

O LABORATÓRIO DE PESQUISA EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA (LAPEDHI): UMA REFLEXÃO SOBRE O SEU USO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*THE LABORATORY FOR RESEARCH IN HISTORY DIDACTICS (LAPEDHI): A
REFLECTION ABOUT ITS USE FOR TEACHING HISTORY OF EDUCATION*

Ellen Santos Barbosa¹

Resumo

O presente trabalho é um relato de experiência que tem por objetivo, descrever as vivências e apresentar uma das diversas possibilidades de estudo existente no Laboratório de Pesquisa em Didática da História (LAPEDHI). O laboratório é localizado na UNEB-CAMPUS VI e salvaguarda diversas fontes históricas, principalmente no que se refere a História da Educação na Bahia. De forma metodológica o relato se organiza no primeiro momento por uma perspectiva narrativa, onde é tratada a vivência e importância do LAPEDHI enquanto um lugar de produção de conhecimento histórico. Em seguida apresentamos fragmentos da pesquisa desenvolvida onde se analisa materiais para formação de professores sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) lei de nº 5.692 de 1971, a partir de fontes salvaguardadas no LAPEDHI, que nos mostram as influências ideológicas da ditadura militar e dos setores capitalistas, que apostavam na reforma como base para alavancar o desenvolvimento do país por meio da profissionalização do ensino, tentando fazer da reforma, uma "nova concepção de escola". O acervo presente no LAPEDHI abre espaço para estudos com diversas possibilidades para a pesquisa historiográfica e se constitui como um ambiente rico para a construção do conhecimento do estudante de licenciatura.

Palavras-chave: LAPEDHI. Lei n. 5692/71. Fontes para História da Educação.

Abstract

This paper is an experience report which aims to describe the experiences and present one of the several possibilities of studies existing in the Research Laboratório de Pesquisas em Didática da História (LAPEDHI). The laboratory is located at UNEB-CAMPUS VI and preserves several historical sources, mainly regarding the History of Education in Bahia. Methodologically, the report is organized first from a narrative perspective, which shows the experience and the importance of LAPEDHI as a place to produce historical knowledge. Next, we present fragments of the developed research. In this sense, we analyze teacher-training materials about the Law of Directives and Bases of Education (LDB), Law nº 5.692 of 1971, from sources kept at LAPEDHI. The analysis results show the ideological influences of the military dictatorship and the capitalist sectors that bet on the reform as a basis to leverage the country's development through the professionalization of teaching, trying to make the reform a "new conception of school." The collection held by LAPEDHI opens space for studies with various possibilities for historiographical research and represents a rich environment for the construction of knowledge for undergraduate students.

Keywords: LAPEDHI. Law 5692/71. Sources for the History of Education.

¹ Professora da rede privada na cidade de Guanambi-BA. Discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (UNEB). Licenciada em História (UNEB-2021). E-mail: ellemsantosgbi@hotmail.com

Da experiência à produção científica

No processo educacional é importante considerar a necessidade de lugares que reforcem de forma prática a construção do aprendizado. Os laboratórios de ensino assumem esse lugar na produção do conhecimento. Podemos destacar esses ambientes como lugares de estudos conceituais, epistemológicos e procedimentais, que assegura aos licenciandos uma relação de vivências e práticas com seus objetos de estudo. O laboratório de ensino é o ambiente propício para sintetizar as ideias, planejar e avançar nas pesquisas (CARVALHO, *et al.*, 2002).

Esse relato de experiência como salienta Mussi *et al.* (2021) é a reflexão das minhas vivências enquanto estudante do curso de Licenciatura em História pela UNEB-CAMPUS VI, e tem por objetivo descrever a importância do Laboratório de Pesquisa em Didática da História (LAPEDHI) para a minha formação e apresentar um dos meus estudos desenvolvidos através de fontes históricas encontradas no LAPEDHI que possibilitaram a construção de uma pesquisa sobre História da Educação na Bahia.

Conhecer a historiografia da educação é recontar através de documentos, relatos e demais fontes a história de cada comunidade, visto que a educação e suas instituições servem como um instrumento ligado ao desenvolvimento das cidades e espaços onde essa se insere. Estudar a História da Educação é entender sua identidade enquanto professor.

O LAPEDHI se tornou minha segunda casa, meu horário de trabalho como monitora era o turno matutino, mas ficava na universidade durante o dia inteiro aproveitando o espaço para estudar, além de desenvolver as atividades previstas para o Laboratório como atendimento aos alunos e professores e o empréstimo de materiais, além de sua organização.

Ao analisar o seu acervo, constituído basicamente por doações de professores do campus VI, notei que não havia somente livros didáticos mas também documentos de grande relevância para a História da Educação na Bahia e do Brasil, sobretudo no contexto do período da ditadura civil militar (1964/1985). Foi então que a pesquisa sobre esta temática começou a ganhar forma, primeiro como subprojeto de Iniciação Científica e posteriormente como objeto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de História. Utilizei como método a análise documental e como parâmetro para a

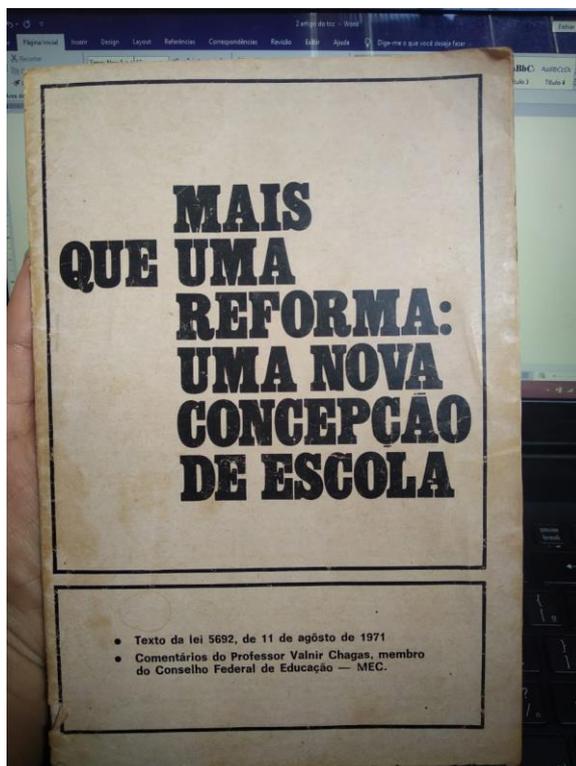
discussão e investigação o campo da pesquisa historiográfica, capaz de elucidar a respeito do uso de fontes arquivísticas para o ensino de história (PIMENTEL, 2001).

O TCC, que teve como título: "A Educação na Bahia, Desdobramentos no Contexto Ditatorial: a LDB 5.692/71 (1964-1971)" (BARBOSA, 2021), foi produzido em formato *multipaper* integrado por dois artigos. Em um deles eu realizo a análise de duas fontes encontradas no acervo do LAPEDHI: o texto "A Repercussão da Lei 5.692/71, as diferentes visões de intelectuais da Educação frente a Ditadura Civil-Militar", suplemento da Revista Escola de 1971 e o livro "Lei 5692 Diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus (Estudo Analítico)", produzido por professoras baianas a pedido do então governador do Estado da Bahia Antônio Carlos Magalhães. Este será o objeto do presente texto.

Análise do suplemento: "Mais que uma reforma: uma nova concepção de escola" e as características da Lei de nº 5.692/71

Para esse relato de experiência evidenciarei no tópico abaixo apenas os resultados advindos do estudo do suplemento da Revista Escola, que foi publicada em outubro de 1971 e ficou em circulação até abril de 1974. A revista possuiu apenas 27 edições e era distribuída pelas bancas de jornais do Brasil como uma publicação de tiragem mensal, atraindo ainda mais o olhar do professor, a quem ela era endereçada.

Figura 1: Capa do suplemento da Revista *Escola*



Fonte: Acervo do Laboratório de Pesquisa em Didática da História (LAPEDHI).

Como observa Daniel Revah e Maria Rita Toledo (2011) a Revista Escola foi lançada sobre um olhar estratégico do governo militar. O editorial ficou a cargo do grupo midiático Abril, o qual tinha como proprietário o empresário e jornalista norte-americano Victor Civita. Hoje a editora é responsável por um conglomerado de empresas de comunicação em massa, como as revistas Veja, Superinteressante, Guia do Estudante, dentre outras mídias conhecidas.

Um dos responsáveis por fazer os comentários do suplemento da revista em questão foi o professor Valmir Chagas (1921-2006) que foi membro do Conselho Federal de Educação por 14 anos (1962 -1976) e participou da Reforma Universitária de 1968, além de ser um dos organizadores do Grupo de Trabalho (GT) criado em 20 de maio de 1970 por meio do decreto federal n. 66.600, com o intuito de reformular as leis da educação no Brasil. Para Dermerval Saviani "Se Anísio Teixeira foi a figura central da educação brasileira na década de 1950 e início dos anos 1960 a figura emblemática na segunda metade da década de 1960 e ao longo dos anos de 1970 foi Valmir Chagas" (SAVIANI, 2013, p.375). E enquanto intelectual profundamente

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino, Caetité, BA, v. 5, n. 2, p. 153-167, 2022.

comprometido com as políticas educacionais daquele período, seu ofício no GT era o de relator e conselheiro, e o grupo servia para propor medidas de atualização na Lei nº 4024/61, dando origem a reforma do ensino culminada na Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º grau, a lei 5.692 de 1971.

O suplemento analisado é em formato de revista e possui trinta páginas. Em dezessete delas Chaga explica sobre a Lei, e nas restantes ele utiliza para expor na íntegra os artigos do decreto. Começa retratando a lei como um “ponto de chegada”, um caminho percorrido desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1961:

Esta lei, como é sabido, caracterizou-se desde o início como um instrumento de transição entre a escola que tínhamos antes de 1961, pouco ajustada às necessidades e realidades de um país em desenvolvimento, e aquela para que deveríamos caminhar[...]. Não se fez *[sic.]* porém, essa retomada por uma nova lei, única e acabada, que substituísse a anterior, embora, isto seja passível agora: proferiu-se adotar uma técnica de aproximações sucessivas. Assim de início, foram atingidas pelos decretos- leis nº 53 e 252 de outubro de 1966, somente as universidades federais e, mesmo assim, apenas quanto ao aspecto de sua estrutura. Logo verificou-se que o terreno estava preparado para esse e novos avanços. (REVISTA ESCOLA, 1971, p. 1)

Logo na primeira página o professor aborda o processo para a reorganização da Lei após a nomeação do Grupo de Trabalho (GT), os Conselheiros focaram antes de tudo na reforma Universitária de 1968. Os movimentos estudantis estavam exigindo uma maior oferta de vagas e melhores condições no ensino, o estado autoritário precisava incluir os grupos de discentes e seria interessante se houvesse uma nova reforma aos moldes do novo governo. Chagas ressalta que a Reforma Universitária manteve “grande coerência entre si e com a política geral do governo” (REVISTA ESCOLA, 1971, p.1), deixando “abertura” para outros avanços, ou seja, as mudanças começaram no mais alto grau do ensino, o superior, ela foi o passo inicial para as reformas no ensino primário e médio.

Ele divide o suplemento em tópicos para que as informações fossem apresentadas de forma clara aos professores, sendo estes: “Como é a nova Lei”, “A nova escolarização”, “O que vai ensinar”, “Para alunos diferentes, estudos diferentes”, “A organização e o funcionamento das escolas” “Um nôvo *[sic.]* conceito de escola”, “Ensino supletivo”, “Escola de hoje e de amanhã”, “Quem vai ensinar?”, “E os recursos?” e por fim, “Nem crises, nem simulação”.

Nos primeiros tópicos do documento, é discutido que a lei 5692/71 deveria seguir um pressuposto de "Continuidade-terminalidade"² duas características da lei que deveriam ser harmônicas, elas se contrapunham ao ensino anterior. O professor critica o ensino estruturado em: primário, ginásial, colegial, superior, pois o considerava artificial. Para ele não se podia ignorar as diferenças presente em uma escola, para o autor nem todos os alunos tem a mesma "capacidade", ritmo, condições financeiras ou até a mesma motivação para seguir com os estudos, portanto o ensino deve ser pensado de forma individual e contínua de acordo com as singularidades do ambiente educacional.

A continuidade dita acima seria algo de responsabilidade da escola, para que o aluno de 1º grau se identificasse com o ensino e aprofundasse seus conhecimentos gerais dando prosseguimento os estudos até o momento de uma passagem gradativa do 1º grau para o 2º grau onde encontraria a terminalidade, que estaria ligada a educação especial. Por terminalidade, considerava que existia a terminalidade geral e a real. A terminalidade geral se atingia quando o estudante ingressava na vida escolar aos 7 anos e concluía aos 18, estando apto para se desejar o ensino Universitário.

A terminalidade real era uma nova característica do ensino, esse tipo de terminalidade era entendida quando o aluno rompia com o sistema escolar antes de concluí-lo, é bom lembrar que nessa época a chamada evasão escolar era altíssima. Como precisavam de um aligeiramento na formação se pensou em uma modalidade mais prática. Essa terminalidade era para esse perfil, antecipariam a terminalidade geral para uma profissionalização, nesse caso teria uma antecipação da formação especial (uma sondagem de aptidões) para que o aluno ingressasse no mercado. Para promover a terminalidade real o estudante teria que concluir o primeiro grau, assim ele garantiria conhecimentos gerais para a socialização. Este era um dos principais objetivos do governo pois ele diminuiria a demanda no ensino superior.

² Os termos: "Continuidade e Terminalidade", era um dos princípios da Lei 5692/7. Maria Vicentini e Mucio Assis (1983) afirmam que os dois princípios contribuiriam para resolver os impasses tradicionais da educação brasileira, sendo harmoniosos entre si, a continuidade seria expressa através do primeiro grau, estaria ligada a educação geral ao prosseguimento dos estudos após uma base ampla de conhecimentos básicos. A terminalidade estaria ligada a formação especial, onde cada fase é vista de forma terminal, ao terminar o primeiro grau o aluno já estaria através da sondagem de aptidões, pronto para o mercado de trabalho, da mesma forma que ao terminar o segundo grau ele teria uma habilitação profissional. In: VICENTINI, M.I.F.L. e ASSIS, M. Terminalidade e continuidade de estudos do 2º grau: expectativas congruentes? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p. 29-42, maio de 1982. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6208206.pdf>. Acesso em: 02 de nov.2022. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 5, n. 2, p. 153-167, 2022.

Antes da reforma de 1971 o ensino se estruturava como primeiro grau de 1ª a 4ª série, então o aluno fazia um exame de admissão e se ingressava no ginásio, que seria da 5ª a 8ª série, e por fim o colegial ou ensino médio que era o terceiro nível escolar. Chagas afirmou que o ensino estruturado em quatro anos era inadmissível para aquele momento de desenvolvimento do país, pois precisavam de trabalhadores técnicos com conhecimento e habilidades desenvolvidas.

O autor aponta que deveria haver um equilíbrio entre os fatores de continuidade e terminalidade, pois a continuidade é uma característica do ensino tradicional e a terminalidade do ensino técnico, se não houvesse uma continuidade até a escolarização que se espera acabaria se antecipando a terminalidade, o que causaria um problema quanto a qualificação no mercado de trabalho, e o aluno não estaria apto pois não teria uma formação especial.

É a terminalidade real, sem a qual um ensino baseado apenas em estudos gerais, desprovido de qualquer enderêço [*sic.*] para a vida e o trabalho, terá efeito desajustador sobre quem o interrompe após três ou quatro anos [...] Uma das maiores urgências do nosso desenvolvimento, senão a maior, reside na formação de pessoal qualificado para as múltiplas atividades que atingem os vários níveis e setores de produção. Apesar disso, tendíamos a cultivar um ensino de fundo acadêmico em que o preparo para o trabalho constituía visível exceção. (REVISTA ESCOLA, 1971. p.5-6)

Para que se resolvesse esses problemas considerados estruturais do ensino, a Lei 5.692/71 eliminou o sistema de fases e ciclos, retirou o exame de admissão, uniu o ensino primário com o ginásial, transformando o 1º grau para 8 anos de duração e transformou a educação em obrigatória e gratuita.

Após o ensino de 1º grau o aluno seria encaminhado para o 2º grau, que poderia durar de 3 a 4 anos, o ensino poderia ser secundário ou técnico e assim através dos vestibulares chegariam ao ensino superior sem necessariamente passar pelos cursinhos (já que essa nova estrutura servia como preparatório). Os vestibulares, segundo a reforma universitária seria um dispositivo transitório para evitar injustiças quanto a distribuição de vagas.

No terceiro tópico "*O que se vai ensinar*", o comentarista salienta que "deve-se partir de um conteúdo que preserve e fortaleça a unidade nacional e a do próprio conhecimento humano" (REVISTA ESCOLA, 1971. pág. 7) levando em conta as

diferenças regionais e as diferenças dos alunos. Os conteúdos programáticos a distribuição de atividades e a organização das horas segundo a reforma, partiria de cada estabelecimento de educação a partir do "currículo pleno", ou seja, a partir das disciplinas curriculares propostas.

O CFE, na pessoa do próprio Valnir Chagas, determinou o chamado Núcleo Comum que seriam matérias indicadas pelo Conselho que não considerava o núcleo como algo centralizador, visto que iriam definir apenas os objetivos, as disciplinas e as horas que seriam obrigatórias para as escolas, sendo: 720h por ano no 1º grau e 2.200h no 2º grau. Isso se fosse na modalidade de três anos, na modalidade de quatro anos seriam 2.900h, de toda forma a escola teria autonomia para aumentar a quantidade de horas, só não poderia reduzi-las.

No que se diz respeito as disciplinas escolares, a LDB de 1971 retirou a História e Geografia do 1º grau, substituindo-as pela disciplina de Estudos Sociais e estabeleceu como disciplinas obrigatórias as disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Ensino religioso, previstas no Art. 7º da Lei nº 5.692/71. Thiago Nascimento (2015), considera os Estudos Sociais como uma:

descaracterização das Ciências Humanas e desqualificação do ensino da História escolar e universitário. Entretanto, pouco se discutiu-se sobre a concepção pedagógica que guiava o ensino de Estudos sociais e os documentos normativos do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Raimundo Valnir Chagas, que o normatizaram. (NASCIMENTO, 2015.p 1)

Para este autor essas ideias a respeito da disciplina de estudos sociais é anterior a reforma na década de 1930. Um dos principais defensores dessa prática no Brasil foi Carlos Delgado de Carvalho³, que defendia os Estudos Sociais como uma prática interdisciplinar, lembrando, inclusive, que Anísio Teixeira também tinha a mesma opinião de que o ensino pleno deveria acontecer a partir das vivências do educando, onde ele participasse da construção do seu conhecimento. Durante o período do governo Militar essa concepção foi vista de forma diferente:

³ (1884-1980) Geógrafo e Professor Francês, com cidadania brasileira, escreveu a respeito da importância dos *Estudos Sociais* na educação brasileira e mundial, autor dos livros: *Os Estudos Sociais no Curso Secundário (1953)*, publicado na RBEP, e o *livro Introdução metodológica aos Estudos Sociais (1957)*.

Se, na argumentação de Carvalho (1970), podemos perceber a preocupação com a formação de um aluno crítico e capaz de refletir sobre a sua atuação na sociedade, a perspectiva dos Estudos Sociais sob o Regime Militar visava o “exercício consciente da cidadania”. O ensino das matérias fixadas no Núcleo Comum deveria convergir para: “[...] o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do sistema educativo” (CHAGAS, 1993, p. 420). Uma formação preocupada muito mais com a difusão de valores, do que com a construção de conhecimentos. (NASCIMENTO, 2015, p.13)

Nascimento relata ainda que Valnir Chagas, ao pensar o novo currículo, retomou os pressupostos de Carvalho (1970) sobre interdisciplinaridade, mas no contexto ditatorial estas ideias se dissipam e os alunos não são encorajados a construir seu conhecimento a partir do senso crítico, mas se “ajustar” as ideias impostas pelo sistema ditatorial.

Voltando ao documento analisado, Chagas continua apresentando aos leitores da Revista Escola as características e as mudanças expressas pela LDB de 1971. O autor discorre a respeito do ensino supletivo que reunia todo grau de ensino que não fosse o regular como alfabetização de adolescentes e adultos (MOBRAL), cursos de atualização e aperfeiçoamento, SENAI, SENAC, SESI entre outros dessa natureza. Chagas deixa claro a posição da reforma por “compreender apenas os conhecimentos e técnicas de uma habilitação profissional, credenciando diretamente para o trabalho” (REVISTA ESCOLA, 1971. pág.13).

O autor apresenta quem seriam os professores designados para essa nova escola:

Quadro 1: Professores aptos para lecionar a partir dos níveis de ensino.

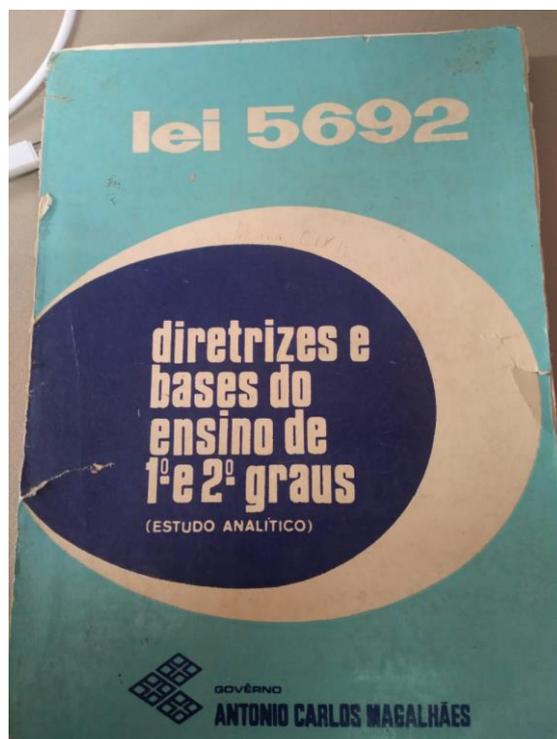
Níveis de ensino	Formação mínima para o exercício do magistério
1º grau: 1º a 4º série	2º grau completo
1º grau: 1º a 8º série	Habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.
1º e 2º grau	Curso de graduação superior, com licenciatura plena.

Fonte: Elaboração própria baseada na análise da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Chagas conclui dizendo que até aquele momento (outubro de 1971) cada Estado já havia fixado um planejamento prévio e logo após fixaria seu Plano Estadual de Implantação, pois teriam até dia 11 de março de 1972 para sua execução plena, o autor tenta acalmar os leitores que veem a reforma como “excessivamente progressiva”, dizendo que ela não é apenas uma reforma: é uma “nova concepção de escola!”. Antes de encerrar, Chagas relata que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) já estava formando na Universidade de Brasília 95 professores do Brasil inteiro como especialistas no ensino de 1º e 2º grau para a implantação da reforma.

Entre estes especialistas haviam três professoras baianas, Ana Lúcia França Magalhães, Célia Mária Cordeiro Nogueira e Hetty Loretta Rossi, que escreveram o livro “Lei 5692 Diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus (Estudo Analítico)” a pedido do Governador do Estado. Este documento também se encontra salvaguardado no LAPEDHI, e foi a outra fonte analisada para a produção do TCC, juntamente com o suplemento citado acima.

Figura 2: Capa do Livro: “Lei 5692 Diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, Estudo Analítico”



Fonte: Acervo do Laboratório de Pesquisa em Didática da História (LAPEDHI).

O livro foi fruto da conclusão da especialização sobre o ensino de 1º e 2º graus, realizado na Universidade de Brasília (UnB) entre 10 de março e 15 de julho de 1971, antes mesmo da lei ser promulgada. O curso foi ministrado pelos integrantes do Conselho Federal de Educação, dentre os quais o próprio Valnir Chagas, e recebia professores de todos os estados brasileiros. As representantes baianas eram integrantes da Universidade Federal da Bahia, Universidade Católica do Salvador e da Secretária de Educação da Bahia, respectivamente. O livro foi produzido sobre responsabilidade dessas instituições e pela editora EDINORTE, durante o governo de Antônio Carlos Magalhães.

Logo na contracapa, o exemplar exalta o ensino tecnicista e a nova escola integrada de 1º e 2º grau, afirmando que o novo ensino seria o único capaz de oferecer aos alunos uma educação técnico-pedagógica, com grandes recursos estruturais e materiais, o 1º grau atendendo a faixa etária de 7 até os 14 anos, e o 2º grau seria ainda mais completo pois ofereceria ao alunado uma capacitação com diversas habilitações profissionais, atenderia a faixa etária de 15 aos 18 anos.

Através do exposto neste livro se pode inferir que na Bahia a Lei 5692/1971 foi vista com grande apreço pelo governo e em grande medida por parte do professorado que não via outra alternativa a não ser a de se adaptar à nova atualização, como pontua as autoras:

É um desafio proposto a todos os brasileiros, de estímulo à educação e conseqüentemente ao desenvolvimento. Duas são as metas prioritárias a serem atingidas de imediato: - A mudança de mentalidade do professorado através do conhecimento profundo de cada item da Lei. - A conscientização por êsse [*sic*] professorado da importância dela. (BAHIA, 1971, p. 11)

No exemplar podemos perceber que o governo se esforçava para que a nova LDB fosse aplicada de forma gradativa e progressiva e que toda comunidade escolar se empenhasse na implantação da reforma, é bom lembrar que o governador era Antônio Carlos Magalhães, um político nomeado pelo regime militar que fazia a frente da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) na Bahia, o partido político que era um dos responsáveis por dar ao regime sustentação e legitimidade. Dos diretórios às secretarias, os professores eram nomeados pelos estados para ensinar disciplinas de

moral e ordem como: Moral e Cívica, disponibilizado até mesmo material didático para garantir a padronização do discurso proladitadura.

Entretanto, os autores Elenice Ferreira e Carlos Jamil Cury, no artigo denominado: "A interiorização do golpe: os efeitos da ditadura civil-militar na educação em Vitória da Conquista- Bahia (1964-1985)" nos recordam sobre a aliança entre o governo estadual e o governo militar para estender o projeto de poder político rumo as áreas interioranas e sua implicação direta na educação:

Em toda a Bahia, os tentáculos do poder ditatorial estenderam-se rumo às áreas interioranas, pela via de um poder mediatizado pelo governo do Estado. Assim, o governo estadual, sob o jugo do carlismo, consolidou, na vida política, sobretudo no interior da Bahia, uma "cultura mandonista"[...] as práticas coronelistas empreendidas pelo governo do Estado, que se estenderam para o interior da Bahia criaram, na sociedade local, uma "cultura do medo" (ALVES, 2005, p. 204). Este fato, portanto, levou muitas pessoas, inclusive professores da época, a silenciarem ou a se colocarem à margem de quaisquer movimentos que sinalizassem para qualquer ação contrária à ordem política imposta. (FERREIRA; CURY, 2014, p. 309-310)

Muitos consideram que a educação na ditadura militar deu saltos grandiosos, em contrapartida outros autores a definem como uma educação quantitativa e não qualitativa. Em entrevista para a jornalista Ana Rita Cunha do site Nova Escola, a pesquisadora Silvana Souza, apontou a falta de memória dos brasileiros como um dos motivos que os levam a tentar legitimar o golpe, Souza pontua que:

A chamada justiça de transição envolve três aspectos igualmente importantes, que são: justiça, memória e verdade. A insuficiência das políticas de memória faz com que grande parte dos brasileiros não saiba até hoje o que aconteceu de 1964 a 1985, inclusive a respeito dos aspectos educacionais (NOVA ESCOLA, 2018)

Ou seja, as estruturas de poder que reprimiram a comunidade escolar, acadêmica, docentes e discentes, era a responsável pelos dados qualitativos que elevaram a ideia de crescimento. Quando a Lei 5692/71 foi aprovada trouxe a esperança de uma mudança no sistema de ensino, Jarbas Gonçalves Passarinho o ministro da educação na época, pensava em um ensino mais democrático e menos elitista, com um maior número de escolas, profissionais capacitados, um aumento na alfabetização, e na vida escolar (de 4 para 8 anos) na quantidade de matrículas,

(dispensando os exames de admissão), dentre outras mudanças já citadas, o país teria um de seus melhores momentos acompanhando o desenvolvimento mundial.

Por outro lado, houve sérias discrepâncias, levando em conta o golpe militar e a repressão no país, não bastava os números crescidos de alfabetizados, divulgados pelas instituições de educação comandados pelos militares, para um crescimento econômico de fato. Deveria vir em primeira instância em um país periférico como o Brasil um desenvolvimento social, era necessário a liberdade política da população para que as discussões sobre a reforma fossem realmente democráticas, o fechamento de diretórios acadêmicos, proibição de grêmios estudantis, prisões, agressões e mortes, sucateava duramente o sistema educacional público, a democracia tão pregada ficou refém dos setores privados e empresariais, assim como o país a educação sofreu um golpe.

Considerações finais

Através do confronto entre as fontes apresentadas e análise de literatura sobre a LDB de 1971 foi possível compreender que professores e estudantes consideraram a Lei 5692/71 autoritária. A lei que se seguiu foi a Lei 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996, 27 anos depois da LDB/71. É a Lei que rege a educação brasileira e que no seu formato atual conta com diversas emendas. Diferente da anterior, a LDB de promulgada em 1996 se preocupou com o ensino infantil, garantindo a obrigatoriedade na educação básica, gratuidade, e o aumento da carga horária de estudos de 180 para 200 dias letivos, dentre outras mudanças. Saviani (2008) cita em seu artigo a fala de um dos relatores do projeto, Jorge Hage, ambos consideram que essa nova lei seria mais aberta e democrática dentre as outras levadas ao Congresso Nacional.

Ser pesquisador é uma das principais maneiras de se tornar um bom educador, pois a pesquisa científica garante ser parte preciosa na construção do conhecimento nos levando a desenvolver o intelecto, essas questões me impulsionaram a querer entender a História da Educação de maneira científica, compreender os processos pela qual ela perpassa a fim de construir a história da comunidade.

A pesquisa exige um grande esforço e muitas vezes não é algo que depende apenas de você enquanto pesquisador, cada localidade, cada ambiente, cada povo, carrega consigo histórias diversas que merecem ser descobertas, contadas, ouvidas de outro ponto de vista. A pesquisa Histórica é um processo de investigação científica que busca responder as questões levantadas durante o processo investigativo, mas no decorrer da trajetória aparece incontáveis percalços, onde o pesquisador precisa se reinventar para responder as questões que os inquietam.

Ao me deparar com o acervo do LAPEDHI e com a Iniciação Científica percebi as diversas possibilidades para a pesquisa, o objeto naquele momento seria a trajetória da educação na Bahia a interiorização do ensino e as reformas educacionais, a análise das fontes acima foi para mim enquanto pesquisadora apenas o início das discussões, mas ainda há muito o que ser pesquisado, questionado, problematizado. Por isso esse trabalho deu origem ao projeto de Mestrado no qual me debruço hoje, as técnicas, leituras, processos iniciados no LAPEDHI traçaram esse caminho, mas ainda há muito a descobrir sobre a História da Educação e os laboratórios de ensino guardam materiais importantes que podem nos ajudar a responder os questionamentos que nos inquietam.

Referências

BAHIA/SEC. **Lei nº 5.692**, Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Grau 1971 (Encarte com estudo analítico). Salvador: SEC, 1972.

BARBOSA, Ellen Santos. **A Educação na Bahia, Desdobramentos no Contexto Ditatorial: A LDB 5.692/71 (1964-1971)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Caetité, 2021.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de outubro de 1982. Fixa diretrizes e bases par o ensino do 1º e 2º grau e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm , Acesso em: 08 de nov. 2022.

CARVALHO, Delgado de. **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1970.

CARVALHO, Washington, CORDEIRO, Maria Ângela de Moraes, CHICARINO, Angelica da Graça Palmeira, SIQUEIRA, Aduatto Ferreira, DE SOUZA, Angelina Uehara, CURSINATO, Rafael e TAYAMA, Thiago. **O Laboratório Didático e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores**

de Química. São Paulo: UNESP, 2002. Disponível em: <https://www.unesp.br > PDFNE2002 > olabdidatico>. Acesso em: 16 de nov. 2022.

CUNHA, Ana Rita. A educação era melhor na época da ditadura? In: **Revista Nova Escola** [online], Rio de Janeiro, 20 de setembro de 2018. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/12558/a-educacao-era-melhor-na-epoca-da-ditadura>. Acesso em: 01 de nov. 2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; DE ALMEIDA, Claudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 16 de nov. 2022.

NASCIMENTO, Thiago R. Os Estudos Sociais e a Reforma de Ensino de 1º E 2º Graus: A "Doutrina do Núcleo Comum. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis, UFSC, 2015. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945015_5b4653fc9f27e1f0991701ee902f16ca.pdf. Acesso em: 31 de mai 2021.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2001, n. 114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>. Acesso em: 16 de nov. 2022.

REVAH. Daniel, TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O regime militar na (des)memória da editora abril: a revista escola e a difusão da lei 5.692/71. **Revista História da Educação- RHE**, Porto Alegre, v.15, n. 33, p. 137-161, jan-abr 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/20108> . Acesso em 27 de maio de 2021. Acesso em 10 de nov.2022.

REVISTA ESCOLA. [Encarte] Mais que uma reforma: uma nova concepção de escola - Texto da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Comentário do professor Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação - MEC. In: **Revista Escola**, São Paulo, outubro. 1971.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Coleção Memória da Educação, 4ª Ed., Campinas: Autores Associados, 2013.

_____.O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES [online]**. São Paulo, v. 28, n. 76, p. 291-312, Dez/2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002> . Acesso em: 9 de jun. 2021.