DO COLÉGIO POLIVALENTE. **Lagarto Notícias**. Por Claudefranklin Monteiro. Disponível em: <http://www.lagartotonicias.com.br/2020/02/13/as-quatro-decadas-do-colegio-polivalente/>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- AGUIAR, Juliana de Almeida Silva. **Grêmios Estudantis 28 de Março: perspectivas crítica, cidadã e participativa nos espaços não – formais de educação quanto ao mundo do trabalho**. 2022. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2022.
- ALMEIDA, Elisângela Alves. **Marcha da família com Deus pela Democracia em Alagoinhas-Ba: comemorações e adesões ao Golpe Civil-Militar de 1964**. 2021. 196f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual da Bahia, Alagoinhas, 2021.
- ARAÚJO, José Alfredo de. A USAID, o regime e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. **Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista, v. 2, p. 87-101, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/download/51/39>. Acesso em: 07 abr. 2022.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. 1979. 273p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1979.
- BARCELLOS, Daniela; SGANZERLA, Rogério. O papel dos atos institucionais na privação de garantias fundamentais durante o período da Ditadura Militar no Brasil. *In*: ÉTICA, CIÊNCIA E CULTURA JURÍDICA: IV CONGRESSO NACIONAL DA FEPODI: [Recurso eletrônico on-line]. São Paulo: FEPODI, 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/24027>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- BARROS, Dulcinea Cerqueira Coutinho. **Cultura escolar e ensino de História em tempos de Ditadura Militar no Instituto de Educação Gastão Guimaraes (Feira de Santana –**

BA, 1968- 1978). 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

BARROS, José D'Assunção. História Comparada: um novo modo de ver e fazer a História. **Revista História Comparada**. v. 1; n. 1; jun./2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidade e transformação. *In*: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas: SP, Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BLOCH, Marc. **Para uma História Comparada das sociedades europeias. In.: História e Historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998. p. 119-150.

BORGES, Nilson. A doutrinação de Segurança Nacional e os governos militares. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). **O Brasil republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BRANDÃO, Maria de Azevedo. A regionalização da indústria do Brasil: Recife e Salvador na década de 70. **Revista de Economia Política**. Salvador, v. 5, n. 4, out./dez. 1985.

CARDOSO, Célia C. “Políticos cassados no Estado de Sergipe em 1964”. **Cadernos do Tempo Presente**. , v.1, p.01 - 10, 2011.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de História** [S. l.], n. 16, João Pessoa, p. 147-160, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11378>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CRUZ, José Vieira da. **Da autonomia à resistência democrática: movimento estudantil, ensino superior e a sociedade em Sergipe, 1950-1985**. Salvador: PPGH/UFBA, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 257-377, abr./jun. 2014. Disponível em: < scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt >. Acesso em: 15 abr. 2017.

DANTAS, José Ibaré. A tutela militar em Sergipe (1964-1984). 2ª ed. 2014.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FERREIRA, Muniz. **O golpe de Estado de 1964 na Bahia. Clio Revista de Pesquisa Histórica – Série História do Nordeste**. v. 22, n. 1, p. 85-101, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24814>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática – 1969-1993**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993. 5. ed. 2001.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História e ensino de História**. 2. ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985 um estudo sobre política educacional**, 1990.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Pesquisa em ensino de História: saberes e poderes na contemporaneidade. *In*: SILVA, Marcos Antonio (org.). **História: que ensino é esse?** Campinas, SP: Papirus, 2013.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura escolar: a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 1996.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículos e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUILHERME, Karina Clécia da Silva. **Ditadura militar e educação: uma análise do Centro Cívico Escolar (1971 – 1986)**. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

JACOBINA, André Teixeira. **As eleições parlamentares de 1974 e as clivagens na Arena e no MDB baianos**. **Revista de História**, v. 3, n. 1, p. 71-92, 2011. Disponível em: <http://www.revistahistoria.ufba.br/2011.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LIMA, Keite Maria Santos do Nascimento. **Entre a ferrovia e o comércio: urbanização e vida urbana em Alagoinhas (1868- 1929)**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

LIMA, Thiago Machado. **O golpe de 1964 e o cotidiano da cidade de Salvador-BA**. *In*: ANPUH – Brasil. 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Recife, 2019. **Anais [...]**. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564677747_ARQUIVO_OGOLPEDE1964EOCOTIDIANODACIDADEDESALVADOR-ThiagoMachadodeLima.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LOURENÇO, Eliane. O ensino de História encontra seu passado: memória da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História** – São Paulo. v. 30, n. 60, p. 97-120, 2010.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. *In*: CERRI, Luiz Fernando (org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Editora UFPR.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História Oral: como fazer, como pensar** / José Carlos Meihy; Fabíola Holanda. – 2 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

MOTTA, Rodrigo Pato Sá. Modernizando a repressão: a USAID e a polícia brasileira. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 59, p. 237-299, 2010.

MOTTA, Rodrigo Pato Sá; QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **Em guarda contra o “perigo vermelho”**: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NADAI, Elza. **Estudos Sociais no primeiro grau**. Aberto, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. p. 1-16, 1988.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Bras. de Hist.** São Paulo. v. 13, n. 25//26. p. 143-162. set. 92/ ago. 93. 1993.

NASCIMENTO, Angela Cristina Moreira do. **Sudene, informação e educação em Pernambuco, 1960-1980**. 2011. 307 p. Dissertação de Mestrado.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **O ensino de Estudos Sociais no Brasil: das “conexões naturais” à integração pela via do autoritarismo (1930-1970)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. 2019

NEVES, Joana. O ensino de História nos 50 anos do Golpe Militar – Estudos Sociais sob a Ditadura. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia (org.) **50 anos da Ditadura Militar: Capítulos sobre o Ensino de História no Brasil**. Curitiba: W.A. editores, 2014.

NUNES, Maria Thétis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe/UFS, 1984.

OLIVEIRA, M. A. F. B. **A implantação da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

OLIVEIRA, Rodrigo Mendes. **O projeto educacional brasileiro durante o regime militar e o ensino de História em Goiás (1964-1979)**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

ONGHERO, André Luiz. **Moral e Civismo nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

PEDROSA, J. G.; BITENCOURT Jr. N. Americanismo e educação para o trabalho no Brasil: os ginásios Polivalentes (1971-1974). **Trabalho e educação**. v. 24, série 1, p. 11-30. 2015.

PENSANDO EDUCAÇÃO NA EPSG “JOANA DE FREITAS BARBOSA” NOS ANOS DE 1980 A 1996. Blog Cidade de Propriá-SE. Disponível em: <http://cidadedepropriablogspot.com/2016/08/colégio-polivalente-de-propria-sergipe.html>. Acesso em: 01 jun. 2022.

PORTO, Ermerson. **A Cruzada e o golpe**. Maringá, Visau, 2021.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **Repensando a História Comparada da América Latina**. Revista de História. n. 153, 2. ed. p. 11-33, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19004/21067>. Acesso em: 13 maio 2022.

PRESOT, Aline Alves. **As Marchas da Família com Deus pela liberdade e o Golpe de 1964**. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

REIS, Carla Darlem Silva dos. Ditadura, política e censura: Gazeta de Sergipe e Rádio Liberdade (1964-1969). 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5640/1/CARLA_DARLEM_SILVA_REIS.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

REIS, Raphael Vladmir Costa. Marcha por Deus e pela Liberdade em Sergipe (1964): cultura política, conservadorismo e musealização. **I Seminário Nacional de Sociologia da UFS**. p. 1136-1147. 2016.

RÉMOND, Réne. Por uma história política. Tradução Dora Rocha. – 2ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RESENDE, Luciana Araújo Valle de. Reorganização educacional: as escolas polivalentes como uma das vias para a profissionalização do ensino. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 4., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2008. p. 1-17.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-EUA.** Campinas, SP; 2006. 384p. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

ROCHA, Marlos Bessa M. da. **Educação Conformada: a política de educação no Brasil (1930- 1945).** Juiz de Fora: UFJF, 2000.

ROLLEMBERG, Denise; CORDEIRO, Janaina Martins. Revisionismo e negacionismo: controvérsias. *História, histórias.*, vol. 9, nº. 17, jan./jun. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 8. ed. Petrópolis: UFMG, 1986.

SANTANA, Ediane Lopes de. Campanha de desestabilização de Jango: as ‘donas’ saem às ruas. *In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (org.). Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes.* Salvador: EDUFBA, 2009. v. 1, 286 p.

SANTOS, Alda Quintino dos. **O ensino médio na Bahia e os ginásios/ escolas Polivalente: a iniciação para o trabalho.** 2010. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNEB, Salvador, 2010.

SANTOS, Amanda Marques dos. **Igreja, poder e imprensa: o ideário anticomunista no seminário sergipano *A Cruzada* (1937-1970).** 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11331/2/AMANDA_MARQUES_SANTOS.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais.** 2009. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, 2009.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. [online].** v. 22, n. 82, p. 149-170, 2014. ISSN 0104-4036. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a08v22n82.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SANTOS, Marcos Antônio do Monte. **Dos lentos aos compêndios: o ensino de História no Atheneu Sergipense entre os anos de 1875-1890.** 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: [Cad76_04ARTIGOS.pmd](http://www.scielo.br/pdf/cad76_04ARTIGOS.pmd) (scielo.br). Acesso em: 21 maio 2018.

SILVA, M. A. FONSECA, S.G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista de Brasileira de História,* 30 (60), 13-33. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>. Acesso em: 16 de jun. 2021.

SIKORSKI, Fernando de Oliveira. **Os atos institucionais como instrumentos de recrudescimento da ditadura militar brasileira entre 1964 e 1968**. Disponível em: http://www.historia.ufpr.br/monografias/2010/2_sem_2010/. Acesso em: 20 jun. 2018.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. O golpe de 64. *In*: SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'ARAÚJO, Maria Celina (org.). **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

SOUZA, Maryana Gonçalves. **Ensino de História, Civismo e Poder Disciplinar: a interiorização do golpe civil-militar de 1964 na Bahia**. 2021. 142f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2021.

SOUZA, Robério S. **Tudo pelo trabalho livre!** Trabalhadores e conflitos no pós-abolição (Bahia 1892-1909). Salvador; São Paulo: Ed. Ufba; Fapesp, 2011.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. A História sumiu: O Ensino de Estudos Sociais durante a Ditadura Militar. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia (org.) **50 anos da Ditadura Militar: Capítulos sobre o Ensino de História no Brasil**. Curitiba: W.A. editores. 2014.

VIANA, Iêda. O ensino de história na ditadura civil militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. **Plural** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 9-30, 2014.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. *Revista de História*, nº 6/7. p. 105-117. – jan./ dez. 2000/2001.

ANEXOS

ANEXO A – Acervo documental do Colégio Polivalente de Alagoinhas (2017)



Fonte: Acervo da autora (2017).

ANEXO B – Acervo documental do Colégio Polivalente de Alagoinhas (2017)



Fonte: Acervo da autora (2017).

ANEXO C – Dependências interna do Colégio Polivalente de Alagoinhas (2017)



Fonte: Acervo da autora (2017).

ANEXO D – Dependências internas do Colégio Polivalente de Alagoinhas (2017)



Fonte: Acervo da autora (2017).

ANEXO E – Colégio Polivalente de Alagoinhas (2017)



Fonte: Acervo da autora (2017).

ANEXO F – Professor Paulo Andrade Prata, Diretor da Escola de 1.º e 2.º graus Professor
Abelardo Romero Dantas (1980/1987 – 1991/1992)



Fonte: Acervo do Centro de Excelência Professor Abelardo Romero Dantas (Cepard). 2023.

ANEXO G – Placa em homenagem aos Formandos de 1982 do curso de Agropecuária e Eletricidade da Escola de 1.º e 2.º graus Prof. Abelardo Romero Dantas



Fonte: Acervo da autora (2023).

ANEXO H – Dependências internas do Cepard (2023)



Fonte: Acervo da autora (2023).

ANEXO I – Área externa Cepard (2023)



Fonte: Acervo da autora (2023).

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento, eu, José Wally Oliveira Nascimento brasileiro/a, RG: 1569378 SSP/SE CPF nº _____, residente e domiciliado/a à rua Antônio Estêves, 318, nº 318, cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à pesquisadora GRASIELE FERREIRA DO NASCIMENTO e ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe (PHOHIS-UFS), a plena propriedade e a totalidade dos direitos de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 17/02/2023, em CEPARD. Essa autorização inclui (x) / não inclui () a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identifica-lo/a.

2. A pesquisadora vinculada ao supracitado Programa, está autorizada a utilizar, a disponibilizar, comunicar ao público, reproduzir, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, no Brasil. O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

Lagarto/SE, 17 de fevereiro de 2023.

José Wally Oliveira Nascimento
Assinatura do/a entrevistada/o

Grasiele Ferreira do Nascimento
Assinatura da entrevistadora

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento, eu, PAULO ANDRADE PRATA, brasileiro/a, RG: _____, transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à pesquisadora GRASIELE FERREIRA DO NASCIMENTO e ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe (PHOHIS-UFS), a plena propriedade e a totalidade dos direitos de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) 15/06 em Aracaju, SE. Essa autorização inclui / não inclui () a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identifica-lo/a.
2. A pesquisadora vinculada ao supracitado Programa, está autorizada a utilizar, a disponibilizar, comunicar ao público, reproduzir, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, no Brasil. O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

Apu, 25 de agosto de 2023.

Paulo Andrade Prata

Assinatura do/a entrevistado/a

Grasiele Ferreira do Nascimento

Assinatura da entrevistadora