



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DANIELA MOURA ROCHA DE SOUZA**

**INTELECTUAIS, IDEOLOGIA E POLÍTICA EDUCACIONAL  
NA BAHIA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR  
BRASILEIRA (1964-1985)**

**CAMPINAS  
2016**

DANIELA MOURA ROCHA DE SOUZA

**“INTELECTUAIS, IDEOLOGIA E POLÍTICA  
EDUCACIONAL NA BAHIA DURANTE A DITADURA  
CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Supervisor/Orientador: Sérgio Eduardo Montes Castanho

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA DANIELA MOURA ROCHA DE SOUZA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. SÉRGIO EDUARDO MONTES CASTANHO

**CAMPINAS  
2016**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Souza, Daniela Moura Rocha, 1982-  
So89; Intelectuais, Ideologia e Política Educacional na Bahia durante a Ditadura  
civil-militar brasileira (1964-1985) / Daniela Moura Rocha de Souza. –  
Campinas, SP : [s.n.], 2016. 281f.

Orientador: Sérgio Eduardo Montes Castanho.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Intelectuais. 2. Ideologia. 3. Política educacional. 4. Ditadura. I.  
Castanho, Sérgio Eduardo Montes, 1940-. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Intellectuals, Ideology and educational policy in Bahia during  
civilmilitary  
dictatorship Brazil (1964-1985)

**Palavras-chave em inglês:**

Intellectuals  
Ideology  
Educational policy  
Dictatorship

**Área de concentração:** Filosofia e História da Educação

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Sérgio Eduardo Montes Castanho [Orientador]

Maria Cristina Gomes Machado

Lívia Diana Rocha Magalhães

José Luís Sanfelice

José Claudinei Lombardi

**Data de defesa:** 12-02-2016

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**INTELECTUAIS, IDEOLOGIA E POLÍTICA EDUCACIONAL  
NA BAHIA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR  
BRASILEIRA  
(1964-1985)**

**Autor: Daniela Moura Rocha de Souza**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes  
Castanho

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado

Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães

Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2016**

A tia Guilé Moura, nossa querida Dindinha e Neuza, amiga querida (ambas *In memoria*).  
A Zenaide e Dr. Arthur cujas partidas repentinas deixaram muitas saudades (*In memoria*).

## AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao grupo do HISTEDBR. A todos os funcionários da secretaria de pós-graduação em educação da UNICAMP com um carinho especial para Nadir e Luciana.

Ao Projeto Columbia do PROCAD pela via UNICAMP/UESB, que por meio de uma bolsa Capes possibilitou a minha estadia na UNICAMP, durante os seis primeiros meses, um ano antes de eu receber a Bolsa Capes.

À CAPES, que me possibilitou continuar com o projeto de doutorado por meio do financiamento a partir da bolsa recebida que muito me auxiliou no percurso e sem a qual não teria conseguido dar continuidade ao doutorado e finalizar esta tese.

Gostaria de agradecer especialmente ao meu orientador Prof. Sérgio, pela confiança e acompanhamento durante todo o processo de meu doutoramento.

Um agradecimento especial a Profa. Livia Diana que vem me acompanhando desde a graduação e orientadora no mestrado. Muito obrigada pela confiança que sempre depositou em mim e todo incentivo dado desde o início, esse doutorado se deve especialmente a você.

Especialmente, gostaria de registrar minha imensa gratidão à Profa. Ana Palmira, por sempre ter acreditado, e me incentivado, com o carinho característico de sua pessoa, e pelas contribuições e sugestões preciosas dadas durante o percurso de meu doutorado.

Também à Profa. Ana Elizabeth, cuja gentileza é inerente a sua pessoa, agradeço por toda força dada desde o momento em que soube que eu havia passado no doutorado.

À Profa. Conceição Fonseca por todo incentivo dado e confiança depositada, inclusive durante minha estadia na secretaria do PPGMLS no primeiro ano do doutorado o que possibilitou que eu pudesse continuar indo e vindo mesmo sem bolsa.

Ao Prof. Ruy Medeiros por todo o auxílio dado, sugestões, a paciência de ter lido este trabalho na ocasião da qualificação e me ajudado com fontes, referências bibliográficas, e dicas durante todo o processo de escrita da tese.

Ao Prof. José Dias pela disponibilidade de me passar muito gentilmente algumas indicações bibliográficas e a sua tese.

Ao Prof. José Rubens (Binho) por sempre ter se mostrado disposto a me auxiliar no que fosse preciso e pelas dicas em um dos subtópicos do primeiro capítulo da tese.

Aos professores Zezo (José Claudinei) e Sanfelice (José Luís Sanfelice) por desde o começo acreditarem em meu tema de pesquisa e incentivar a escrita da tese. Obrigada também

pela participação na banca de qualificação e também, na de defesa contribuindo com orientações importantes.

À Profa. Maria Cristina Gomes Machado pela gentileza de aceitar o convite para fazer parte de minha banca de defesa, cujas contribuições foram muito valiosas.

Aos professores Mara (Mara Jacomeli) e Gamboa (Sílvio Gamboa) pela contribuição a partir das discussões realizadas em suas disciplinas.

Um agradecimento especial ao Prof. Emiliano José membro do *Projeto Memórias Reveladas* e ao Prof. Othon Jambeiro presidente da *Comissão Milton Santos de Memória e Verdade* da UFBA, por terem atenciosamente me passado documentos importantes para a pesquisa.

Ao Prof. Edivaldo Boaventura pela gentileza de ter me recebido em sua residência para uma entrevista.

Ao Jornal *A Tarde* de Salvador-BA pela boa receptividade.

À Biblioteca Central (Barris) de Salvador pela disponibilização de importantes fontes jornalísticas para a pesquisa.

À Profa. Dra. Jaci Menezes da UNEB pelas pistas preciosas que me deu para a pesquisa.

À Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais na Bahia (SEI) que muito contribuiu com a pesquisa por meio dos seus acervos, em especial a bibliotecária Daise Moitinho pela atenção dispensada, disponibilidade e gentileza em me atender.

Aos amigos e colegas da FE/HISTEDBR/UNICAMP feitos no meu tempo de estadia em Campinas pelos bons momentos compartilhados em especial à curitibana Desiré e a carioca Edalma, que mais do que colegas se tornaram minhas grandes amigas e que carinhosamente chamo de as “amoras” da vida.

À equipe do PPGMLS e do Museu Pedagógico por todo o apoio dado desde sempre, a todos os membros dos grupos de pesquisa: História e Memória da política educacional e trajetórias sócio-geracionais (coordenado pela Profa. Lívia) e Fundamentos da Educação (coordenado pela Profa. Ana Palmira) onde tenho o prazer de conviver com pessoas tão queridas e especiais para mim e onde o aprendizado é contínuo.

À Ziza (Zizelda) e Wilson pela convivência na ocasião de nossa estadia em Campinas.

A amizade de sempre de Bia (Bianca Silva Tavares), Lane (Elane Ferraz Coelho Gaspari) e Cris (Maria Cristina Nunes Cabral) que muito deram força nessa caminhada.

À Lu (Luciana Canário) por ter sido a amiga de todas as horas, agradeço também pela sua generosidade em compartilhar algumas obras e fontes, e pelos diálogos que travamos ao longo de todo o período de doutoramento.

À Mercinha (Mércia Caroline), primeira leitora dessa tese, obrigada pelo companheirismo em todos os momentos, trazendo amor, serenidade, cor e alegria até mesmo nos momentos difíceis. Escutando meus desabafos e entusiasmos, dando importantes contribuições e por toda a força e torcida de sempre. Obrigada por tudo *Uni Sunshine!*

Por fim e desde o começo agradeço imensamente àqueles que compreenderam minhas ausências e sem os quais sem eles eu não teria conseguido chegar até aqui: meus pais Glauba e Haroldo, obrigada pelo amor incondicional. Pai, obrigada pela força dada, segurou as pontas nos momentos de aperto financeiro durante minha estadia em Campinas, sou muito grata por ter acreditado em mim. Mãe, minha melhor amiga, obrigada por compartilhar, apoiar, escutar, acreditar e incentivar TODOS os instantes de minha trajetória pessoal e acadêmica. Também a minha querida irmã “Juju Pequena” (Juliana) por ser além de irmã uma grande amiga, agradeço a companhia e ao amor de todo dia, ao apoio dado em todos os momentos. Dedico este trabalho a vocês três.

Agradeço também a meu irmão Diogo e minha cunhada-irmã Noi (Noiane), por serem pessoas especiais e tão importantes em minha vida. Também a Tia Gleude e Tio Washington pela força que sempre me deram, sobretudo, me acolhendo com imenso carinho em Salvador onde estive indo e vindo várias vezes durante esse processo.

Para não correr o risco de esquecer nenhum nome, trouxe aqui para os agradecimentos apenas as pessoas que diretamente participaram do percurso deste doutorado. A outros amigos queridos que fazem parte de minha trajetória de vida, saibam que ocupam um lugar especial em meu coração.

Por continuar acreditando na importância da gratidão, recorro, para encerrar, a mesma frase que utilizei nos agradecimentos de minha dissertação de mestrado do pensador francês La Bruyère: “*Não há no mundo exagero mais belo do que a gratidão*”.

## RESUMO

A presente tese tem como objetivo defender a ideia de que durante o regime civil-militar, na Bahia, um grupo de intelectuais vinculados a Castelo Branco compartilhavam uma mesma matriz ideológica burguesa de orientação liberal com viés progressista, cujos interesses culminaram na proposta de política educacional baiana, implementada por Luís Navarro de Britto, a partir de 1967, sob a legenda “Educação é Desenvolvimento”, que expressa o consenso do pensamento educacional, e reúne todos os matizes defendidos pelos intelectuais orgânicos baianos no referido período. Para isso evidenciamos a relação entre *intelectuais*, *ideologia* e *educação* no Brasil, entre as décadas de 1960 a 1980, categorias analíticas imprescindíveis para a nossa discussão de política educacional. Na primeira seção, após a introdução, apresentamos a discussão contextual do capitalismo ocidental e as transformações sofridas a partir da década de 1960 bem como as influências das ideias que estavam circulando no Uruguai, Chile e Argentina que influenciaram em maior ou menor medida o Brasil, principalmente no campo da educação e os seus intelectuais, para em seguida apresentar o complexo IPES/IBAD/ESG como a *estufa ideológica* do regime ditatorial brasileiro. Na segunda seção apresentamos a relação entre intelectuais, ideologia e educação, para em seguida inserir a Bahia no cenário da ditadura, os focos de resistência, as reformas educacionais e os seus intelectuais, bem como a política educacional e o impacto dessas reformas para o ensino de uma forma geral. Na terceira seção exibimos o modo como os intelectuais baianos, contemporâneos a Navarro de Britto, viam a educação, os lemas, as defesas, não necessariamente na esfera política, mas que se destacaram na *intelectualização* do pensamento, defendendo o que concebiam como caminho para a educação na Bahia, para na seção seguinte analisarmos, a política educacional baiana, seus decretos, leis e reformas. Este estudo integra o Grupo de Estudos e Pesquisa *História, Sociedade e Educação no Brasil* – HISTEDBR, do Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP.

**Palavras-Chave:** Intelectuais. Ideologia. Política Educacional. Ditadura Civil-Militar.

## ABSTRACT

This thesis aims to support the idea that during the civil-military regime in Bahia a group of intellectuals linked to Castelo Branco shared the same bourgeois ideological matrix of liberal orientation with progressive bias, whose interests culminated in the proposed educational policy Bahia, implemented by Luis Navarro de Britto, from 1967, under the caption "Education is Development", which expresses the consensus of educational thought, and brings together all shades defended by Bahian organic intellectuals in that period. For this evidence the relationship between intellectuals, ideology and education in Brazil, between the decades 1960-1980, analytical categories essential to our educational policy discussion. In the first section, after the introduction, we present the contextual discussion of Western capitalism and the transformations suffered from the 1960s as well as the influences of the ideas that were circulating in Uruguay, Chile and Argentina that influenced to a greater or lesser extent Brazil, mainly in the field of education and their intellectual thereafter to present the complex IPES / IBAD / ESG as the ideological hothouse of the Brazilian dictatorship. In the second section we present the relationship between intellectuals, ideology and education, to then enter the Bahia in the dictatorship scenario, the pockets of resistance, educational reforms and their intellectual and educational policy and the impact of these reforms for teaching in a general way. In the third section we show how the Bahian intellectuals, contemporary Navarro de Britto, saw education, slogans, defenses, not necessarily in the political sphere, but who stood out in the intellectualization of thought, arguing that conceived as a way to education in Bahia, to the next section we analyze the Bahia educational policy, his decrees, laws and reforms. This study is part of the Group of Studies and Research History, Society and Education in Brazil - HISTEDBR, the Graduate Program FE / UNICAMP.

**Keywords:** Intellectuals. Ideology. Educational Politics. Civil - Military Dictatorship.

## LISTA DE SIGLAS

ABEM .....	Associação Brasileira de Educação Médica
ACM.....	Antônio Carlos Magalhães
ADESG .....	Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra
AESI .....	Assessoria Especial de Segurança e Informação
ALEF.....	Aliança Eleitoral pela Família
ALFA.....	Programa de Alfabetização
ALN .....	Ação de Libertação Nacional
AP .....	Ação Popular
APEC .....	Análise e Perspectiva Econômica
ARENA .....	Aliança Renovadora Nacional
ASES .....	Associação Soteropolitana de Estudantes Secundaristas
BCU .....	Banco Central
BDSM .....	Bandas de Delicuentes Subversivos Marxistas
BID.....	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNB .....	Banco do Nordeste do Brasil
BROU .....	Banco de la República
CAPES .....	Coordenação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CBAI .....	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CBP .....	Consórcio Brasileiro de Produtividade
CEAS .....	Centro de Estudos e Ação Popular
CEPAL .....	Comissão Econômica para a América Latina
CEPLAB.....	Centro de Planejamento da Bahia
CEPLAR .....	Centro de Educação Popular
CESB.....	Centro de Estudos Sociais Brasileiros
CHESF.....	Criação da Hidroelétrica de São Francisco
CIA.....	Central Intelligence Agency
CIDE.....	Comisión de Intervenciones y Desarrollo Económico
CIEDUR.....	Centro de Investigaciones y Estudios del Uruguay
CIESU .....	Centro de Investigaciones y Estudios del Uruguay
CINVE .....	Centro de Investigaciones Economicas
CLACSO .....	Conselho Latino Americano de Ciências Sociais
CLAEH.....	Centro Latinoamericano de Economia Humana
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CNE.....	Consejo Nacional de Educación (Argentina)
CNI .....	Central Nacional de Informações
CNV.....	Comissão Nacional da Verdade
CONAE.....	Conselho de Pesquisa Científica
CONCLAP.....	Conselho de Classes Produtoras
CONICET .....	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CONSULTEC .....	Sociedade Civil de Planejamento e Consultas LTDA
CONSUNI .....	Conselho Universitário
CPC.....	Centro Popular de Cultura
CPE .....	Comissão de Planejamento Econômico do Estado
DA.....	Diretório Acadêmico
DCE .....	Diretório Central dos Estudantes

DES.....	Diretoria do Ensino Superior
DI-BA .....	Dissidência Comunista da Bahia
DOI-CODI .....	Destacamento de Operações Internas – Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS .....	Departamento de Ordem Política e Social
DSN .....	Doutrina de Segurança Nacional
EI .....	Esquerda Independente
ER .....	Estrella Roja
ESG.....	Escola Superior de Guerra
EUDEBA .....	Editorial Universitaria de Buenos Aires
EZLN .....	Exército Zapatista de Libertação Nacional
FACED .....	Faculdade de Educação da UFBA
FARC .....	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia
FAU .....	Federação Anarquista Uruguaia
FMI .....	Fundo Monetário Internacional
FNA.....	Fondo Nacional de las Artes
GOT.....	Ginásio Orientado para o Trabalho
GEEI .....	Grupo Executivo do Ensino Industrial
IAF.....	Inter American Educational Foundation
IBAD .....	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IGHB .....	Instituto Geográfico e Histórico da Bahia
INPE .....	Instituto de Pesquisas Espaciais
IPES.....	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISEB.....	Instituto Superior de Estudos Sociais Brasileiros
JU .....	Jornal Universitário
JUC.....	Juventude Universitária Católica
JUP.....	Juventud Universitaria Peronista
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases
LPE .....	Livraria Progresso Editora
MAC .....	Movimento Anticomunista
MCP.....	Movimento de Cultura Popular
MDB .....	Movimento Democrático Brasileiro
ME.....	Movimento Estudantil
MEB .....	Movimento Eclesial de Base
MEC .....	Ministério de Educação e Cultura
MEP .....	Movimento Estudantil Patriótico
MIR.....	Movimento de Esquerda Revolucionária
MLN-T.....	Movimento de Libertação Nacional Tupamaros
MOBRAL.....	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOLIPO .....	Movimento de Libertação Popular
MR-8.....	Movimento Revolucionário Oito de Outubro
MUD .....	Movimento Universitário Democrático
UDN .....	União Democrática Nacional
OEA .....	Organização dos Estados Americanos
OIT .....	Organização Internacional do Trabalho
ONU.....	Organização das Nações Unidas
OPR-33 .....	Popular Revolucionária 33 Orientales
PCA .....	Partido Comunista Argentino
PCB .....	Partido Comunista Brasileiro
PCBR .....	Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PC do B .....	Partido Comunista do Brasil

**PEA** ..... População Economicamente Ativa  
**PIEC**..... Plano Integral de Educação e Cultura  
**PMDB** .....Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
**PND** ..... Plan Nacional de Desarrollo  
**POLOP**..... Política Operária  
**POR** .....Partido Operário Revolucionário  
**PP**..... Partido Popular  
**PRN**..... Proceso de Reorganizacion Nacional  
**PRONTEL** .....Programa Nacional de Teleducação  
**PRT-ERP**..... Partido Revolucionário de los Trabajadores- Ejército Revolucionário del Pueblo  
**PT**.....Partido dos Trabalhadores  
**SACL**.....Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares  
**SEI** .....Superintendência de Estatísticas Econômicas e Sociais da Bahia  
**SENAC** ..... Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
**SESC**..... Serviço Social do Comércio  
**SESI** .....Serviço Social da Indústria  
**SIDE** .....Sistema de Informaciones del Estado  
**SUDENE** .....Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste  
**SUPRA** .....Superintendência para Reforma Agrária  
**UBA** .....Universidad de Buenos Aires  
**UBE** .....União Bahiana de Escritores  
**UBES** ..... União Brasileira dos Estudantes Secundários  
**UDN**..... União Democrática Nacional  
**UEB** .....União dos Estudantes da Bahia  
**UES** .....Unión de Estudiantes Secundaristas  
**UNE**..... União Nacional dos Estudantes  
**UNESCO**..... Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**USAID** .....United States Agency for International Development  
**USARSA**.....Army School of the Agency  
**USIBA** .....Usina Siderúrgica da Bahia  
**VAR-Palmares**..... Vanguarda Armada Revolucionária Palmares

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	16
<b>1.1 Em defesa de Clio: sobre o Método</b>	21
<b>1.2 Em auxílio de Clio: sobre as fontes</b>	34
1.2.1 O estado da produção	34
1.2.2 Sobre as fontes documentais	40
<b>2 A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA E AS SUAS ESTUFAS IDEOLÓGICAS</b>	43
<b>2.1 Prolegômenos</b>	43
<b>2.2 Notas sobre ideias que circulavam no Uruguai, Chile e Argentina que influenciaram em maior ou menor medida o Brasil</b>	52
2.2.1 De “Suíza americana” para o “Nuevo Uruguay”	52
2.2.2 O Chile de Pinochet e também dos Chicago <i>Boys!</i>	59
2.2.3 O <i>Proceso de Reorganización Nacional</i> argentino	66
<b>2.3 A estufa ideológica do regime ditatorial no Brasil: o complexo IPES/IBAD/ESG</b>	77
<b>3 A INTELLECTUALIDADE BAIANA DURANTE O REGIME DITATORIAL E SUAS MATRIZES E MATIZES IDEOLÓGICAS</b>	89
<b>3.1 Intelectuais, Ideologia e Educação</b>	89
<b>3.2 “Neste luto, a luta começou”: as reformas para a educação e o movimento estudantil</b>	91
3.2.1 A política educacional para o desenvolvimento econômico e as reformas da educação pós-64	95
3.2.2 “Nesta luta eu luto”: notas sobre o movimento estudantil e o impacto das reformas nas universidades	104
<b>3.3 “Botando a boca no mundo”: os focos de resistência na Bahia, as reformas educacionais e os seus intelectuais</b>	107
3.3.1 “ <i>Povo mole em ditadura tanto bate até que fura</i> ”: oposição e resistência na Bahia entre 1964 e 1985	111
3.3.1.1 <u>Lembranças do mar cinzento: e os prisioneiros políticos da Galeria F</u>	118
3.3.2 <i>Faca amolada</i> : repressão e resistência na UFBA e os intelectuais da resistência durante a ditadura civil-militar	122
3.3.2.1 <u>A resistência do Movimento estudantil na UFBA em tempos de reforma</u>	123
3.3.2.2 <u>Intelectuais da resistência nos galpões da educação</u>	132
<b>3.4 Os intelectuais e as políticas educacionais na Bahia durante a Ditadura</b>	161
3.4.1 Manuel Pinto de Aguiar: um empresário na educação	162
3.4.2 A sociologia do desenvolvimento de Antônio Machado Netto e Zahidé Machado Netto	164
3.4.3 Luís Viana Filho e o governo estadual baiano	167
3.4.4 Roberto Figueira Santos: “vidas paralelas” no discurso de modernização e progresso	169
3.4.5 Edivaldo Machado Boaventura e a política educacional baiana	173

<b>4 AS MATIZES DA EDUCAÇÃO BAIANA DEFENDIDA PELOS SEUS INTELECTUAIS</b>	175
<b>4.1 Pinto de Aguiar entre a história, a educação e o desenvolvimento econômico</b>	175
<b>4.2 Sociologia do conhecimento e Educação: Antonio Machado Netto e Zahidé Machado Netto</b>	180
<b>4.3 “Educar para enriquecer”: Luís Viana Filho e a educação como mercadoria</b>	190
<b>4.4 Roberto Santos e a modernização da educação</b>	195
4.4.1 A UFBA e a reforma universitária	199
<b>4.5 “<i>Hominem augere</i>”: Edivaldo Boaventura e o “aperfeiçoamento do homem para o desenvolvimento”</b>	204
<b>5 “EDUCAÇÃO É DESENVOLVIMENTO”: NAVARRO DE BRITTO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NA BAHIA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR</b>	213
<b>5.1 A política educacional baiana e seu mentor: Luís Augusto Fraga Navarro de Britto</b>	213
5.1.1 Radiografia da educação no Estado da Bahia por meio do discurso oficial	219
5.1.2 Educação, Alienação, Desenvolvimento e Democracia	234
<b>6 CONCLUSÕES</b>	242
<b>REFERÊNCIAS</b>	249
<b>APÊNDICE A – Teses e Dissertações que relacionam a Educação no período ditatorial brasileiro (1964-1985) na base de dados da Capes</b>	263
<b>APÊNDICE B – Baianos mortos e desaparecidos políticos durante a ditadura</b>	267
<b>ANEXO A – Dados oficiais sobre a educação publicados entre as décadas de 1960 e 1980</b>	274

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos que relacionam ditadura e educação ainda são incipientes e recentes na Bahia. A iniciativa de se instaurar comissões de verdade<sup>1</sup> neste Estado a fim de recuperar a trajetória de sujeitos que vivenciaram esse período surgiu a partir de 2009, e o relatório final da Comissão da UFBA, única instituição escolar até o momento que se propôs a fazer parte dessa empreitada, foi publicado em agosto de 2014, e o acesso digital disponibilizado para o público a partir deste mesmo ano.

Sendo assim, entramos no doutorado em 2012 com um cenário marcado por acervos dispersos, pouca produção sobre a educação no período e nada sobre o que nos propusemos a estudar: a atuação de intelectuais na política educacional baiana e qual a concepção de educação adotada e defendida por esses intelectuais, interesse que surgiu a partir da conclusão de nosso mestrado, que teve como temática a memória de professores intelectuais como interlocutores do republicanismo na Primeira e Segunda República em Vitória da Conquista-BA (1910-1945), período em que o professor possuía *status* social, no caso de nossa pesquisa, professores de primeiras letras, autodidatas, com formação escolar mínima que ganharam evidência pública, pelos vários espaços que ocupavam concomitantemente e suas atuações como intelectuais, nos jornais, agremiações culturais, cargos políticos e salas de aula.

Este estudo nos levou a querer investigar o período em que o professor enquanto “sacerdote” do saber, sobretudo o de primeiras letras, perde este *status* devido ao processo de precarização e proletarização do trabalho docente desenvolvido a partir da Ditadura Civil-Militar. Tendo como objetivo esta ideia inicial, nos deparamos no doutorado, com bibliografias e fontes que nos conduziram a atuação de intelectuais (que também eram professores) na política educacional baiana, no qual amadurecemos a proposta do projeto inicial de tese, para a relação entre intelectuais, ideologia e política educacional na Bahia durante a Ditadura Civil-Militar. Este objeto encontrou incentivo a partir das conversas iniciais com o orientador, na Atividade Programada de Pesquisa (APP) disciplina obrigatória do curso conduzida pela linha do HISTEDBR e a partir das discussões realizadas no grupo de estudos e pesquisa *História e Memória da Política Educacional e trajetórias sócio-*

---

<sup>1</sup> “A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, tendo por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988” (CNV, 2013. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>). Um dos períodos mais focados na referida comissão é o que comporta a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e a partir desta, várias outras comissões foram instaladas nas diversas regiões do país.

*geracionais* do Museu Pedagógico, que estava direcionando sua atenção para a educação e ditadura, dada a carência de produção com essa temática no referido Estado.

No decorrer de nossa pesquisa as pistas levantadas nos levaram aos professores Luís Viana Filho, Luiz Augusto de Fraga Navarro de Britto, Roberto Figueira Santos, Edivaldo Machado Boaventura, Manuel Pinto de Aguiar, Zahidé Machado Netto e Antônio Luís Machado Netto que compuseram o cenário da Bahia na produção acadêmica da época, bem como na elaboração e execução da política educacional baiana do período (isso tomando os quatro primeiros nomes) e não há registro de produção acerca dessas trajetórias, a não ser trabalhos isolados de cunho memorialista voltados à “história dos grandes nomes e feitos” enaltecendo as figuras de Navarro de Britto, Roberto Santos, ou Edivaldo Boaventura, mas, sem pretensão analítica.

Consideramos que existiram outros intelectuais, a exemplo de Rômulo Almeida, que também foram importantes para a educação neste contexto histórico, porém, como já mencionamos, os acervos que encontramos, na temporalidade demarcada por esta pesquisa, até então nos direcionaram para os intelectuais anteriormente citados.

Defendemos a tese de que durante o regime civil-militar, na Bahia, um grupo de intelectuais vinculados a Castelo Branco compartilhavam uma mesma matriz ideológica burguesa de orientação liberal com viés progressista, cujos interesses culminaram na proposta de política educacional baiana, implementada por Luís Navarro de Britto, a partir de 1967, sob a legenda “Educação é Desenvolvimento”, que expressa o consenso do pensamento educacional, e reúne todos os matizes defendidos pelos intelectuais orgânicos baianos no referido período. Para isso evidenciamos a relação entre *intelectuais, ideologia e educação* no Brasil, entre as décadas de 1960 a 1980, categorias analíticas imprescindíveis para a nossa discussão de política educacional.

A tese é composta por seis seções considerando a introdução e conclusão. Na introdução apresentamos a tese a ser defendida, justificando a sua escolha bem como a discussão metodológica que abrange a teoria, método, categorias analíticas, fontes e procedimentos utilizados na pesquisa.

Na segunda seção intitulada: *A Ditadura Civil-Militar brasileira e as suas estufas ideológicas*, trouxemos a discussão contextual do capitalismo ocidental e as transformações sofridas a partir da década de 1960 bem como a circulação das ideias que estavam presentes no Uruguai, Chile e Argentina que chegaram em maior ou menor medida no Brasil, sobretudo, no campo da educação, para em seguida apresentar o complexo IPES/IBAD/ESG

como a *estufa ideológica*<sup>2</sup> do regime ditatorial brasileiro. Apesar de ser um capítulo longo e sua primeira parte aparentemente desconexa com a nossa proposta de tese, sua relevância se dá pelo fato de compreendermos o movimento ideológico realizado pelo capitalismo que vai subsidiar o golpe de 1964 e a ditadura instalada a partir dele, considerando que há uma continuidade em sua proposta anterior a essas décadas que leva a defesa de uma ditadura a partir da bandeira da democracia justificada pela declarada guerra aos “comunistas e subversivos” e a crescente interferência dos EUA no Brasil e na América Latina. Os subtópicos que focam nas Ditaduras do Uruguai, Chile e Argentina, demonstram que este processo protagonizado pelos EUA foi semelhante ao do Brasil, apesar das especificidades demonstradas por cada país, verificamos o mesmo processo iniciado em solo brasileiro, bem como a mesma atuação de intelectuais inspirados e formados pelo modelo estadunidense de reformulação e reestruturação da educação em todos os níveis que inseriu estes países no modelo neoliberal com campanhas de tecnicização, privatização e precarização educacional, e neste quadro comparativo as semelhanças são maiores que as diferenças. Isto faz com que quando analisamos o processo de reestruturação da educação na Bahia identifiquemos o mesmo processo dado, para além do Brasil, em países como Argentina, Chile e Uruguai, modelo este destinado a toda América Latina.

Ainda nesta seção, ao analisarmos o complexo IPES/IBAD/ESG, como *estufas ideológicas* do regime ditatorial brasileiro, não desconectados do movimento apresentado na primeira parte desta seção optamos por não apresentar os governos e contextos ditatoriais entre 1964 e 1985 no Brasil separadamente, e sim por meio do conceito de bloco histórico gramsciano (definiremos neste tópico), por compreender que mesmo tendo as diferenças entre os grupos considerados “moderados” (Castelo Branco, Geisel e Figueiredo) e “linha dura” (Costa e Silva e Médice) tudo fazia parte de um mesmo processo, que culminou conforme Dreyfuss anuncia, na hegemonia do bloco financeiro-industrial multinacional e associado em detrimento do bloco oligárquico-industrial nacionalista reformista. Sendo assim, os momentos de endurecimento do regime e outros de aparente apaziguamento, representados pelos governos presidenciais dos grupos anteriormente citados, atenderiam às necessidades impostas pelo próprio capital a fim de assentar a argamassa de sustentação do regime, deste modo não seria um “golpe dentro do golpe” e sim outra faceta do mesmo golpe. E a educação consequentemente, inserida neste mesmo processo.

---

<sup>2</sup> Apropriamo-nos dessa expressão utilizada por Armand Dreyfuss na obra *1964: a conquista do Estado*, ao considerar o complexo IPES/IBAD/ESG como sustentáculo ideológico do regime ditatorial brasileiro.

Na terceira seção intitulada *A intelectualidade baiana durante o regime ditatorial e suas matrizes e matizes ideológicas* apresentamos a relação entre intelectuais, ideologia e educação na política educacional, reestruturação da educação, impacto nas universidades e a oposição por meio dos movimentos estudantis, para em seguida apresentar a Bahia neste cenário os focos de resistência, as reformas educacionais e os seus intelectuais.

A quarta seção *As matizes da educação baiana defendida pelos seus intelectuais* traz para a discussão o modo como os intelectuais baianos, contemporâneos a Navarro de Britto, viam a educação, os lemas, as defesas, não necessariamente na esfera política, mas que se destacaram na *intelectualização* do pensamento, defendendo o que concebiam como caminho para a educação na Bahia. Trazemos para a discussão, neste momento do texto, cinco intelectuais, todos, professores universitários, sendo eles: Manuel Pinto de Aguiar (docente da Faculdade de Economia da UFBA) defendia um modelo de ensino liberal com viés progressista e empresarial, no qual a educação estaria atrelada ao desenvolvimento econômico aos moldes de uma empresa capitalista. Além disso, Pinto de Aguiar fundou a primeira editora e livraria da Bahia, selecionando e disseminando as publicações que considerava mais importante, tanto de níveis internacional e nacional como produções locais.

Antônio Luís Machado Netto e Zahidé Machado Netto (docentes do curso de Ciências Sociais da UFBA) vinculados à teoria da sociologia do conhecimento defendiam uma modernização do ensino, também vinculados a ideais liberais aos moldes progressistas, elaboraram manuais, livros didáticos utilizados nesse curso e no de direito, como também para os cursos fundados na década de 1970 de Estudos Sociais nas Faculdades de Formação de Professores; Luís Viana Santos (governador da Bahia na época, antes foi ministro Chefe da Casa Civil da Presidência da República, no governo de Castelo Branco), defensor do lema “educar para enriquecer”, achava que para a Bahia se modernizar aos moldes do eixo sul-sudeste deveria substituir a tradicional estrutura agropastoril por uma civilização industrial que devia se apoiar necessariamente na educação; Roberto Figueira Santos (foi reitor da UFBA nos finais da década de 1960 e governador da Bahia em 1975) defendeu a modernização do ensino foi o responsável pela reestruturação da UFBA em decorrência da lei de n. 5.540 de 1968, como governador continuou defendendo a modernização do ensino superior; Edivaldo Machado Boaventura (foi secretário de educação da Bahia a partir de 1971 e na década de 1980) deu prosseguimento as propostas iniciadas por Navarro de Britto, centrando mais atenção ao ensino superior e o de 2º grau, defendendo como lema “o aperfeiçoamento do homem para o desenvolvimento” tendo como modelo a educação estadunidense como exemplo de progresso. Luís de Augusto Fraga Navarro de Britto, entre

1966 e 1967 substituiu Luís Viana Filho como ministro Chefe da Casa Civil da Presidência da República, no governo de Castelo Branco, em 1967 Navarro de Britto também convidado por Luís Viana Filho assumiu a secretaria de educação da Bahia, permanecendo até 1970, quando foi “convidado a sair” pelo grupo liderado por Antônio Carlos Magalhães que lhe fazia oposição dentro da própria ARENA. Por ter sido o sistematizador da política educacional implementada na Bahia durante o período ditatorial, focaremos em sua trajetória e atuação no na seção seguinte deste trabalho.

Na quinta e última seção, que antecede as conclusões, intitulada: “*Educação é Desenvolvimento*” Navarro de Britto e a política educacional na Bahia durante a ditadura civil-militar apresentamos a política educacional baiana, seus decretos, leis e reformas, tendo Luís Augusto de Fraga Navarro de Britto como sistematizador das propostas e discussões em torno da educação, defensor da concepção de que “Educação é Desenvolvimento”. Justificamos a não inserção de Navarro de Britto, nas outras seções anteriores a esta junto com os outros intelectuais, pelo fato de que coube a ele, talvez por ser considerado o mais culto, sistematizar os caminhos da educação baiana neste contexto, comungando dos ideais dos outros intelectuais que mencionamos nas seções anteriores e pelo fato de focarmos nesta última seção de análise, na política educacional baiana em si, cujas leis, reformas e decretos foram elaboradas e implementadas por ele e mesmo sofrendo perseguições pelo grupo considerado conservador da ARENA partido na qual era vinculado, mesmo após a sua saída da Secretaria da Educação do Estado, todas as reformas por ele elaboradas continuaram a ser implementadas, o que nos leva a defender que Navarro de Britto representa o modelo de intelectual da educação que atendia as demandas e necessidades do regime ditatorial brasileiro.

O tema da presente tese, assim como a sua discussão, não traz no título o intelectual Navarro de Britto e sim os intelectuais, por defendermos que apesar do protagonismo de sua atuação na elaboração das reformas educacionais da Bahia no período ditatorial, sua concepção de educação não era desconectada e nem diferenciada dos outros intelectuais que situamos e que faziam parte do seu meio social, por isso optamos por ao invés de destacá-lo enquanto *mentor* da política educacional do Estado, o caracterizamos por ter sido quem *sistematizou* as ideias que estavam sendo discutidas pelos outros intelectuais.

### **1.1 Em defesa de Clio<sup>3</sup>: sobre o Método**

---

<sup>3</sup> Musa da História na antiguidade grega faz referência aqui à própria História.

Ao considerar que a ciência é um produto social que se transforma em conformidade com o processo histórico, a presente tese se insere dentro da área da História da Educação a qual, é aqui considerada como parte da ciência da história que se articula com a totalidade desta, e não de maneira fragmentada apenas como disciplina ou como campo da educação especializado que comporta um dos diversos campos da história específico para quem trabalha com a educação.

A partir dessas considerações que a nossa investigação parte fundamentalmente da análise histórica, a história compreendida enquanto ciência. Desse modo, concordamos com o posicionamento de Marx e Engels (2007, p.42) os quais compreenderam que:

[...] a concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral, etc. etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade [...].

Posto isso, nossa maneira de trabalhar com a investigação do nosso problema-tese aponta para a perspectiva histórico crítica, uma vez que o mesmo possibilita que consideremos que

[...] a sociedade é sempre vista como um conjunto de determinações que se amarram, que se atam apertadamente, sendo impossível dizer que o particular econômico prepondera sobre as relações sociais, por exemplo, ou que estas agem antes do ordenamento jurídico. O certo, em Marx, no conjunto de sua obra, é que todas essas dimensões interagem, fazendo emergir uma categoria fundamental em toda a sua análise histórica: a da mediação. Nenhuma das dimensões da totalidade age diretamente, ou isoladamente, sobre outra, mas sempre com a mediação de uma terceira. Dessa sorte, Marx jamais foi um determinista, menos ainda um economicista, mas sempre um relacionista, para quem a totalidade resulta da síntese de múltiplas determinações mediante um leque de mediações (CASTANHO, 2010, p.7).

Apoiamo-nos na citação anterior apresentada, considerando que, para tratar da temática que relaciona intelectuais, ideologia e política educacional na Bahia durante a Ditadura Civil-Militar, é imprescindível compreender toda a mediação que envolve as relações sociais, produtivas e ideológicas. Neste contexto, articulamos o local, regional, nacional e mundial, por meio da perspectiva histórica, a fim de apreender a materialidade da

história (totalidade). Conforme elucidada Sanfelice<sup>4</sup>, a dialética pode ser tomada como o próprio elemento científico dessa teoria.

Com base nas análises feitas por Marx e Engels (2007, 2011a), quando estabelecem uma relação recíproca entre a estrutura e a superestrutura, é que nos apoiamos em teóricos como Eric Hobsbawm (2008) e Antonio Gramsci (1978, 2010, s/d), dentre outros, os quais questionando a tradição estruturalista do marxismo do começo do século XX centrada no determinismo econômico, fizeram uma releitura das obras de Marx e Engels defendendo que a relação entre estrutura e superestrutura, para estes autores, ultrapassa a questão de determinação, passando a ser, dialética.

Para esta análise, remontamos ao desafio de Marx e Engels (2011a, 2011b, 2007) que era compreender como a sociedade moderna vivia no modo de produção capitalista, a fim de propor a transformação dessa realidade, por meio da revolução proletária, introduzindo o materialismo na concepção de história apoiada teoricamente pelo socialismo científico revolucionário que, para Engels (2011), foi uma das grandes descobertas de Marx.

Sabemos que o capitalismo não se constitui hoje da mesma forma que no século XIX, porém, a sua estrutura essencial permanece com as vestes neoliberais, se perpetuando de maneira brutal, nefasta, selvagem e exploratória, mudou-se os regimes de acumulação do capital (fordismo, taylorismo, toyotismo etc.) e não o sistema capitalista em si. O que verificamos é que, para além da economia, no campo político, por exemplo, este padrão de acumulação se mantém com a reestruturação produtiva tanto quando se tem uma democracia burguesa quanto uma ditadura, fazendo valer a análise de Engels (2011) de que “[...] o Estado moderno, qualquer que seja a sua forma, é uma máquina essencialmente capitalista,” (p. 90), desse modo, a partir da década de 1960, as ditaduras da América Latina foram instauradas para que fosse mantido o padrão de acumulação do capital, garantindo o expansionismo capitalista.

Quando identificamos e analisamos a política educacional brasileira e/ou baiana, nesse contexto à luz da teoria *marxiana*, podemos remontar a Althusser (2008), quando considerou as lições das diferentes formas de construção do socialismo e de seus diversos resultados no século XX, chamando a atenção para a necessidade de se revisitar não apenas a experiência das grandes vitórias do movimento operário, mas a de seus fracassos e crises, a fim de se tirar uma lição de todas as experiências para não repetir e modificar, no qual a filosofia revolucionária que dá os subsídios teóricos a realidade estudada não pode ficar indiferente.

---

<sup>4</sup> Consideração feita na palestra intitulada: Materialismo histórico dialético, ministrada pelo Prof. Dr. José Luís Sanfelice no dia 25/05/2012, na UNICAMP, a convite do Prof. Sílvio Ancízar Sanchez Gamboa.

Dessa forma, quando chegamos aos reflexos produzidos por essa política educacional, da década de 1960 e 1970, que ajuda a explicar os caminhos e/ou descaminhos de nossa educação hoje em todo o território nacional, em particular na Bahia, que é o espaço de interesse nesta tese, verificamos a necessidade de revisitar e aprofundar esse período histórico, em um contexto onde o regime civil-militar, não só no Brasil, mas na América Latina, buscou estratégias de sobrevivência do grande capital, apesar das especificidades internas de cada país, conforme afirmou Hobsbawm (2008), tendo como objetivo central “[...] instalar um sistema econômico de livre mercado a salvo da oposição política e dos sindicatos” (p.278) e como a educação esteve inserida neste processo.

Compreendemos que o Estado burguês dá origem a vários regimes políticos, tais como: Monarquia absoluta ou parlamentar, Repúblicas federativas e unitárias, ditaduras bonapartistas, ditaduras fascistas, ou seja, a partir das conveniências de manutenção do capital, são regimes amplamente democráticos ou então completamente o seu oposto, o que não se pode perder de vista é que, em qualquer dessas situações o Estado segue sempre como **Estado Burguês**.

Estamos no marco das décadas de 1960 e 1970, prioritariamente, o auge do Golpe Civil-Militar brasileiro, em nível de pesquisa histórica, vemos avançar mundialmente, a tendência da história quantitativa e, na sua contramão, a concepção dita “pós-moderna”, com o giro linguístico, sobretudo, a partir da década de 1970. De acordo com Aróstegui (2006), em sua obra *Pesquisa Histórica: Teoria e Método*, assim como em outras obras importantes que discorrem sobre as teorias e métodos utilizados pela História, como *Sobre História* de Eric Hobsbawm (2008) e *A História*, de François Dosse (2012), as grandes crises sociais, políticas e ideológicas presentes nesse contexto, promoveram, apesar da convivência de paradigmas rivais no mesmo período, um progressivo esgotamento da metodologia marxista e o surgimento do auge pós-moderno, no caso concreto da historiografia.

A própria *Escola dos Annales*, até então hegemônica no quadro das pesquisas históricas, proveniente de uma tradição que dialogava com categorias *marxianas* nas gerações de Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel, com o afastamento e morte de figuras como Le Roy Ladurie, Labrousse, Vovelle, do próprio Braudel etc.; e mudanças de posições de outros a exemplo de Furet e Pierre Nora, terminou culminando no que seria chamado de “História Nova”, na história em migalhas, conforme conceituou Dosse (1992), no fim da história, ou na história sem história.

De acordo com Mendonça e Fontes (2012), a modalidade mais significativa da historiografia do século XIX, foi a história política, fruto de um contexto de construção dos

Estados-Nação e tradições nacionais nos continentes europeu e americano. Também foi o período de constituição da história enquanto disciplina acadêmica pautada, sobretudo, nos postulados positivistas tanto de cunho aristocrático quanto republicano liberal que fez com que, fora do ambiente acadêmico, outras vertentes teóricas questionassem essa forma de produção histórica, tal como fizeram Marx (1818 – 1883) e Engels (1820 – 1895).

Ao realizar um importante estudo sobre o marxismo na produção acadêmica entre as décadas de 1970 e 1980, Pereira (2009) ao abordar a própria história do marxismo, apresenta que o mesmo, enquanto sistema de ideias e doutrina fundada sobre o materialismo histórico, ocorreu a partir da morte de Engels em 1895 com Kautsky. Assim, o processo de institucionalização do marxismo consolidou-se no interior da Internacional Comunista a partir da década de 1930, convertido pela autocracia stalinista em marxismo-leninismo. Porém, essa codificação do pensamento marxiano proclamava-se detentora de um saber absoluto, que pareceu por culminar em certa paralisia do próprio pensamento dentro dos partidos comunistas.

Ao retomar Perry Anderson, o autor acima citado considera que a geração do marxismo ocidental seguinte a Marx e Engels, contou com nomes proeminentes tais como Kautsky, Labriola, Mehring e Plekhanov. Estes buscavam apresentar de forma sistemática o materialismo histórico por meio de Marx e Engels. Já a segunda geração a seguir, formada por Lenin, Rosa Luxemburgo, Trotsky, Bukharin, dentre outros, buscava compreender as transformações do próprio modo de produção capitalista ao longo do século XX, a partir dos impactos causados na primeira guerra

[...] diante do massacrante domínio do marxismo oficial, o eixo da produção teórica no campo marxista muda-se, gradativamente, para o ocidente europeu, principalmente França, Alemanha e Itália. É a época em que despontam nomes como o de Lukács, Korsch, Gramsci, Benjamin, Horkheimer, Della Volpe, Marcuse e, alguns anos depois, Lefebvre, Adorno, Sartre, Goldmann, Althusser e Colletti. Não é possível – nem é nosso objetivo aqui – fazer uma discussão acerca dos contributos ou dos problemas das obras desses autores. O que nos importa aqui é a trajetória do marxismo pós-Marx: a partir da constituição do marxismo oficial (marxista-leninista), a reflexão deixa de ter espaço no interior dos partidos comunistas e, mais do que isso, os intelectuais a ele vinculados passam a ter sua produção colocada a serviço dos interesses doutrinários do partido. Ao lado do marxismo oficial, entretanto, emerge um conjunto bastante disperso de intelectuais, muitas vezes sem vinculação orgânica que, apesar de todas as dificuldades, foi responsável pelo avanço das investigações dentro do campo marxista nesse período (PEREIRA, 2009, p.4).

No Brasil, o pensamento marxista chegou muito timidamente para uns poucos letrados nos finais do século XIX e começo do século XX, já com os partidos operários e socialistas, sobretudo de influência imigrante, porém, mais de cunho reformista do que revolucionário, considerando também que as produções diretas de Marx e Engels não eram traduzidas para o português, e sim para o francês, o que dificultava ainda mais a sua difusão, ficando restrita aos pensadores socialistas secundários. Foi a partir da Revolução Russa de 1917, que a produção de Marx dispôs de nova difusão de ideias gerando inclusive a fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB) em 1922. Com as cisões desencadeadas no PCB a partir da década de 1950, a tradição marxista começa a expandir um processo hegemônico e ir além das fronteiras do partido. Essas cisões, sobretudo, três anos após a morte de Stalin em 1956, promoveram reorganizações internas, inclusive na mudança da nomenclatura do partido para Partido Comunista Brasileiro em 1961, para logo depois haver outra cisão interna com grande número de dirigentes do PCB que fundaram o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) com a inspiração imediata de Mao Tsé Tung (PEREIRA, 2009).

De acordo com Aricó (1993), um dos principais autores gramscianos da América Latina, a partir da década de 1960, os *Cadernos do Cárcere* de Gramsci passaram a ser traduzidos na América Latina tanto em espanhol como em português, sobretudo, no México, Argentina e Brasil, de adeptos de Che Guevara até Mao Tsé-Tung. Para além da academia, a inserção do pensamento *gramsciano* teve sua primeira tentativa já na década de 1950 na cultura política de esquerda no interior do Partido Comunista Argentino (PCA) com a liderança de Héctor P. Agosti, ainda segundo o autor,

[...] os intelectuais latino-americanos se dedicaram ao estudo de sua obra, difundindo-a a partir das universidades e dos centros de ensino, e buscando apropriar-se criticamente dela a fim de utilizar o seu pensamento na análise de nossa realidade. Mas os anos 60 foram também os anos em que Gramsci passou a fazer parte das elaborações dos partidos de esquerda (ARICÓ, 1993, p.28).

Em Córdoba, no ano de 1963, um grupo de intelectuais, dentre eles Aricó (1993), deu vida à Revista trimestral *Pasado y presente* com o objetivo de propor um centro de debate ideológico e cultural com um ponto de convergência para os intelectuais marxistas e setores da esquerda argentina. A partir do viés marxista com filiação gramsciana, que os diferenciavam de outras correntes semelhantes surgidas do Partido Socialista ou de cisões no Partido Comunista, essas publicações analisavam o existencialismo *sartreano*, a fenomenologia de Husserl, o estruturalismo, Braudel e a Nova História, Freud e a psicanálise moderna etc., e os aproximou de Mariátegui.

No Brasil, o Instituto Superior de Estudos Sociais Brasileiros (ISEB), teve sua parcela na difusão do pensamento marxista no Brasil, com Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré, entre os anos de 1955 até o golpe de 1964, quando foi fechado. A Universidade de São Paulo (USP), com Florestan Fernandes, também deu contribuição considerável para a produção marxista, amadurecendo as condições para a constituição de uma tradição marxista no Brasil. A intervenção ditatorial e o endurecimento do regime fizeram com que boa parte dos intelectuais marxistas deixasse o país, ou se isolasse buscando refúgio. A partir dos finais da década de 1970, alguns pesquisadores no ambiente acadêmico da USP, veiculavam leituras marxistas incipientes, de predominância estruturalista, com Althusser e Poulantzas (PEREIRA, 2009).

No campo da história, particularmente, a partir de meados do século XX, com os *Annales*, o combate a *hipervalorização* da história política sofreu grandes críticas que ao contrário de promover uma renovação dentro dessa temática, terminaram por bloqueá-la, ressurgindo apenas na década de 1970, já com outros formatos tendo como interlocutores Pierre Nora e Jacques Julliard. Nesse contexto, o debate historiográfico carecia de aprofundamento nas relações entre Estado, Poder, Cultura e Política. Ao defender a desconexão da centralidade estatal, tinha, nas contribuições de Michel Foucault, as que mais influenciaram os historiadores que se intitulavam “historiadores sociais” adeptos da “nova história política”. Essa “história nova”, “descartaria grupos socioeconômicos supostamente homogêneos (os trabalhadores) e desacreditaria as explicações marxistas sobre as relações entre classe sociais”. (MENDONÇA; FONTES, 2012, p. 59) Ao secundarizar a centralidade Estatal e dos grupos dominantes, a “nova história política” disseminou sua própria noção de poder, sobretudo, a partir da chamada história vista de baixo.

De acordo com Falcon (2011), tratando da história das ideias, a historiografia do século XIX se desenvolveu a partir de dois percursos metodológicos: a perspectiva discursiva e explicativa e a compreensiva e historicista, vindo de uma oposição entre o romantismo do século XVIII e do positivismo como continuação das bases do pensamento iluminista. Na contramão, a partir do começo do século XX, o historicismo e o marxismo já eram interlocutores e adversários do positivismo e entre si.

Na realidade, as primeiras décadas do século XX, conforme afirma Castanho (2010), é marcada por “um coquetel intelectual de idealismo, historicismo, positivismo e psicanálise, enquanto na área do marxismo, as duas primeiras gerações após a morte de Engels, em 1895” conforme Josep Fontana, “[...] ocuparam-se de sua desnaturalização e de sua recuperação ante a expansão imperialista” (p.77). Ou seja, ainda de acordo com o autor: “[...] o campo do

marxismo acabou deixando para os anos após 1930 [...], o tratamento profundo da questão ideológica. É a partir daí, da obra de Antonio Gramsci e Georg Lukács, entre outros, que a área cultural passa a interessar o pensamento marxista”<sup>5</sup> (CASTANHO, 2010, p.78).

Burke (2010), ao tratar do movimento dos *Annales* desde 1929, passando pelas suas gerações e de seus principais interlocutores, afirma que em 1933, já na denominada “Era Braudel” um jovem historiador chamado Ernest Labrousse, foi extremamente influente na historiografia por mais de cinquenta anos, ocupando lugar central nos *Annales*. Apesar de as ideias de Marx exercerem interesse em Febvre, Bloch e Braudel, foi a partir de Labrousse que o marxismo começou a penetrar no grupo dos *Annales*, e em relação ao método estatístico, pois o mesmo foi incentivado por economistas a empreender um rigoroso estudo quantitativo sobre a economia francesa do século XVIII, porém justamente pelo fato de ser marxista, acabou por ficar marginalizado no grupo.

A partir da década de 1960, o grupo dos *Annales*, passou a focar nos estudos regionais, combinando, segundo Burke (2010, p.80), “[...] as estruturas braudelianas, a conjuntura de Labrousse e a nova demografia histórica”, originando daí a chamada história serial. Um grande expoente dos estudos da época moderna que se contrapunha as ideias de Braudel e Labrousse e não publicava nos *Annales*, mas era tão influente quanto esses, foi o historiador Roland Mousnier, que orientou consideráveis números de teses e lançou no começo da década de 1960, um projeto coletivo de pesquisa sobre os levantes camponeses dos séculos XVI e XVII, a fim de refutar a análise marxista do historiador soviético Boris Porshnev.

A terceira geração dos *Annales*, aparecendo mais claramente a partir de 1968, começa marcada por um policentrismo, difícil de traçar um perfil, conforme definição de Burke (2010), e foi bastante aberta para os estudos norte-americanos. Se nas duas primeiras gerações o positivismo era tido como grande inimigo a se combater, a partir da terceira geração que culminou na história das mentalidades, o retorno para uma “nova” história política, micropolítica, etc., se tornou uma reação contra Braudel, Labrousse e contra as formas de determinismos, tendo no economicismo marxista seu principal rival.

Soares e Vainfas (2012, p.112), chamam a atenção para o fato de que “[...] na história das sociedades todos os movimentos que se auto intitulam *novo* tendem a fazer uma caricatura do *antigo*”. Quando houve o advento dos *Annales*, em 1929, Febvre e Bloch se contrapuseram à história descritiva e factual positivista que dominava a historiografia do período, defendendo uma história problema, interdisciplinar e totalizante. Já a partir das

---

<sup>5</sup> O que se deve à publicação e tradução das obras filosóficas de Marx (*Grundrisse, Manuscritos e Ideologia Alemã*).

décadas de 1960 e 1970, o movimento dos historiadores franceses com o conceito de *história nova* se voltava contra o marxismo ao qual acusava de determinista e contra o excessivo materialismo presente na escola de Braudel, defendendo assim, os temas do cotidiano, sentimentos e mentalidades, pretendendo fazer a história subir do “porão ao sótão”, expressão que na época se tornou corriqueira (p.112).

Esse confronto, ainda de acordo com autores supracitados, não se restringiu apenas à historiografia francesa, se alastrando para outros países, culminando em expressões como “nova história econômica” (surgida a partir de 1950), “nova história cultural”, “nova história política” (a partir da década de 1970), etc. Para Castanho (2010, p.78)

Nas duas primeiras décadas do século XX, na ausência do marxismo, a história das ideias, foi dominada pelo historicismo, não só de Dilthey, mas também de Croce e do espanhol Ortega y Gasset (que terá muita influência no culturalismo nacionalista isebiano dos anos de 1950 no Brasil, [...] e pelo positivismo, resultando em histórias das ideias setORIZADAS, como a das ideias políticas de Gaetano Mosca e Georges Bouthol. Reflexo serôndio no Brasil dessa última postura é a Contribuição à história das ideias no Brasil (1967), de João Cruz Costa, surgida inicialmente em 1955. Já no período posterior, que cobre todo o restante do século XX desde 1930, podemos vislumbrar duas fases – a primeira indo até o início dos anos de 1970, com uma presença destacada, se não hegemônica acadêmica do marxismo, e a segunda abrangendo os anos de 1970, 1980 e 1990, marcada pela crise de hegemonia acadêmica do marxismo e pela ascensão, não só artístico-canônica, mas também filosófica e mesmo historiográfico-cultural, do pós-modernismo.

O pensamento do autor nos auxiliou na análise do referencial teórico e da revisão bibliográfica utilizados na pesquisa, ou seja, situamos às obras trabalhadas no ano em que foram elaboradas, sofrendo por consequência, a influência de todo o movimento das correntes epistemológicas, sobretudo, dentro do campo historiográfico.

Deste modo, as produções históricas deste período não ficaram imunes a todo esse processo de mudanças. No caso específico do Brasil, a pesquisa apresentada pelo estudioso do período Carlos Fico (2004a), que realizou um estado da arte do período ditatorial brasileiro, elucida bem as correntes mais importantes da historiografia sobre o Golpe de 1964, que consideramos pertinente constar em nossas análises.

De acordo com ele, a abordagem histórica propriamente deste período é recente, uma vez que as temáticas outrora teorizadas eram feitas “[...] quase exclusivamente por cientistas políticos e sociólogos e narradas pelos próprios partícipes” (FICO, 2004b, p.31), e foram muito marcadas por uma politologia norte-americana que tentava compreender o golpe militar no Brasil e nos países da América Latina, inserindo os militares ou como uma instituição

autônoma, ou como servidores da classe dominante. E, também, o afloramento de estudos memorialísticos iniciados a partir do governo de Geisel, no qual representantes políticos do Estado de exceção como Luiz Viana Filho, Daniel Krieger, Hugo de Abreu dentre outros, publicavam suas versões acerca do regime, incluindo os esquerdistas Fernando Gabeira<sup>6</sup> e Alfredo Sirkis que mitificaram em suas escritas a figura do guerrilheiro como romântica, tresloucada ou ingênua contrastando com a realidade da luta armada (p.31).

Na realidade, Fico (2004a) destaca o fato de que foi a partir da reforma universitária do final dos anos de 1960 que o moderno sistema de pós-graduação implantado beneficiou vários programas de pós-graduação em história que por sua vez, voltavam suas análises, sobretudo, para a Primeira República.

A forte influência acadêmica do marxismo (com sua opção preferencial pelo movimento operário como objeto de estudo), verificada a partir dos meados do século XX, também colaboraria para suscitar o interesse, no Brasil, pela história republicana, embora não se possa descuidar da importância da influência dos *Annales*, que aqui chegava através de publicações e do contato que doutorandos brasileiros estabeleciam com esse grupo na França. O fato é que, sobretudo no final dos anos 70, bom número de pesquisadores começou a voltar-se para o período republicano, especialmente a fase conhecida como Primeira República, lançando luz sobre temas como o surgimento do movimento operário. Tais estudos foram importantes não apenas por seu caráter precursor, mas, também, por sua dimensão simbólica: a adoção teórica e temática do marxismo não deixava de ser uma forma de marcar posição contra a ditadura militar (FICO, 2004a, p.22)

Apesar disto, o autor supracitado assevera que, dada a situação instalada, era muito difícil, durante a Ditadura, os pesquisadores, sobretudo brasileiros, realizarem pesquisas sobre o referido regime, uma vez que:

[...] para além das perseguições políticas importas pelo regime – que identificava intelectuais liberais como “inocentes úteis” e os de esquerda como “subversivos” do movimento comunista internacional – havia, ainda suspeitas internas à própria *intelligentsia*. O predomínio acadêmico do marxismo e o acirramento de posições em face ao regime infausto acabavam por induzir posições maniqueístas e preconceituosas [...] o que também contribuía para desestimular aqueles que pudessem se interessar pelo assunto. [...] Além disso, a preeminência da história econômico-social,

---

<sup>6</sup> Na obra *O que é isto Companheiro?*, publicada pela primeira vez em 1979, por exemplo, Gabeira (1999), apresenta a memória de sua militância enquanto membro do MR-8, como também apresenta um pouco da militância esquerda no Brasil, de uma forma romântica. Por mais fiel que ele tente retratar a realidade, um de seus trechos sobre o que passou na prisão e a visão que tinha dos outros presos demonstram um pouco de sua escrita: “o canto dos inocentes era o canto mais triste. Ali esperavam a qualquer instante que descobrissem sua inocência [...] quando um deles chorava no seu canto, todos se resignavam porque, afinal de contas, os inocentes não tinham problemas em chorar. Nós tínhamos toda a imagem por trabalhar; imagem diante dos companheiros, diante da repressão. Os inocentes eram o nosso lado mais emocional, vivido de coração escancarado, apesar da polícia [...]” (GABEIRA, 1999, p.179-180).

sobretudo na vertente francesa, foi construída a partir de equivocada rejeição da história política, identificada pelos “pais fundadores” dos *Annales*, Marc Bloch e Lucien Febvre [...] Seja como for, os estudos históricos sobre a fase republicana, e especialmente sobre a ditadura militar, se avolumariam com o passar do tempo (FICO, 2004a, p.22-23).

Ao elencar as produções acadêmicas produzidas e publicadas durante o regime, Fico (2004a) destaca as de Thomas Skidmore<sup>7</sup>, Alfred Stepan<sup>8</sup>, Jacob Gorender<sup>9</sup>, Armand Dreyfuss<sup>10</sup>, Wanderley Guilherme dos Santos<sup>11</sup> e Elio Gaspari<sup>12</sup>, como leituras de boa envergadura para análise do período, apesar das fragilidades que algumas apresentam, como as de Thomas Skidmore e Alfred Stepan que a partir do método descritivo apresentaram o que consideravam como “grandes fatos” sem análise, destacando o pioneirismo militar; e as obras do jornalista Elio Gaspari que era “amigo pessoal” de Geisel e por conta dessa proximidade teve acesso ao acervo que constituiu a sua análise.

---

<sup>7</sup> Historiador norte-americano, brasilianista, que em 1966 publicou o livro: *Politics in Brazil, 1930-1964; an experimente in democracy*, traduzido e publicado no Brasil com o título: Brasil: de Getúlio a Castelo. Se constituiu como uma exceção nas produções acerca do período, considerando que as mesmas eram tratadas por cientistas políticos e não historiadores. Na academia, segundo Fico (2004a), o livro de Skidmore foi injustamente tratado como obra menor, por ser uma espécie de catálogo de fatos sem análise.

<sup>8</sup> Cientista político norte-americano que escreveu a tese de doutoramento “Os militares na política: as mudanças de padrões na vida brasileira” apresentada em 1969 na Universidade de Columbia, publicada no Brasil em 1975. Para Fico (2004a) essa obra por pouco escapou de ter sido censurada no Brasil, e as insuficiências históricas de suas análises, estavam presentes, sobretudo, pelo conceito de padrão moderador, considerando que antes de 1964 os militares já interferiam na política brasileira, e também da visão problemática de subsistema militar como variável dependente do sistema político global (p.31). Também, foi considerada superficial a análise histórica da ideologia militar antes golpe por este autor e também o mesmo não deu conta de apresentar a heterogeneidade política dos militares.

<sup>9</sup> Historiador marxista brasileiro, com a obra *Combate das trevas* publicada em 1987, foi de acordo com Fico (2004a) a análise marxista mais conhecida sobre o golpe de 64 e consolidou duas das principais tendências interpretativas sobre as razões do golpe: o estágio em que se encontrava o capitalismo brasileiro e o caráter preventivo da ação, tendo em vista as investidas reais de provindas da esquerda revolucionária (p.34-35).

<sup>10</sup> Cientista político uruguaio que pautado nos pressupostos gramscianos e em uma leitura marxista clássica em 1981 publicou, um *best seller* sobre o período ditatorial brasileiro, intitulado no Brasil: 1964: A conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe, fruto de seu doutoramento, concluído em 1980 na Universidade de Glasgow na Escócia, Dentre outras questões Dreyfuss apresenta a ação dos IPES/Ibad como um Estado Maior da burguesia multinacional-associada que planejou, organizou e conduziu a sua entrada ao poder (p.35-36).

<sup>11</sup> Cientista político brasileiro, a partir de 1969 divulgou suas análises sobre o golpe de 1964, se constituindo como um estudioso da democracia e de regimes totalitários, sua obra *O Cálculo do conflito: estabilidade e crise na política brasileira em 1964*, foi resultado de sua tese apresentada a Universidade de Stanford (EUA) em 1979. Segundo Fico (2004a), o foco principal de sua análise é a crise brasileira de 1964, como uma crise de paralisa decisória, e apesar de apresentar uma crítica confusa sobre o paradigma tradicional ele buscou tratar do que era obvio de forma detalhada e sofisticada utilizando para isso importantes evidências empíricas (p.46-49).

<sup>12</sup> Jornalista brasileiro, considerado um dos “decanos” da imprensa brasileira, “As Ditaduras” de Gaspari (derrotada, encurralada, envergonhada e escancarada), foram obras campeãs de vendas, considerando-se que ele apresentou documentos sigilosos do acervo pessoal de seu amigo Golbery do Couto e Silva um dos grandes “papás” do regime ditatorial brasileiro, como também entrevistas com Geisel. Para o bem ou para o mal, elucida Fico (2004a), suas obras se constituem em importantes fontes de pesquisa, embora precisam ser tratadas com o rigor que lhe é devido, uma vez que ele granjeou a confiança de homens de grande importância do regime civil-militar, dada a sua proximidade com os mesmos.

Tomamos o termo: Intelectuais<sup>13</sup> da Educação como categoria analítica para o estudo de nosso objeto, e retomamos o conceito gramsciano de intelectual orgânico, que tratamos especificamente na segunda seção desta tese, a fim de situarmos o contexto baiano, durante a Ditadura, por considerar que o engajamento político dos mesmos, implica em discutir o papel que as ideologias desempenham na sociedade, tanto as de matriz de esquerda quanto às de direita.

No caso específico dos governos ditatoriais do Brasil entre 1964 a 1985, os intelectuais orgânicos do regime e os contrários ao mesmo, sobretudo, ligados à educação, estiveram em conflito a fim de manter a hegemonia do poder.

Quando utilizamos o conceito de ideologia a compreendemos de acordo com a concepção adotada por Marx e Engels<sup>14</sup> (2007), como um falseamento da realidade que representa a visão da classe dominante expressa no modo de produção que a determina:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. [...] a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar (p.94).

Daí, nos depararmos com o papel imanente e central dos intelectuais nesse processo.

Trouxemos também para essa discussão o conceito gramsciano de bloco histórico que, em linhas gerais, relaciona a estrutura com a superestrutura, por meio de um vínculo que promove a sua unidade. Este vínculo denominado de orgânico corresponde a uma organização social concreta. De acordo com Portelli (1977, p.14),

[...] se considerarmos um bloco histórico, isto é, uma situação histórica global distinguimos aí por um lado, uma estrutura social – as classes que

---

<sup>13</sup> No segundo capítulo de nossa dissertação de mestrado, realizamos uma revisita histórica à construção dos termos intelectual (desde o caso Dreyfuss) e professor na modernidade, sem nos esquecermos de que a sua função social já existia milenarmente com outros termos: letrados e mestres, a fim de situarmos o professor que também atuava como intelectual compreendido aqui enquanto um membro atuante de uma coletividade, exercendo funções políticas além das culturais (SOUZA, 2009). Já na presente tese, utilizaremos a abordagem gramsciana para tratar do intelectual.

<sup>14</sup> Marx e Engels (2007), na obra **Ideologia Alemã**, apresentam os pressupostos filosóficos dos ideólogos alemães, compreendendo que os indivíduos são determinados pelas condições materiais e pelos determinismos históricos, dessa forma saciando suas necessidades primárias de sobrevivência como comer, beber, vestir-se, etc., o homem trata de produzir ideias, representações da consciência, construir esferas políticas, educacionais, sociais, etc., de acordo com a realidade material em que se vive. Dessa forma inseriremos os intelectuais no contexto da Ditadura como sendo frutos do modo de produção capitalista com toda a contradição e a dialética intrínsecas ao mesmo.

dependem diretamente da relação com as forças produtivas – e, por outro lado, uma superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre esses dois elementos é realizado por certos grupos sociais cuja função é operar não ao nível econômico, mas superestrutural: os intelectuais. Essa camada social diferenciada é, segundo Gramsci, a dos funcionários da superestrutura. Seu caráter orgânico, aparece na solidariedade estreita que vincula esses funcionários às classes que representam e, em primeiro lugar, à classe fundamental no plano econômico.

A partir deste conceito de bloco histórico, situamos, tomando como referência Dreyfuss (1987), a disputa ideológica pela hegemonia entre os finais da década de 1950, e durante as décadas de 1960, e 1970, de um lado: o bloco oligárquico/industrial nacionalista reformista (tendo nos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) sua maior referência) e, do outro, o bloco financeiro-industrial multinacional e associado (composto pelo complexo IPES/IBAD/ESG e as Forças Armadas), compreendendo que o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), em associação com a Escola Superior de Guerra (ESG), foram decisivos para a organização do golpe, que mesclou a Doutrina de Segurança Nacional com atuações civis, como por exemplo: empresas multinacionais e institutos de pesquisa.

O ISEB<sup>15</sup>, criado em 1955, por um grupo de intelectuais ligados ao chamado “grupo de Itatiaia”, de 1952, pensou a direção do Brasil no contexto nacional-desenvolvimentista, considerado em seus diferentes aspectos. Vale mencionar que várias correntes ideológicas estavam presentes neste Instituto, por meio de seus intelectuais, o que significa dizer que não era um grupo homogêneo, porém, a preocupação com a política governamental da nação e seu significado era um elo entre eles, que tentava convencer as elites militares de que a consolidação do capitalismo industrial de base nacional deveria ser o caminho para a nação (DREYFUSS, 1987).

Atuando como um aparelho ideológico do Estado, o ISEB formava uma das militâncias do nacional-desenvolvimentismo, entretanto, a partir do governo de João Goulart, muitos de seus integrantes entraram em grande conflito com a burguesia industrial e empresariado que estavam por detrás dos IPES, sendo que os segundos defendiam que a ideia de capitalismo com base nacional era um anacronismo e, de forma clandestina, defenderam o capital internacional, e no confronto com o ISEB, o IPES saiu vitorioso. Retornaremos a essas questões, mais precisamente no segundo capítulo quando tratarmos da atuação dos

---

<sup>15</sup> Para um aprofundamento maior sobre o ISEB, vide as obras de Caio Navarro de Toledo (1977) ISEB: fábrica de ideologias e Nelson Werneck Sodré (1978): A verdade sobre o ISEB.

intelectuais na Ditadura, inclusive apresentando a Doutrina de Segurança Nacional e as atuações da Escola Superior de Guerra (ESG) na articulação e manutenção do regime.

Na realidade, nos remontamos a esses institutos para chegar às ideologias que nortearam as ações políticas do país, sendo a educação um de seus braços, para o discurso de modernização industrial que continuava vigorando desde os tempos de Vargas.

A tecnocracia estatal defendia uma teoria de educação cultural e compensatória, que geraram projetos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), Programa de Alfabetização (ALFA), articulados ao Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dentre outros, que tentava, por meio da educação, formar mão-de-obra para os serviços profissionais. O Ensino Superior também estava no rol das discussões que inseriam a universidade como berçário da tecnologia voltada para o polo produtivo e, contraditoriamente, por conta do movimento estudantil em efervescência.

Diante do exposto, tudo indica que, de todos os processos decorrentes do período em que vigorou o Estado de exceção durante o Regime Civil-Militar, a desvalorização da educação, ou melhor, dizendo a educação da “miséria”, conforme Minto<sup>16</sup> (2011) analisou, sobretudo, a pública, continuou sendo cada vez mais presente nos quadros políticos, econômicos e sociais do Brasil, realidade essa efetivamente materializada a partir do momento em que houve a mudança do humanismo para o tecnicismo na estrutura curricular, a fim de atender as demandas de produção.

Enfim, conforme elucidou Marx (2009a, p.48), “[...] a sociedade é produto da ação recíproca dos homens”, tal sociedade civil, apresenta tal sociedade política, as forças produtivas, base de toda a sua história, resultam da ação prática dos homens circunscrita por forças produtivas adquiridas de uma geração anterior, que lhe servem de matéria prima para a construção de uma nova produção e, por conseguinte, de uma tal forma de constituição social,

---

<sup>16</sup> Lalo Minto (2011), em sua tese de doutorado, partindo da análise histórica com o referencial teórico marxista, analisou as transformações da educação superior no Brasil com o desenvolvimento capitalista. Como ponto de partida, ele trouxe os aportes teóricos e metodológicos de Marx e Engels para definir o conceito de particularidade capitalista, inclusive com relação a Lenin e Trotski. Para, em seguida, delimitar o caso brasileiro tendo a miséria como condição estrutural. Dentro da particularidade brasileira ele focou os estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo brasileiro de acordo com Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Nelson Werneck Sodré, para depois entrar na particularidade da educação superior no Brasil, desde as origens do padrão escolar até a mundialização do Capital nos anos 1980 e 1990, passando pela Ditadura Civil-Militar, tudo isso para chegar no panorama da educação superior da miséria nos dias atuais.

de organização das relações sociais. É no desenvolvimento de suas faculdades produtivas que se terá determinada forma de comércio e de consumo e por conseguinte de Estado Político<sup>17</sup>.

A partir dessas considerações de Marx (2009a), chegamos à premissa de que os problemas enfrentados pela educação, construídos pela articulação política juntamente com os interlocutores educacionais que defendiam o regime hegemônico, apesar de terem tido início muito antes de 1964, foi a partir desse período, que de fato desenvolveu o seu processo. No caso da Bahia, veremos adiante que apesar de por um lado, o discurso dominante em prol da educação enquanto desenvolvimento e do “*Hominem augere*” - enquanto “aperfeiçoamento do homem para o desenvolvimento” - promover um verdadeiro *boom* educacional entre as décadas de 1970 e 1980 no Estado, na sua contramão graves problemas de ordem estruturais no campo educacional acompanharam todo esse processo virando uma bola de neve cada vez crescente atropelando inclusive a atualidade de nossa educação.

## 1.2 Em auxílio de Clio: sobre as fontes

### 1.2.1 O estado da produção<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup>Como um exemplo dessa assertiva, destacamos um trecho da obra: Miséria da Filosofia de Karl Marx, em uma carta sua para o escritor russo liberal Pavel Vassilievitch Annenkov criticando os postulados explicitados por Proudhon na obra Filosofia da Miséria, que elucida bem o que gostaríamos de colocar acerca das transformações correspondentes ao desenvolvimento do Capital na ocasião do golpe civil-militar de 1964, embora a citação a seguir se refira à mudança do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, e no caso do regime civil-militar, o que houve foram mudanças nas forças produtivas e nas relações estabelecidas dentro do modo de produção capitalista, consideramos pertinente destacar: *os homens jamais renunciam aquilo que conquistaram, mas isso não quer dizer que não renunciem jamais à forma social sob a qual adquiriram determinadas forças produtivas. Muito ao contrário. Para não se verem privados do resultado obtido, para não perder os frutos da civilização, os homens são constrangidos, a partir do momento em que o modo do seu comércio já não corresponde às forças produtivas adquiridas, a modificar todas as suas formas sociais tradicionais. Por exemplo: o privilégio, a instituição de grêmios e corporações, o regime regulamentado da Idade Média, eram relações que só correspondiam às forças produtivas adquiridas e ao estado social anterior, do qual aquelas instituições emergiram. Sob a tutela do regime corporativo e regulamentado, acumularam-se capitais, desenvolveu-se o comércio marítimo, fundaram-se colônias; e os homens teriam perdido esses frutos da sua atividade se se tivessem empenhado em conservar as formas á sombra das quais aqueles frutos amadureceram. Daí o ruído de dois trovões: as revoluções de 1640 e 1688. Na Inglaterra, foram destruídas todas as antigas formas e o Estado político que era a expressão oficial da velha sociedade civil. Portanto, as formas de economia sob as quais os homens produzem, consomem e fazem suas trocas são transitórias e históricas. Ao adquirir novas forças produtivas, os homens transformaram o seu modo de produção e, com ele, modificam as relações econômicas, relações necessárias àquele modo de produção determinado.* (MARX, 2009a, p.245-246).

<sup>18</sup> Utilizamos como recurso metodológico para a construção deste tópico o levantamento de dados nas plataformas científicas da CAPES e CNPq, sobretudo, nos cursos de pós-graduação, bancos de dados, exposição e organização, o procedimento utilizado pela Profa. Dra. Lívya Diana Rocha Magalhães em sua pesquisa de pós-doutorado quando trabalhou com a temática da Memória Geracional e Memória Coletiva. Coletamos esses dados entre dezembro de 2012 e abril de 2013.

Apesar de a ditadura ser atualmente o tema de ordem em “questão”, sobre a qual vemos proliferar uma série de produções científicas que a trazem como temática, analisá-la na Bahia em qualquer aspecto continua a ser bastante emblemático.

Isso nos faz remeter ao dia doze de dezembro de 2004, quando o programa Fantástico da Rede Globo, exibiu uma reportagem denunciando a queima de documentos do período entre 1964 a 1994 na Base Aérea de Salvador. Essa documentação produzida pelos órgãos da Aeronáutica, Marinha e Exército da Bahia, correspondia a crimes e materiais que envolviam o período ditatorial neste Estado.

Não é de se estranhar que episódios como este ocorressem, ou ocorram, sobretudo, considerando que a política vigente de então estava sob a égide de Antônio Carlos Magalhães (ACM)<sup>19</sup> (1927-2007) que foi, durante o regime autoritário, o líder do grupo dominante da Arena e por consequência grande representante autoritário do Estado baiano, como evidenciou Dias (2009), em sua tese de doutoramento. A hegemonia de ACM se deu na Bahia a partir do Golpe Civil-Militar, por conta da sincronia perfeita com o plano anticomunista e de desenvolvimento, com uso de autoritarismo e truculência, defendidos desde Castelo Branco a Figueiredo. Ele, como líder da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), “[...] foi capaz de promover e manter a integração de um grupo representativo com capacidade de articulação nos principais espaços de decisão política: o Diretório Regional do Partido na Bahia e a Assembleia Legislativa” (DIAS, 2009, p.202), indo além e diferenciando-se assim de seus pares: juracistas, lomantistas e vianistas.

Assim, o tema da ditadura foi retomado na Bahia, quando em 2009, o Governo sob a tutela de Jaques Wagner do Partido dos Trabalhadores (PT), por meio do decreto de nº 11.520, de 30 de abril de 2009, dispôs sob o acesso às informações sobre o período ditatorial baiano (1964-1985), criar a *Comissão Especial Memórias Reveladas*<sup>20</sup> assegurando dentre outras coisas:

**Art. 1º** - [...] o acesso às informações constantes de documentos públicos que contenham dados sobre a atuação de órgãos ou entidades públicas do Estado da Bahia com relação às lutas políticas durante o período compreendido entre 1964 e 1985. (BAHIA, DECRETO nº 11.520, 2009).

<sup>19</sup> Atualmente o seu neto é prefeito da cidade de Salvador e cada vez mais tem ganhado expressão política.

<sup>20</sup> A presidente da Comissão Alessandra Prado, declarou ao jornal a tarde em novembro de 2009 que: *Quatro meses depois de instituída, a comissão não tem ideia de quando terá acesso aos arquivos que ajudarão a reconstituir o período da história do País que vai do golpe de 1964 à abertura política em 1985. Os ofícios que a comissão encaminhou aos ministérios militares, solicitando o acesso aos registros do período, deram em nada. A Marinha optou pelo silêncio. O Exército e a Aeronáutica alegaram que a solicitação deveria ser feita ao Ministério da Defesa. E o ministro Nelson Jobim sequer respondeu ao documento, que foi encaminhado pelo secretário de Justiça e Direitos Humanos da Bahia, Nelson Pelegrino.* (Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/noticias/1280002, 14/11/2009>).

Porém, a escassez, queima e a dispersão em que se encontram os acervos baianos desse contexto, demonstradas a partir das poucas pesquisas que se tem na Bahia sobre o período ditatorial, indica que muita coisa precisa ser feita, e que a procura pelos acervos documentais (de quaisquer naturezas) se constituem perspectivas instigantes para quem se propõe a pesquisar essa temática, o que indica que nós ainda estamos nos aproximando deste período da história.

Para além da Comissão do projeto *Memórias Reveladas*, tem crescido o número de pesquisadores interessados em discutir a ditadura na Bahia, inclusive na área de educação. Dessa forma, tomamos a Bahia como delimitação espacial do nosso objeto de estudo, uma vez que, por meio da articulação com os acontecimentos nacionais e internacionais, buscamos na singularidade regional, demonstrar como a ditadura a serviço do capital e da influência norte-americana conduziu o processo de reestruturação da educação baiana à brasileira, por meio dos seus intelectuais orgânicos e agentes políticos apoiados em lemas como: “educação para enriquecer”; “educação é desenvolvimento”; “aperfeiçoamento do homem para o desenvolvimento”.

Para termos uma ideia de como andam os rumos da pesquisa acadêmica envolvendo a temática da educação em tempos do golpe de 1964 no Brasil, e mais precisamente na Bahia, realizamos um levantamento de teses e dissertações na base de dados eletrônica das seguintes universidades: UFBA, UNEB, UESB, UESC, UEFS, UNICAMP, USP, UERJ, UFRJ, UFRGS, UFMG, UNB, PUC-SP, PUC-Campinas, PUC-Minas Gerais, PUC-RGS, PUC-RJ, UFU, UFF, UNIOESTE, UFRN, UFPB, UFPR, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Universidade Metodista de São Paulo (UMSP), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Na base consultada de um total de 1.107 teses e dissertações que trabalham com a ditadura militar no Brasil encontramos 13 teses e 26 dissertações (conforme podemos verificar no apêndice A), envolvendo de alguma forma a **educação na ditadura**. Dentre estas, 7 estudos realizados: 6 no mestrado e 1 no doutorado **nas universidades baianas**, duas com as seguintes titulações: *Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista (FFPVC): memória e história de uma instituição de ensino superior* da UESB<sup>21</sup>; *Escola Polivalente San Diego: um estudo de caso na História e Memória da Educação Brasileira em*

---

<sup>21</sup> Esta dissertação trata da implantação da Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista (FFPVC) na década de 1970 e o impacto desta sobre a comunidade.

*Salvador-Ba*<sup>22</sup> e *As jornadas em cartaz na formação de professores/as na UNEB*<sup>23</sup>; e quatro na UFBA intituladas: *No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história recente – a memória da resistência à ditadura militar no Brasil*<sup>24</sup>; *O Golpe de 1964, o movimento estudantil na UFBA e a resistência à ditadura militar (1964-1968)*<sup>25</sup> e *Capítulos de uma história do movimento estudantil da UFBA (1964-1969)*<sup>26</sup>, *A subversão da ordem: manifestações de rebeldia contra o regime militar na Bahia*<sup>27</sup>

Para fins didáticos organizamos toda a produção brasileira levantada, dentro de seis temáticas (que estão esboçadas no Anexo A): Educação Básica, Educação Superior, Movimento Estudantil, Política Educacional, Professores e Outras Produções, os temas das teses e dissertações encontradas se inserem dentro dessas áreas.

Sobre a Educação básica encontramos: três dissertações de mestrados: uma na UFBA em Educação com a temática das práticas do ensino da história recente e a memória da resistência à ditadura militar no Brasil; uma na UNEB, em Educação e Contemporaneidade sobre o estudo de caso da história e memória da Educação Brasileira durante a ditadura tomando a Escola Polivalente San Diego de Salvador e uma na UFF-RJ em Educação sobre o Colégio Pedro II no período da ditadura. Não foram encontradas teses de doutorado envolvendo o tema.

Tratando da Educação Superior na ditadura encontramos três teses de doutorado: uma em Educação na UFPR que trata da Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior do departamento de educação da Universidade Estadual de Londrina; uma em Educação na UNICAMP sobre a particularidade capitalista e educação superior no Brasil e uma em Educação na UFU tratando da Formação de saberes e práticas de formação de professores em curso de licenciatura em História e Pedagogia. Foram levantadas quatro dissertações de mestrado: uma em História na PUC-RS tratando do Ensino Superior na Ditadura por meio da revista MEC, uma em Educação na UMEP sobre a análise histórica e

<sup>22</sup> Esta dissertação objetiva identificar e analisar as relações políticas nacionais e internacionais que levaram a criação e implantação do modelo educacional Polivalente no Brasil e sua consequente criação na Bahia por meio da Escola polivalente de San Diego na década de 1970.

<sup>23</sup> Buscando compreender a contribuição das jornadas pedagógicas na Bahia realizadas entre 1989 e 2009, sob a organização do Sindicato dos Professores no Estado da Bahia-SINPRO-BA, esta dissertação, ao recuperar a história da ação sindical implicada com a formação de professores, dedica algumas páginas para tratar da história do sindicato dos professores na década de 1970 e sua relação com a ditadura.

<sup>24</sup> Esta dissertação pretende discutir as concepções e práticas do ensino de história e a forma como a história recente incorporou o cenário do ensino de História, em três espaços de aprendizagem na cidade de Salvador, tendo como norte a influência sofrida pela Ditadura civil-militar.

<sup>25</sup> Esta tese buscou investigar as principais lutas desenvolvidas pelo movimento estudantil da Universidade da Bahia, discutindo sua ação política antes os anos de 1964 e 1968.

<sup>26</sup> Esta dissertação busca situar as ações do movimento estudantil na UFBA entre os anos de 1964 e 1969.

<sup>27</sup> Tendo como objetivo identificar e analisar os movimentos de rebeldia contra a ditadura na Bahia, esta dissertação, foca, sobretudo, nos movimentos estudantis das décadas de 1960 e 1970.

sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil nas décadas de 1960/70, uma em História Social na USP que trata da memória da intervenção na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto durante a ditadura e uma em Memória: Linguagem e Sociedade na UESB que trata da história e memória da Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista.

Com temáticas relacionadas ao Movimento estudantil encontramos: uma tese de doutorado em Ciências Sociais na USP sobre a UNE na resistência ao Golpe de 1964 e uma em História na UFBA sobre o movimento estudantil na UFBA e a resistência à ditadura. Levantamos oito dissertações de mestrado sendo uma em Serviço Social na UFRJ que trata da repressão aos estudantes da UFRJ no cenário ditatorial, uma em História na UNIOESTE sobre a DOPS e a repressão ao movimento estudantil do Paraná, três na UNICAMP sendo duas em Educação sobre os limites do movimento estudantil na ditadura e a história do Diretório Central dos Estudantes da UNICAMP entre 1974 a 1982 e uma em Ciências Sociais sobre o movimento estudantil e a militarização do Estado entre 1964 a 1968. Também encontramos duas em História na UFBA, que tratam do movimento estudantil dessa instituição durante a ditadura e uma em História Social da USP sobre a atuação política do movimento estudantil no Brasil durante o golpe militar.

Na área da Política Educacional nos deparamos com cinco teses de doutorado, sendo uma em História Social na UFF sobre a legislação da educação no Brasil durante a ditadura e quatro em Educação na UNICAMP sobre a análise da política educacional do Estado de Santa Catarina durante a Ditadura Civil-Militar, a análise da política educacional do Estado de São Paulo durante o golpe militar; as políticas para a educação pública entre a ditadura e a transição democrática e um estudo da política educacional brasileira no Estado Militar. Rastreamos cinco dissertações de mestrado sendo uma em Educação na FGV tratando da USAID e a Educação Brasileira no regime ditatorial, uma em Ciências Sociais na PUC-SP sobre a reforma da educação e instituição do vestibular na ditadura brasileira e três na UNICAMP sendo duas em Educação: uma sobre a educação mineira em 1960 a 1970 e outra sobre as ações do Estado brasileiro em relação ao ensino técnico industrial; e uma em Sociologia sobre a política e educação no Rio Grande do Norte até a implantação do golpe ditatorial.

Ao girar em torno do tema professores encontramos duas teses de doutorado sendo uma em História Social na USP sobre as trajetórias dos docentes de história na escola pública paulista no período do golpe, uma em Educação na UFMG sobre a trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais que abarca o período da ditadura e seis dissertações,

sendo uma em educação na PUC-Minas gerais que trata das relações de poder em escola pública de Vitória da Conquista BA, no período da ditadura civil militar no Brasil a partir das memórias de professores, uma em educação na PUC-CAMP que abarca a política de formação de professores de história no regime militar, uma em Educação na UEL sobre a década de 1970 e a formação de professores na Universidade Estadual de Londrina, uma em Educação na UEMESP que trata dos relatos da história oficial e memória de professores durante a ditadura, uma em Educação na UCDB sobre a construção da identidade cultural do professor durante o regime militar e uma em Educação e Contemporaneidade na UNEB sobre as jornadas em cartaz na formação de professores.

Além disso, encontramos uma tese na UFRJ no Programa de Pós-Graduação em História Social tratando da política na Bahia durante a ditadura que culminou na hegemonia de ACM, uma tese na USP tratando da Política de Pós-Graduação *lato sensu* de 1964 e 1985 e uma dissertação na UNICAMP que trata do marxismo na produção educacional brasileira de 1970 a 1980, ambos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, que encaixamos na temática de outras produções.

É importante ressaltar que os resultados apresentam um panorama do que se tem produzido sobre a educação durante a Ditadura nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, reconhecidos e recomendados pela CAPES. Mas, é preciso registrar que nem todas as dissertações e teses produzidas se encontram lançadas nos bancos de teses e dissertações.

No banco de dados da Capes, nos deparamos com 1.107 teses e dissertações sobre a temática do Regime Ditatorial brasileiro, sendo que 12 tratam deste período na Bahia. Sobre a temática da educação, além das cinco já mencionadas anteriormente, encontramos nessa plataforma a temáticas sobre o ressurgimento do movimento estudantil baiano durante a década de 1970 uma dissertação em Ciências Sociais da UFBA; porém, que não está disponível para consulta eletrônica.

Já no Diretório de grupos de pesquisa do CNPq, o último senso apontou 27.523 grupos cadastrados nesta plataforma<sup>28</sup>, contudo, destes, apenas 25 possuem como temática ou a Ditadura Civil-Militar ou o período em que a mesma ocorreu.

Levantamos os projetos e linhas de pesquisa disponíveis para a consulta nos cadernos de indicadores da CAPES<sup>29</sup> dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas e

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/diretorioc/fontes/acompanhamentp.jsp>>. Acesso em 05/04/2013.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=70800006&descricaoArea=CI%C3%A0NCIAS+HUMANAS+&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C3%93&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%C3%93>>. Acesso em abril de 2013.

encontramos 62 programas de Pós-Graduação em Educação, reconhecidos pela Capes, com 3.409 projetos de pesquisa. Destes, apenas 75 abrangem o período da ditadura.

No acervo do HISTEDBR encontramos produções relevantes acerca da ditadura e educação no Brasil em livros, coletâneas, revista eletrônica, vídeos-documentários, teses e dissertações, no banco de dados da coleção Navegando na História da Educação Brasileira, contudo, sem trabalhos sobre esta temática na Bahia.

A partir desses dados vamos de certa forma confirmando que a produção sobre o tema Educação na Ditadura é incipiente e tomando a Bahia como foco, é praticamente nula<sup>30</sup>.

### 1.2.2 Sobre as fontes documentais

Sabemos, conforme anunciamos no tópico anterior, que as pesquisas de cunho histórico no Brasil, acerca da ditadura civil-militar são recentes. Em termos de educação, essa realidade não é diferente. Tomando a Bahia, como exemplo, a realidade é recente e são poucas as produções e grupos de pesquisa, que tem estudos sobre o regime ditatorial, dentro do campo específico de educação, conforme já mencionamos em momento anterior, apenas um grupo de estudos e pesquisa trabalha com essa temática. As iniciativas se devem aos historiadores, que focam a Política, Economia e Sociedade e, raros trabalhos tratam de algum aspecto da educação e, quando tratam, fica por conta da atuação dos movimentos estudantis, ou estudos de casos em escolas nas cidades do interior ou na capital.

É comum nos depararmos com o discurso de carência de fontes sobre a ditadura civil-militar na Bahia. Contudo, os impulsos recentes dados pela *Comissão do Projeto Memórias Reveladas* na Bahia, um dos braços da Comissão Regional da Verdade, Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA e outras buscas realizadas por pesquisadores do tema revelam acervos consideráveis que nos abrem um grande leque de possibilidades de estudos, sobretudo, quando relacionados à temática da educação baiana.

Para a nossa pesquisa realizamos durante os três primeiros anos do doutorado, coleta e análise de fontes no Arquivo Público de Salvador onde verificamos alguns projetos de Lei e decretos sobre o período, na Biblioteca dos Barris em Salvador em que tivemos acesso a

---

<sup>30</sup> A partir de 2012 foi iniciado o projeto de pesquisa **Memória Geracional e Processos Ditatoriais no Brasil sob a coordenação da Profa. Dra. Lívya Diana Rocha Magalhães** que compõe a linha de pesquisa: Memória, Educação e Cultura do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Este projeto busca relacionar a educação com a ditadura tendo como prioridade histórica a Ditadura Civil-Militar, projeto este que já havia sido pensado por esta professora há alguns anos atrás e que hoje se torna pioneiro na Bahia dentro da área de educação a trabalhar com esta temática. Essa iniciativa integra o atual projeto Diretor do Museu Pedagógico da UESB: *Educação, Memória e História da Bahia: Processos autoritários e Ditadura Militar*.

edições do Jornal *A Tarde* das décadas de 1960 e 1970, a Biblioteca da FAGED (Faculdade de Educação da UFBA, em Salvador) onde tivemos acesso ao Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC) documento imprescindível para essa tese, além de outras bibliografias produzidas sobre e pelos intelectuais que focamos neste trabalho.

Deparamo-nos com um rico acervo de documentos encontrados na biblioteca da Superintendência de Estatísticas Econômicas e Sociais da Bahia (SEI)<sup>31</sup>, em Salvador, onde levantamos os dados oficiais do governo durante o período ditatorial tais como: censos demográficos; econômicos; culturais da Bahia e do Brasil das décadas de 1960 e 1970, bem como os censos educacionais desse período. Destacamos, dentre o levantamento que realizamos, os seguintes livros: *O Anuário Estatístico do Brasil* (1964, 1968, 1969 e 1974); *Economia Bahiana subsídios para um plano de governo de 1978* (da Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia – Centro de Planejamento da Bahia (CEPLAB)); *O PIB da Bahia – 1975-2000* (Série estudos e pesquisas), elaborado pela SEI; *O Mapa econômico do Brasil – 1978/79*; *Indicadores Sociais do Nordeste – 1970/80*, publicado em 1982 pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste e Ministério do Interior; além do *Livro Censo de 1960* e *Livro Censo de 1970*, da Bahia e do Brasil.

O contato com o professor Emiliano José membro da Comissão do: *Projetos Memórias Reveladas* e com o Prof. Othon Jambreiro presidente da *Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA*, nos levou ao relatório final da comissão da UFBA e da disponibilização de 29 depoimentos de professores e ex-alunos desta instituição no período da ditadura. Como esse resultado é recente e tivemos acesso ao mesmo apenas há alguns poucos meses (estamos em novembro de 2015) não pudemos aprofundar no material como gostaríamos, contudo, conseguimos extrair dados importantes para o estudo.

As buscas na Estante Virtual foram importantes quando pudemos adquirir bibliografias já esgotadas e obras raras, sobre o contexto da ditadura no Brasil, e sobre a produção intelectual sobre a educação na Bahia neste período.

Em Vitória da Conquista – BA, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa do Museu Pedagógico da UESB *História e Memória das Políticas Educacionais e trajetórias sóciogeracionais* e com o projeto de pesquisa *Educação, Memória e História da Bahia: Processos autoritários e Ditadura Militar*, ambos coordenados pela Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães, possibilitou que entre os meses de agosto de 2014 e janeiro de 2015 levantássemos (juntamente com as bolsistas de iniciação científica Mércia Caroline Sousa de

---

<sup>31</sup> Agradecemos a Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes da UNEB por ter nos apresentado gentilmente a SEI, enquanto estávamos realizando coleta de pesquisa em Salvador, com o recurso do PROCAD-CAPES.

Oliveira e Taís Oliveira Santos e Santos; como a doutoranda Luciana Canário Mendes que participou da primeira fase do levantamento) em Arquivos Públicos e Privados, fontes que relacionassem educação e ditadura. Como resultado dessa pesquisa foram identificados 24 livros de atas da Câmara municipal local, 30 caixas de documentos que incluem decretos, projetos de lei e resoluções municipais, 46 encadernações de jornais referentes ao período pesquisado e 16 registros fotográficos. Identificamos alguns exemplares dos jornais estudantis baianos: *Inimigos do Rei* (Salvador-Rio-SP); *Viração* (Salvador); *Cálice* (Vitória da Conquista); *O Constituinte* (Muritiba); *Nova Ação* (Salvador); *Faca Amolada* (Salvador); *Voz estudantil* (Vitória da Conquista); *Feijão* (Salvador); *Dimensão* (Itapetinga) e *Fifó* (Vitória da Conquista).

Para a análise de todo esse material, nos deparamos com as referências bibliográficas sobre o estudo em questão que vão do estudo dos clássicos até à produção contemporânea, passando pelas produções biográficas, nas quais existem várias vertentes teóricas e *historio-epistemológicas*. Com o cuidado devido, buscamos dialogar tentando manter o fio da meada sobre esta gama de produções, partindo da perspectiva *histórico-crítica* de análise.

## 2 A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA E AS SUAS ESTUFAS IDEOLÓGICAS

### 2.1 Prolegômenos

O vocábulo imperialismo surgiu nas últimas décadas do século XIX, para expressar e glorificar o expansionismo britânico do período, como sendo um imperativo capitalista, criando uma atividade concentradora de capitais no processo de acumulação sistêmico, representando a abertura de mercados atenuando as crises econômicas que assolavam este momento histórico. De acordo com Almeida (2009), estudos apontaram o imperialismo como sendo oriundo das necessidades das economias centrais do capitalismo que visavam absorver sua produção em âmbito interno sem sofrer a pressão decrescente em sua taxa de lucros (p.37).

Adentrando o século XX sendo intitulado de “novo imperialismo”, o capitalismo conservava a sua essência no que corresponde às práticas imperialistas inglesas, sem sofrer grandes modificações que provocassem a sua negação, embora houvesse diferenças no que tange a ocupação direta na forma de domínio por excelência como foi o caso da França, Argélia, etc., e no pós-Segunda Guerra Mundial, já com a hegemonia estadunidense que concatenou meios militares, *políticos-diplomáticos* e econômicos que lhe permitiu uma abrangência maior em sua dominação para além dos territórios, mas que conservou a essência de seus antecessores (ALMEIDA, 2009).

“O imperialismo refere-se ao processo de acumulação capitalista em escala mundial na fase do capitalismo monopolista, e a teoria do imperialismo é a investigação da acumulação no contexto de um mercado mundial criado por essa acumulação” (BOTTOMORE, s/d, p.299), Lênin seguindo as linhas da teoria da acumulação de Marx, desenvolveu a teoria do imperialismo, no contexto pós-guerras mundiais, estabelecendo uma relação entre a exportação de dinheiro e de capital produtivo, implicando o papel mediador dos Estados e o conflito entre os interesses das classes dominantes dos diferentes países. Por outro lado, segundo as assertivas de Bottomore (s/d), em oposição à concepção de Lênin, Kautsky definiu o imperialismo como sendo a relação entre países capitalistas mais desenvolvidos e países subdesenvolvidos argumentando que o conflito entre as classes dominantes dos países mais adiantados tendia a desaparecer durante a fase imperialista, noção essa que influenciou a teoria da dependência e tem sofrido consideráveis críticas nos últimos anos.

Não adentraremos neste debate, recorremos ao termo imperialismo porque verificamos que foi a partir de toda essa lógica apontada desde o começo desse tópico, que em nome da dominação capitalista o imperialismo avançou e esparramou-se pelo século XX, fincando suas garras nas entranhas do mundo ocidental, se reestruturando e buscando a própria sobrevivência do capital. E chegando às décadas de 1960 e 1970, na América Latina, na sua faceta mais autoritária, por meio das ditaduras civil-militares, que terminaram por implementar a nova modalidade neoliberal no qual tudo, inclusive a educação se consolidou como mercadoria.

Partindo para o contexto histórico, o breve não tão breve século XX, expressado por Hobsbawm (1995), que fora testemunha ocular dos acontecimentos por ele analisado, traz em linhas gerais, uma reflexão que permite que se deduza que o esfacelamento do mundo no final da década de 1980 se deu em decorrência do impacto da Revolução Russa de 1917, em que entre as décadas que se intercalaram o mundo moderno foi acometido pela bipolaridade entre socialismo e capitalismo, em uma luta travada em prol da hegemonia, que tendia as vezes para a “esquerda” e as vezes para a “direita”, fenômeno este mais conhecido como Guerra Fria, marcado pela eclosão pós guerras mundiais até o colapso da URSS a partir da década de 1980.

Entre uma crise e outra, esse “breve século” contou com uma pequena fase de ouro (1947-1973), à qual retornaremos logo adiante, após a decorrência de uma grande crise econômica mundial de profundidade sem precedentes, conforme assinalou bem Hobsbawm (1995), proveniente dos resultados da primeira e segunda guerra, transpassados pelos movimentos e regimes totalitários e erupção da barbárie.

Ainda de acordo com o autor, até aproximadamente 1920, todos os regimes que emergiram da Primeira Guerra Mundial com exceção da Rússia soviética, eram basicamente parlamentares representativos eleitos. Nas Américas, a situação era complicada e não fazia avançar as instituições democráticas liberais, ocorrendo em todo o globo uma grande crise do liberalismo, ameaçado tanto pelos movimentos sociais democratas (marxistas), quanto pela direita em forma de autoritarismo, caudilhismo, militarismo, fascismo.

Após a Segunda Guerra Mundial, o período marcado pela “Paz Fria”, em que os confrontos foram muito mais ideológicos do que de perigo real de guerra<sup>32</sup>, vemos que em decorrência dessa disputa, o bloco comunista conseguiu expandir seu controle na Europa Oriental, com exceção da Finlândia, e para enfrentar os EUA criou a Internacional Comunista, que possuía uma política mais monolítica. Enquanto que os Estados europeus aliados dos

---

<sup>32</sup> Apesar da corrida armamentista e interferências militares, capitaneadas em oposição pela Rússia e pelos EUA, ambos preocupados com a supremacia mundial hegemônica um do outro.

EUA se uniam mais por conta da antipatia aos soviéticos do que por simpatia aos norte-americanos. Este sentindo a fragilidade da disputa focou na reconstrução da comunidade europeia, quando os EUA, assumindo o papel de aliado, organizou o Plano Marshall, em 1947, a fim de fortalecer a economia europeia e japonesa, como prioridade mais imediata (HOBSBAWM, 1995).

Contudo, apesar de ser bastante forte para dominar o comportamento internacional europeu a partir da política de aliança contra os soviéticos e seus planos militares, os EUA contava com um grande enfraquecimento econômico que, em termos de economia mundial passava para as economias europeias e japonesa. O ponto ápice da crise que viria a se instalar dando fim ao que Hobsbawm (1995) denominou de Era de ouro, foi a crise do petróleo de 1973.

De acordo com ele, a Guerra do Vietnã e os conflitos com alguns países do Oriente Médio por conta do petróleo, durante a década de 1970, desestabilizaram os EUA e, enquanto isso, vários regimes na Ásia, África e nas Américas estavam sendo atraídos pelo lado soviético, obrigando os EUA a intervirem com veemência a fim de manter a sua supremacia. Em termos econômicos, entre 1970 e 1983, as exportações industriais globais tinham grandes fatias do Terceiro Mundo, a criação de novas indústrias em países como Argentina, Brasil, Canadá, Equador, Egito, México, Peru, Nigéria, abasteciam além de seus próprios terrenos nacionais, o mercado mundial.

Diante desse panorama, Almeida<sup>33</sup> (2009, p.322) nos traz uma síntese, da qual optamos por compartilhar, ao afirmar que:

[...] as transformações do capitalismo durante o “breve século XX”, inclusive as manifestações de suas crises, apontam para uma fórmula em que os ajustes no sistema são vistos como fatores intrínsecos ao processo de desenvolvimento capitalista, em sua forma de organização, reprodução e resultante concentração de riquezas. Como na dinâmica de todo e qualquer sistema, o capitalismo mostrou sua capacidade de reprodução, seja implementando reformas, seja redefinindo trajetórias frente às tensões que se lhe apresentaram. A análise que aqui se busca fazer não perde de vista essa versatilidade peculiar do capitalismo que, ao tempo em que se trata de um sistema reprodutor de desigualdades, promovendo a concentração da riqueza numa ponta do processo de acumulação, paralelamente reproduz o empobrecimento na outra. Na perspectiva de uma apreciação que se aproxima da totalidade, a esfera econômica não é aqui entendida como um

---

<sup>33</sup> Almeida (2009), faz um estudo sobre a globalização, como retórica do velho imperialismo entre os séculos XX e XXI, atualiza a revisão teórica do imperialismo, bem como a sua historicidade até os dias atuais, evidenciando a hegemonia dos EUA e as consequências internacionais, os discursos hegemônicos e contra hegemônicos, a globalização de miséria, a polarização entre centro e periferias, destacando o Estado e as políticas neoliberais para a América Latina, especialmente no México, seu estudo de caso.

setor à parte do todo. Ela é, ao mesmo tempo, política, porque fundada no poder e no domínio, caráter das relações que se estabelecem entre os homens quando estão produzindo numa sociedade classista. Assim, não separamos economia de sociedade, por entender que o ponto de partida daquela é a primeira.

Ao tomar como síntese, inserimos todo esse processo dentro do que Castanho (2009, p.16-18) denominou de marés de globalização, tendo o seu começo com a maré *anti-feudal de totalização nacional* tratando-se da gênese do capitalismo em meados do século XV e XVI, passando pela maré da *globalização mercantil* que está contida na primeira maré, que dá início a história das Américas e do Brasil.

O terceiro movimento implica na maré *globalizante industrial*, no qual a revolução industrial muda os rumos do capitalismo, que continua global, porém, com grandes diferenças uma vez que, este implica em desagregar o sistema colonial para enfim implantar um sistema manufatureiro. O resultado disso, para as Américas, foram os gritos de independência em relação às metrópoles coloniais no começo do século XIX. Em um quarto movimento, a maré *globalizante do imperialismo* conduziu a uma nova fase de capitalismo, na qual o monopólio se expandiu para além dos mercados internos em nível mundial, fenômeno este conhecido como neocolonialismo, que nos livros didáticos de história traz os países de terceiro mundo como colchas de retalhos, divididos entre as potências mundiais, marcando assim um imperialismo que unia o capital industrial ao bancário.

Ao caminhar para o quinto movimento, Castanho (2009, p.19-20) apresenta a maré *globalizante da fase associacionista do capitalismo monopolista* representada pela crise oriunda da Primeira Guerra Mundial, que chegou com força total na crise de 1929, quando a quebra na bolsa de valores de *New York* acabou por promover a substituição do modelo imperialista capitaneado pela Inglaterra, pelo modelo associacionista liderado pelos EUA, acontecendo por consequência, o estabelecimento de parcerias com empresas privadas, a transferência parcial dos parques industriais do centro para as periferias do sistema, o fortalecimento dos Estados nacionais periféricos, prevalecendo o modelo *keynesiano* de Estado intervencionista e promotor do bem estar social, por meio de políticas públicas de caráter redistributivista.

A seguir, o sexto e último movimento mencionado pelo autor implicou na maré *da globalização contemporânea*, quando o modelo anterior foi contestado, após a Segunda Grande Guerra, por críticos como Friedrich Hayec, Milton Friedman, Karl Popper, dentre outros, que propunham uma reversão do esquema de acumulação capitalista que, em linhas gerais, previa a diminuição das políticas públicas, restauração do jogo livre do mercado,

restrição dos movimentos sindicais, taxas de lucros exorbitantes, controle de lucro sobre as moedas. Enfim, essa reorganização do capital, veio com força a partir de 1973, com a grande crise do petróleo, sendo o estopim para a tomada de poder das facções neoliberais das classes dominantes, primeiro nos países centrais, para em seguida, acontecer nos demais países, representada pelos avanços da microeletrônica nos ramos da informática e da industrialização e tendo na mudança tecnológica eletrônica uma grande aliada para a sofisticação dos métodos gerenciais das empresas, construindo megaempresas, aumentando a rentabilidade delas por meio da redução dos custos de produção (CASTANHO, 2009, p.19-20).

Essas considerações traçadas por Castanho (2009) nos permitem compreender em linhas gerais e bem sinteticamente, os movimentos do sistema capitalista que vigoram até os nossos dias, e as consequências disso em termos mundiais.

É importante recompor as relações de forças sociais que constituem a materialidade do Estado capitalista, composto pela sociedade política e pela sociedade civil nas acepções gramscianas, para a compreensão das transformações ocorridas no plano governamental de cada país ao longo do tempo, não esquecendo que uma sociedade burguesa sendo uma sociedade contraditória reflete essas contradições no Estado, que não é, pois, um bloco compacto de poder apenas a serviço da classe dominante, mas, é um espaço de lutas e combates, no qual se está presente antagonicamente as frações de classe e a classe dominada. Os aparatos estatais nas sociedades burguesas podem não só materializar a violência repressiva como as respostas do capital e as demandas de trabalho (RAY, OUVIÑA, 2012).

Ao fazer uma relação com a América Latina, conforme elucida Alves (2009), se no âmbito da produção a exploração se gera cada vez mais desigualdades em suas relações, na esfera jurídico-política do Estado é sancionada a todos a “igualdade” necessária para legitimar as relações econômicas. Tal contradição se encontra na base da instabilidade democrática do continente americano. E, para garantir o caráter de dominação nas relações sociais de exploração, o Estado capitalista (para manter os interesses estratégicos das classes dominantes e reprimir as dominadas), além do uso da coerção, se compromete com a reprodução das bases materiais para o consenso que juntos permitem, que a classe dominante exerça sua hegemonia na sociedade que se dá de forma complexa, mediando a relação entre a sociedade civil e a sociedade política.

Das transformações de acumulação capitalista ocorridas durante todo o século XX, que perpassaram as fases *fordista-taylorista-keynesiana* dentro do capitalismo industrial, e o capitalismo das últimas décadas, na América Latina, conforme anuncia Moncayo (2012), sem

dúvida a mais significativa foi a transformação da forma predominante de trabalho. Isto é, trabalho como atividade produtiva de bens materiais.

Isso nos faz remeter a Marx (2010), quando este analisa a relação imediata entre o trabalho e a produção no sistema capitalista, e verifica que o trabalhador tem “[...] a infelicidade de ser um capital vivo e, portanto, carente, que, a cada momento em que não trabalha, perde seus juros, e, com isso toda a sua existência” (p.91). Como capital, o valor do trabalhador aumenta no sentido da procura e da oferta e toda a sua vida fisicamente ou espiritualmente se torna também mercadoria, ou seja, “[...] o trabalhador produz o capital; o capital produz o trabalhador. O trabalhador produz, portanto, a si mesmo, e o homem enquanto trabalhador, enquanto mercadoria é o produto do movimento total” (p.91). Com isso, Marx apresenta os pilares da vida da propriedade privada: trabalho e capitalização, que substituindo o modo feudal pelo modo de produção capitalista, integra toda a lógica que culmina em um único sentido: o sentido de ter. Dessa forma, tudo se transforma em mercadoria: educação; política; religião; economia; relações sociais, enfim, o próprio homem.

Vindo de um largo período colonial hispânico e lusitano o surgimento do proletariado latino-americano está diretamente ligado ao processo de acumulação do capital e responde, conforme analisa Rosenmann (2008), às peculiaridades históricas determinadas pelo desenvolvimento da via oligárquica da América Latina.

Com sucessivas crises, sobretudo a de 1930, ocorridas a partir da Primeira Guerra Mundial, grandes mudanças ameaçaram a hegemonia das oligarquias, promovendo uma organização das classes sociais dominadas e exploradas, que já vinham se fortalecendo desde o triunfo da Revolução Mexicana de 1910 (quatro anos antes da primeira guerra), o anti-imperialismo passou a ser uma proposta política de mudança social que se arrastou até a década de 1950 pós Segunda Guerra, e apreciou mudanças significativas na estrutura social e de poder, marcando o desenvolvimento de uma nova etapa para a América Latina: a defesa da democracia e do desenvolvimento, por meio de projetos modernizadores, uma nova fase de acumulação do capital e a emergência de uma classe trabalhadora com um novo padrão de organização, proveniente da mobilidade social ascendente, e a integração política que modificou a forma da luta de classes, o processo de urbanização e industrialização que gerou uma diversificação, dentre elas a sociedade das classes médias e mais uma exclusão do proletariado explorado na produção. A Guerra Fria marcou também na América Latina o aparecimento de uma classe social mais organizada defendendo um projeto de libertação, democracia e socialismo que passou a sofrer perseguição ideológica e política, pelos países capitalistas os seus inimigos mortais (ROSENMANN, 2008).

Com as mudanças pelas quais a América Latina deveria passar, os regimes ditatoriais se tornaram uma alternativa segura para países como os EUA, que rapidamente ofereceu apoio e incentivo em troca de aliança. Conforme salienta Alves (2009), a situação mundial que favoreceu o *welfare state* - Estado de bem-estar social, governos populistas e desenvolvimentistas, havia mudado. O Estado burguês ditatorial criou condições ideológicas, políticas, econômicas e sociais para um novo padrão de acumulação do capital, que organizou e dirigiu a política das classes dominantes e trabalhou para a desarticulação e subordinação das classes dominadas, porém, esse processo se deu de maneira complexa considerando que estava em jogo os interesses dos setores burgueses nacionais (alguns voltados para o mercado externo, outros para o mercado interno), a influência direta ou indireta do imperialismo, a questão da dependência econômica e política, como também, a luta das classes trabalhadoras que constantemente ameaçaram o equilíbrio do sistema (p.37).

Conforme esclarece Sutil (2008), se a sociedade construída pós Segunda Guerra, marcou na Europa um período de “ouro”, segundo Hobsbawm, mas, para a América Latina, foi um tempo de frustração. Os frutos da industrialização que na década de 1930 pareciam alcançar o desenvolvimento mostravam seus limites, estagnação e grande inflação econômica, promovendo cada vez mais a marginalidade nos países e cidades do continente americano.

Desse modo, nesse contexto se indagarmos que a regra virou exceção ou se a exceção virou regra, estamos considerando que o Estado de exceção<sup>34</sup>, presente durante as ditaduras latino-americanas, com foco nos 21 anos de Ditadura civil-militar no Brasil, reflete um mesmo movimento contraditório do capitalismo que implica em articular tanto a luta por transcender a ordem capitalista quanto a que pode produzir efeitos que terminam reforçando a integração deste sistema.

---

<sup>34</sup> Tomamos o conceito de Estado de exceção para se referir aos 21 anos de Ditadura civil-militar, como também nas ditaduras latino-americanas, conforme o estudo apontado pelo professor italiano de Direito Giorgio Agamben (2004), cuja produção centra-se na relação entre filosofia e política, quando ele afirma que o Estado de exceção enquanto um ponto de desequilíbrio entre o direito público e o fato político que apresentam-se como forma legal daquilo que não pode ter forma legal, geralmente está ligado a guerra civil, insurreição ou resistência, como um patamar de indefinição dentro da democracia. Oposto do estado normal o Estado de exceção se constitui como resposta imediata do poder estatal aos conflitos internos mais extremos, onde se suspende na constituição pontos relativo às liberdades individuais de expressão e a violência e repressão adquirem autonomia como forma de manutenção ou tomada da ordem. Para Agamben (2004), o decorrer do século XX, sobretudo, após as guerras mundiais, possibilitou que um totalitarismo moderno se instaurasse por meio do Estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite “[...] a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político. Desde então, a criação voluntária de um estado de emergência permanente (ainda que, eventualmente, não declarado no sentido técnico) tornou-se uma das práticas essenciais dos Estados contemporâneos, inclusive dos chamados democráticos. Diante do incessante avanço do que foi definido como uma guerra civil mundial, o estado de exceção tende cada vez mais a se apresentar como paradigma do governo dominante na política contemporânea” (AGAMBEN, 2004, p.13).

Assim, chegamos às singularidades das ditaduras em cada país, onde o sistema capitalista se rearticulou a partir da junção contraditória e até mesmo antagônica, em alguns casos, de demandas internas e externas, gerando grandes conflitos que não podem ser analisados como uma realidade única e homogênea.

Conforme anunciou Rosenmann (2008), o tempo histórico da América Latina é heterogêneo, os processos sociais e políticos não se coincidem uma vez que as circunstâncias que afetaram os países não foram as mesmas. No Cone Sul, a década de 1930 foi marcada por sucessivas crises sofridas pelas ditaduras oligárquicas, enquanto que na América Central elas se mantiveram até os anos de 1970; as lutas pela independência que adentraram o século XVIII, XIX ou XX a depender do país golpes de Estado, tiranias, democracias, revoluções ocorreram sem razão de continuidades nos planos políticos e sociais que fazem com que a América Latina integre tempos contraditórios onde se juntam acontecimentos díspares.

Marcada por heterogeneidades estruturais imensas, pluralidades étnicas e poderes regionais que enfraqueceram o Estado Nacional, Aricó (1993) definiu a América Latina como um projeto incompleto, citando o filósofo marxista mexicano René Zavaleta Mercado para dizer que a adolescência chegou tarde à mesma.

Os países latino-americanos marcados em grande parte pela alternância entre a oligarquia tradicional e as ditaduras civil-militares, movimentos populistas *policlassistas* e contraditórios no poder, caudilhismo e etc. desde os finais do século XIX e praticamente todo o século XX, sofreram um processo de crescente intervenção norte-americana em suas regiões e com seus exércitos incorporados à cena política. Com sucessivas crises intensificadas entre as décadas de 1960 e 1970, os regimes militares se disseminaram praticamente em toda a América Latina, a começar pelo Brasil em 1964, com uma sequência bastante clara: em 1971 na Bolívia; em 1973 no Chile e no Uruguai; em 1976 na Argentina e por aí seguiu. Nesse período, dos dez países hispânicos da América do Sul, apenas dois, Colômbia e Venezuela, não se encontravam em ditadura, contudo, transitaram por um trajeto de crescente militarização do poder (ROSSI, 1990).

A presença de militares latino-americanos que realizaram estágios nas escolas ou centros de treinamentos nos EUA, e contaram previamente com a sua assistência financeira mostra claramente o nível direto da influência norte-americana nesses países, sobretudo, pós Revolução Cubana. Rouquié (1984, p.162), ao utilizar de dados coletados da Agência Internacional de Desenvolvimento dos EUA, elaborou um quadro interessante de gastos em milhões de dólares, não descontados os juros, dos países que receberam essa assistência, sobretudo, o Brasil, conforme podemos observar abaixo:

**Assistência financeira dos Estados Unidos (1953-1972)**

Argentina	129,5	Equador	63,8
<b>Brasil</b>	<b>365,2</b>	Peru	120,2
Colômbia	131,3	Uruguai	58,5
Chile	160,7	Venezuela	53,9

Fonte: Rouquié (1984, p.162)

Outros dados analisados, sobre o número de militares treinados nos Estados Unidos ou em bases norte-americanas fora de lá, no período anteriormente contemplado, mostram que dos 137.000 efetivos das forças armadas na Argentina, 2.808 fizeram esse treinamento, enquanto que no Brasil dos 194.300, foram 6.856 e no Chile dos 61.000, 4.374. Essa interferência norte-americana, não só nesses países, mas em toda a América Latina, possuía estágios diferentes com determinados programas e orientações, cuja mais célebre foi a *Army School of the Americas* (USARSA) de *Fort Gulick*, e outras como *Souther Command*, *Inter-American Air Force Academy* da *Albrook Air Force Base*, *Inter-American Geotic Survey School* de *Fort Clayton*, todas difundindo a ideologia anticomunista e contrarrevolucionária, contudo, é importante destacar que nem todas tinham influências políticas diretas do Pentágono e, às vezes, apresentando doutrinações simplistas, mostrando que o estágio de preparação para a luta *anti-guerrilheira* combinado com a doutrina anticomunista gerou, na contradição, reações antiamericanas, o que já não ocorria com as que possuíam um estágio técnico de nível elevado intelectualmente e especializado, criou lealdades e admiração sem limites ao modelo de vida estadunidense (ROUQUIÉ, 1984).

Bandeira (2014) demonstra com bastante precisão que, desde a Revolução Cubana de 1960, os Estados Unidos, preocupado com a onda de “subversão” na América Latina, em 1961, aprovaram uma resolução propondo que as Forças Armadas empreendessem projetos de ações cívicas e aumentassem sua participação no desenvolvimento econômico e social das nações. Essa estratégia de segurança continental era em resposta ao inimigo externo (China e União Soviética) e interno (a subversão, sobretudo após a vitória da revolução cubana e temendo que a mesma influenciasse os demais países americanos), e teve como ações concretas o apoio à deflagração de golpes de Estado em vários países da América Latina, a partir da década de 1960, como estratégia de uma política internacional muito bem arquitetada e não decorrente das políticas nacionais destes países. Conforme Cunha e Góes (1995) esclarecem, “[...] não foi um simples golpe latino-americano, nem mais um pronunciamento, e

sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. Não foi coisa de amadores” (p.32).

No Brasil, de acordo com este autor, a *Central Intelligence Agency* (CIA), desde 1961, já vinha dando assistência financeira aos diversos setores da oposição a fim de derrubar Jânio Quadros e depois João Goulart. O pentágono norte-americano vinha investindo e elaborando vários planos governamentais de intervenção militar, caso João Goulart tendesse mais para a esquerda, esperando o momento mais oportuno para apoiar o golpe que se deu concretamente no dia 31 de março de 1964 e, em anos posteriores, em outros países da América Latina.

Marcada por heterogeneidades estruturais imensas, pluralidades étnicas e poderes regionais que enfraqueceram o Estado Nacional, Aricó (1993) definiu a América Latina como um projeto incompleto, citando René Zavaleta Mercado, para dizer que a adolescência chegou tarde à mesma.

## **2.2 Notas sobre ideias que circulavam no Uruguai, Chile e Argentina que influenciaram em maior ou menor medida o Brasil**

Apesar de nos depararmos com produções de grande envergadura sobre a Ditadura nos países latino-americanos, são poucas as que são traduzidas e publicadas em português. Dessas, embora haja algumas de vertente materialista histórica, uma grande parte foca a discussão no militarismo, em alguns momentos oferecendo uma autonomia estruturalista, sobretudo, na história das ideias, quase que determinante que ora se apresenta como sendo de cunho interno (defendendo que os militares tomaram o poder da camada dominante se tornando praticamente uma “classe” que tomou o poder), ora externo (minimizando as influências norte-americanas no processo) e há leituras que elevam a influência dos EUA minimizando ou praticamente anulando o poder das elites dirigentes nacionais e as contradições de classe.

Consideramos que apesar da heterogeneidade que marca profundamente os países do Cone Sul<sup>35</sup>, por exemplo, cada um trazendo a singularidade de cada processo ditatorial, todos fazem parte de um mesmo movimento que caminhou pela nova acumulação de capital, e, por meio das crises sucessivas e do transformismo molecular<sup>36</sup>, encontrou na ditadura burguesa

---

<sup>35</sup> O Cone Sul é a parte geográfica que designa a região sul do continente Sul-Americano. Abrange os países: Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai.

<sup>36</sup> Gramsci (2011) ao fazer uma análise da história italiana, sobretudo a partir das transformações provenientes do movimento de constituição da Itália moderna, com o *Risorgimento* do século XIX e os impactos das revoluções burguesas europeias, sobretudo a francesa na Itália, traz no tópico 24 “o problema da direção política na formação e no desenvolvimento da nação e do Estado moderno da Itália”, o conceito de transformismo, para elucidar a permanência do grupo dos moderados na liderança e sua incorporação molecular ao Partido de Ação,

um meio para se perpetuar, se legitimar, continuar com a hegemonia e enfraquecer a oposição socialista que se fortalecia. É com esse norte que procuramos analisar esse processo.

A seguir algumas notas sobre ideias que circulavam no Uruguai, Chile e Argentina que influenciaram em maior ou menor medida o Brasil, considerando a estreita relação entre eles durante as décadas de 1960 a 1980, principalmente no que corresponde a educação.

### 2.2.1 De “Suíza americana” para o “Nuevo Uruguay”

A intervenção do regime civil-militar no Uruguai no dia 27 de junho de 1973, foi praticamente simultânea a do Chile. Apelidada de Suíça Americana, o Uruguai se encontrava em uma posição atípica referente a seus países vizinhos, com uma concentração urbana alta, centrada em Montevideú, nível cultural elevado e leis sociais consideradas avançadas para a época.

Durante o predomínio político de Luis Batlle, entre 1947 e 1958, o Uruguai mantinha uma posição de respeito em matéria de organização estatal e incorporação de conhecimento especializado nas políticas públicas, acompanhou bem o giro *keynesiano* dos anos 1930, todavia, permaneceu alheio a onda expansiva de planificação irradiada pelos países europeus e americanos e acabou por estagnar (CAETANO; GARCÉ, 2008).

---

conforme podemos ver no seguinte trecho: “os moderados continuaram a dirigir o Partido de Ação mesmo depois de 1870 e 1876, e o chamado transformismo foi somente a expressão parlamentar desta ação hegemônica intelectual, moral e política. Aliás, **pode-se dizer que toda a vida estatal italiana, a partir de 1848, é caracterizada pelo transformismo, ou seja, pela elaboração de uma classe dirigente cada vez mais ampla, nos quadros fixados pelos moderados depois de 1848 e o colapso das utopias neoguelfas e federalistas, com a absorção gradual, mas, contínua, e obtida com métodos e de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliavelmente inimigos [...]** de fato, a brilhante solução destes problemas tornou possível o Risorgimento nas formas e nos limites em que ele se realizou, sem terror, **como revolução sem revolução, ou seja, como revolução passiva [...]**. Sob que formas e com quais meios os moderados conseguiram estabelecer o aparelho (o mecanismo) de sua hegemonia intelectual, moral e política? **Sob formas e com meios que se podem chamar liberais, isto é, através da iniciativa individual, molecular, privada (ou seja, não um programa de partido elaborado e construído segundo um plano anterior à ação prática e organizativa) [...]** os moderados eram a camada dirigente, os intelectuais em sentido orgânico (GRAMSCI, 2011, p.63, grifos nosso). Gramsci (2011) mais adiante retoma o conceito de transformismo para afirmar que este foi uma das formas históricas da revolução passiva, ou revolução-restauração no processo de formação do Estado moderno na Itália, e aponta que o “[...] *transformismo como documento histórico real da real natureza dos partidos que se apresentavam como extremistas no período da ação militante (Partido de Ação)*” (p.286), contou com dois períodos de transformismo: o primeiro de 1860 a 1900 com característica molecular, ou seja, os integrantes dos partidos democráticos de oposição se incorporaram individualmente á classe política conservada e moderada e o segundo a partir de 1900 com o transformismo de grupos radicais inteiros que passaram para o campo dos moderados, tendo como exemplo a formação do Partido Nacionalista por grupos de ex-sindicalistas e anarquistas (p.286). Considerando pertinente essa análise elaborada por Gramsci, sobre o conceito de transformismo ou revolução passiva para descrever a formação do Estado moderno italiano, tomaremos o mesmo para tratar da ditadura brasileira a partir de 1964, no que tange à incorporação de determinados grupos sociais dentro de outro, que formando uma hegemonia elaborou um discurso na pretensão de ser revolucionário, porém, sem alterar a estrutura do sistema.

Com 89% de terras produtivas e um clima temperado, o país se tornou, no começo do século XX, um dos principais exportadores de lã para a Europa. Sua atividade agrícola financiava o desenvolvimento urbano, o que permitiu que se mantivesse *o status quo* agrário. Depois da crise de 1929, o país se manteve com estabilidade desenvolvendo indústrias de consumo destinadas à expansão do mercado interno, porém, o *boom* coreano de 1955, promoveu uma retração das demandas da lã, queda nos preços, marasmo nas exportações etc., que provocou um desmoronamento na economia nacional uruguaia que, mesmo com a venda de outros produtos agrário-pastoril como carne, cereais, a falta de dinamismo do setor produtivo motor da vida nacional, levou o Uruguai a ocupar “a turma das lanterninhas do continente americano” (ROUQUIÉ, 1984, p.278), crise esta cada vez mais agravada, até o golpe de 1973.

O conflito sindical, o descontentamento social, a queda dos preços internacionais dos produtos uruguaiois, as dificuldades com o mercado estrangeiro, a estagnação industrial junto com as denúncias de corrupção dos dirigentes políticos, foram alguns dos fatores que causaram o declínio da “*Suíza de América*” (COSSE; MARKARIAN, 1977, p.13).

Com a instauração do golpe militar de 1973, as Forças Armadas uruguaiois proclamavam defender a coletividade nacional representada em sua própria instituição. Articulando povo e nação, lançaram o seguinte slogan neste mesmo ano: *El nuevo Uruguay que está creciendo no acepta diferencias de clases ni abismos entre padres e hijos porque el Uruguay somos todos* (COSSE; MARKARIAN, 1977, p.33). Está dada, assim, a campanha de publicidade que buscou unificar Segurança e Desenvolvimento, visando enterrar de vez os escombros do velho Uruguai para fazer nascer um novo. Para isso, foi necessário acionar a intelectualidade uruguaia a fim de evocar momentos históricos significativos como a independência de 1825, e criação de heróis e mitos que desse sentido a essa nova realidade.

A despeito da instauração do regime civil militar de 1973 e 1981, o presidente da República foi sempre um civil primeiro Juan Maria Bordaberry, depois Alberto Demichelli, seguido por Aparicio Mendez, entretanto, o poder de comando estava nas mãos da Junta Militar formada por generais da mais alta graduação, ou cargo equivalente na Marinha e nas Forças Aéreas. Substituindo o Parlamento, criou-se o Conselho de Estado ligado à Junta, e, conforme salienta Rossi (1990), neste país a legislação de exceção foi mais intensiva no sentido de romper com o clássico poder tripartite subordinando o judiciário ao executivo, por meio de atos institucionais, embora na prática dos demais países essa realidade tenha se concretizado. Tanto na Argentina, quanto no Uruguai foram permitidos apenas dois partidos políticos, ambos ligados à Junta, sendo absorvidos os demais, assim como foram atomizadas

as organizações sindicais. No caso uruguaio, os dois partidos se centravam na disputa entre os *blancos e colorados*.

De acordo com Caetano e Garcé (2008), o Uruguai é marcado ao longo do século XX por quatro grandes momentos no campo da produção do conhecimento: o primeiro e o segundo giram em torno do filósofo *spenceriano* Carlos Vaz Ferreira e do escritor José Enrique Rodó que, apesar de defender a aristocracia uruguaia e o capitalismo, era contra o imperialismo estadunidense na América Latina, ambos construíram os pilares da vida cultural e educativa uruguaia do começo do século XX até a década de 1940, quando emergiu uma nova geração de estudiosos com rigorosa formação teórica e visão cosmopolita. O último movimento se adentrou no hiato da ditadura, entre os anos de 1960 e 1970, marcados pela forte adesão à história das ideias e ascensão do historicismo, influenciados pelo pensamento de Dilthey, Ortega y Gasset, como de intelectuais espanhóis exilados durante o franquismo José Gaos e Francisco Romero.

Dentre as figuras proeminentes do cenário intelectual uruguaio durante a ditadura de 1973, estava o filósofo e historiador do campo das ideias Arturo Ardao que, em 1967, integrava a *Delegación de la Universidad de la República* no Uruguai em convênio com a UNESCO e era considerado um dos principais expoentes na criação da filosofia uruguaia aproximando o campo da história das ideias com a filosofia política, e defendendo que a reflexão filosófica poderia emancipar a América Latina das estruturas de dominação e dependência tanto economicamente quanto politicamente. Ardao foi um dos que mais se preocupou com a questão da dependência econômica e cultural latino-americana e seus estudos influenciaram vários outros estudiosos e pesquisadores da *Universidad Católica* do Uruguai e *Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República* (CAETANO; GARCÉ, 2008).

O cenário cultural foi objeto central da política repressiva da ditadura. Assim como ocorreu em outros países, houve o dismantelamento de instituições e figuras relevantes da intelectualidade uruguaia que se opuseram ao regime, houve demissões em massa, fechamento de centros culturais e de ensino, censura e exclusão de numerosas pessoas das atividades públicas (COSSE; MARKARIAN, 1996, p.99).

Em relação à educação, o *Consejo Nacional de Educación* aprovou uma série de resoluções para garantir a vigência da Doutrina Nacional nas escolas, a partir da lei 14.101 com uma série de medidas proibitivas conforme podemos ver nos trechos abaixo:

**Artículo 26.** *Cada docente ejercerá sus funciones dentro de la orientación general fijada en el plan de estudios y cumpliendo el programa respectivo, conforme a las líneas de actualización educativa que establecerá la autoridad competente.*

*El Consejo Nacional de Educación garantizará plenamente la más amplia independencia de la conciencia moral y cívica del educando. Artículo 27. Es contraria a la Constitución de la República y a los fines de esta ley, toda forma de enseñanza, educación o decencia pública o privada que atente contra la seguridad del Estado o el orden interno, instigue a cometer delitos, a violar la Constitución o la ley, preconice la violencia como método o fin, o sea mero instrumento de una política partidista, de imposición totalitaria o de denigración de las instituciones democráticas. Artículo 28.*

*Queda especialmente prohibido: 1) Toda forma de compulsión, física o moral, o cualquier decisión que impida o niegue el derecho de aprender y educarse. 2) Realizar o participar en cualquier tipo o clase de actos, reuniones, salas, asambleas, homenajes, plebiscitos y elecciones en las oficinas o establecimientos de educación, no autorizados expresamente por los Consejos respectivos en cada caso, y por razones debidamente fundadas. 3) Colocar avisos, dibujos, emblemas, insignias, carteles, imágenes, leyendas escritas o grabadas, arrojar volantes o realizar cualquier otra clase de actividad o propaganda política, gremial o contraria a la moral o las buenas costumbres, en las oficinas o establecimientos de educación. 4) La ocupación de las oficinas o establecimientos de educación (URUGUAI, 1973).*

Além dessas medidas proibitivas no campo da educação, foi formada uma *Comisión Asesora de Textos*, conforme apresenta os estudos realizados por Cosse e Markarian (1977), que deveria fazer uma análise minuciosa dos livros didáticos, por considerar que os mesmos eram importantes instrumentos de ação conspirativa antinacional e doutrinária que precisavam ser reelaborados a favor da Doutrina Nacional, Soberania, Ordem e Segurança integral do Estado. Com ideias semelhantes, o coronel Julio Soto, vice-diretor do Conselho de Pesquisa Científica (CONAE), em uma conferência para os cursos do *Instituto Mayor de Estudios Superiores del ejército*, mencionou que a infiltração do liberalismo frenético que se contrapôs às ideias humanísticas de herança hispânica abriu caminho para a subversão marxista e que, para combater esse “mal”, era preciso promover mudanças de mentalidade nos homens que transitavam o caminho da educação. Para esse fim, as autoridades educativas tomaram medidas para acompanhar as escolas, os centros educativos, sobretudo, as aulas de história.

Em relação aos movimentos de oposição ao regime, a partir da década de 1960, com o sucesso da Revolução Cubana, a adesão de Fidel Castro ao marxismo-leninismo influenciou o pensamento socialista uruguaio, tendo como maiores representantes o socialismo de Emilio Frugoni, o socialismo cristão de Juan Pablo Terra e o nacionalismo de Carlos Quijano (combinando o socialismo com o liberalismo), constituindo cada um sua própria tradição

política e ideológica e formando a frente da esquerda marxista uruguaia. Essa associação contraditória fez com que tanto os comunistas quanto os socialistas uruguaio defendessem a democracia como modelo ideal, contudo, diferentemente da democracia liberal que vigorava, e sim uma democracia popular. (CAETANO; GARCÉ, 2008).

Também defendendo as ideias e práticas político-sociais libertárias a Federação Anarquista Uruguaia (FAU), retomando aspectos do anarquismo bakuninista e malatestiano<sup>37</sup> atuou entre os anos de 1950 até 1970 exercendo forte influência nos movimentos operários, estudantil e na luta armada uruguaia, por meio da *Popular Revolucionaria 33 Orientales* (OPR-33), participando ativamente contra a ditadura instalada de 1973, ainda que na clandestinidade (RUGAI, 2003), até ser desmantelada pela Operação Condor.

Com o advento do Golpe militar de 1973, Caetano e Garcé (2008) atestam que, querendo ou não, boa parte da intelectualidade uruguaia, terminou por legitimar uma democracia financiada por corporações empresariais, com aceitação das forças armadas, manifestada no *Plan Nacional de Desarrollo da Comisión de Intervenciones y Desarrollo Económico* (CIDE) e influenciada por trabalhos realizados por uma equipe formada de técnicos uruguaio e estrangeiros contratados por meio da Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Tais órgãos, ao analisar a situação econômica e social do país, elaboraram várias reformas visando o desenvolvimento<sup>38</sup>, para os diversos campos: político; industrial; cultural; agropecuário; educativo, etc.

Além do mais, neste processo histórico uruguaio, a escalada autoritária combinou duas matrizes ideológicas que lhe deram sustentação: a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) e o catolicismo nacionalista de ultradireita sendo que este segundo influenciou a reestruturação do sistema educativo pós-golpe de 1973 e esteve subordinada a DSN, vinculado em especial no entorno civil dos setores golpistas de maior penetração nos quartéis (PADRÓS, 2012).

A partir de então, a vigilância foi redobrada, os serviços públicos passaram a funcionar como casernas e o sistema educativo, do qual o Uruguaio tinha tanto orgulho, foi dominado pelos militares.

[...]. É verdade que a universidade era o bastião da esquerda e que os sindicatos de professores opuseram-se firmemente a nova ordem. **O Conselho de Pesquisa Científica é dirigido por um coronel, assim como o**

---

<sup>37</sup> De acordo com o interessante trabalho realizado por Rugai (2003), a influência de Errico Malatesta no Uruguaio foi bem mais direta do que a de Bakunin, devido ao fato de que o próprio teve presença direta na região a partir de 1885 e também pela proximidade de tempo com as gerações anarquistas militantes uruguaio, difundindo, pois o anarco-comunismo organicista.

<sup>38</sup> Por trás desse cenário, os autores mencionam matrizes de pensamento positivista.

**ensino secundário (CONAE). A universidade foi expurgada e seus centros mais prestigiados foram desmantelados.** Paradoxalmente, constrangidos pelos militares a assinar uma profissão de fé democrática, mais da metade dos professores universitários foram destituídos ou se auto exilaram. A nova política educativa pretende estar a serviço da civilização ocidental e da ordem natural. É dada prioridade ao recrutamento de professoras que sejam casadas com militares ou a pessoas de alguma forma aparentada com eles. A partir disso torna-se mais fácil entender as palavras do novo presidente da faculdade de Agronomia: **É preciso suprimir a pesquisa, porque atrapalha o ensino** (ROUQUIÉ, 1984, p.302-303, grifos nosso).

Na reestruturação das práticas acadêmicas uruguaias, em relação às ciências sociais, as mesmas passaram a integrar os centros privados de pesquisa filiados ao *Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO) sendo eles: o *Centro de Investigaciones y Estudios para el Desarrollo del Uruguay* (CIEDUR); o *Centro de Investigaciones y Estudios del Uruguay* (CIESU); o *Centro de Investigaciones Economicas* (CINVE) e o *Centro Latinoamericano de Economia Humana* (CLAEH), a partir da assistência financeira de agências internacionais e fundações filantrópicas, sobretudo, provenientes do Canadá e dos Estados Unidos. No que corresponde à atividade científica, após o golpe, as medidas adotadas conduziram a um “[...] desmantelamento do sistema científico e à diminuição drástica do interesse pela sobrevivência das atividades de ensino e pesquisa em ciências sociais” (DÍAZ, 2000, p.23) – exceto nas áreas consideradas produtivas e geradoras de recursos capazes de retroalimentar o desenvolvimento econômico do país.

Por causa da expulsão de cientistas sociais das universidades, os mesmos, de acordo com Díaz (2000), para continuar com suas pesquisas com o mínimo de recurso para desenvolvê-las e permanecerem no país, tiveram que criar centros de pesquisa privados. No espaço universitário, o Banco Central que, no caso do Uruguai, segundo a autora, foi o centro do pensamento neoliberal neste país, incorporou muitos economistas da Escola de Chicago (EUA), que propiciaram a difusão acadêmica de suas teorias tanto para a assessoria do governo ditatorial, quanto para as atividades de ensino na Faculdade de Ciências Econômicas da *Universidad de la República* (até então única instituição de ensino superior no Uruguai), partindo das concepções liberais, neoliberais e neoclássicas.

O *Plano Nacional de Desenvolvimento*, aprovado em 1973, para os anos de 1973-1978, na gestão do presidente civil Juan María Bardaberry do Partido *Colorado*, contando dentre a cúpula do elenco civil-militar que compunha o regime, com o apoio dos seus ministros o presidente do *Banco de la República* (BROU), o vice do Banco Central (BCU) e comandantes chefes das Forças Armadas, já anuncia, conforme elucida Noya (1988), os

princípios do neoliberalismo nesse país, quando estabelece como estratégia contra a estagnação financeira, a dinamização da economia a partir da iniciativa privada e abertura comercial e liberalização financeira ao exterior, caracterizada pela eliminação de controle de taxas de juro e de crédito, e liberdade para os movimentos internacionais de capitais.

Implantou-se assim, um modelo econômico totalmente novo para o Uruguai, ensaiado desde 1959, quando se aprovou uma lei monetária a favor da abertura da economia. Somado isso, a luta contra o inimigo internacionalmente conhecido: o comunismo, o regime autoritário implementou políticas e suprimiu violentamente qualquer postura adversa que fosse contra o estabelecimento de consenso do regime (YAFFE, 2010).

Além das torturas, prisões, sequestros, execuções, roubos de bebês, censura e autocensura, desaparecimentos, a modalidade mais característica da repressão uruguaia foi a violência extraterritorial e de encarceramento massivo, com o inédito uso de reféns (PADRÓS, 2012).

A partir da reforma financeira, durante alguns anos o Uruguai passou, conforme esclarece Noya (1988), por um crescimento e investimento com a criação de ambientes mais estáveis. A partir de 1978, a liberalização financeira “[...] permitiu que alguns desenvolvimentos especulativos dessem origem ao crescimento acelerado do endividamento de empresas com o sistema financeiro” (NOYA, 1988, p.144), e geraram expectativas de ganho em vários setores porque os empresários supervalorizaram esses ativos. Porém, na sua contramão, foi necessário partir para uma política de estagnação, por conta da existência da alta disponibilidade de crédito que acabou gerando choques externos de grande impacto no Uruguai e, novamente, o país mergulhou em uma crise, levando o mesmo a acentuar a elevação da intermediação financeira com a recomposição da estrutura de ativos financeiros de agentes privados.

### 2.2.2 O Chile de Pinochet e também dos Chicago *Boys*!

A violência do golpe de 11 de setembro de 1973, no Chile, que depôs o governo constitucional do presidente marxista Salvador Allende e colocou o General Augusto Pinochet no poder, durante dezessete anos, foi expressiva. A fim de impedir a ação da Unidade Popular e desmobilizar as resistências populares na defesa de Allende, o Exército chileno instaurou o terror com uma onda de repressão alarmante.

Pinochet, como avaliou Muñoz<sup>39</sup> (2010), foi o bom aluno do Fundo Monetário Internacional (FMI), defendido por Margareth Thatcher, como sendo o baluarte contra o comunismo e um líder na privatização de empresas estatais. Segundo o autor, ele teria sido o produto acidental de uma polarização das décadas de 1960 e 1970 resultante de vários fatores, dentre eles: o desenvolvimento das doutrinas de Segurança Nacional sul americanas; o movimento de 1968 em Paris, que gerou repercussão no mundo Ocidental; a guerra do Vietnã; o movimento Guerrilheiro de Che Guevara na Bolívia; a Revolução Cubana; a mensagem anticapitalista do Vaticano, e, sobretudo, a intensificação e influência das políticas anticomunistas dos Estados Unidos.

Diferentemente do que aconteceu com o Uruguai, seu contemporâneo de golpe militar, o poder chileno esteve sempre personificado na figura do comandante do Exército Augusto Pinochet Ugarte, também existisse uma Junta Militar que, além das forças armadas, incorporou a Polícia Militar Chilena (os Carabineiros). A própria Junta se transformou no Parlamento, abolindo todos os partidos políticos sem exceção. No terreno sindical, as medidas foram mais radicais só permitindo a existência de sindicatos de empresas (ROSSI, 1990).

Conforme elucida Rouquié (1984), o Chile, historicamente representa o melhor exemplo de construção de um Estado contra o Exército, como nas lutas pela independência, cuja atuação de Diego Portales culminou na organização da República Chilena nos finais do século XIX onde a partir da militarização temporária de civis, enfraquecimento do Exército e desmilitarização da vida pública, ironicamente no regime militar de Pinochet, ele e seus aliados políticos invocaram o autoritarismo de Portales e sua inspiração ideológica em uma realidade contrária, no qual a centralidade do poder do exército na figura do General se confunde com o próprio Estado.

O pensamento chileno do século XX, é marcado pelo desencanto em torno das celebrações do Centenário da Independência, pela criação do mito portaliano, centrado na figura de Diego Portales, a quem foi atribuído o mérito de ter criado e consolidado a estabilidade política do século XIX pela proposta do autoritarismo estatal como meio de frear os impulsos dos setores médios reformistas e revolucionários; pelas propostas corporativistas

---

<sup>39</sup> Heraldo Muñoz é Doutor em relações internacionais pela Universidade de Denver e como diplomata foi embaixador da ONU no Chile, co-fundador do Partido Pela Democracia – PPD que se auto define como sendo de esquerda, democrático, progressista e partidário (vide: <http://www.ppd.cl/>) e atualmente é Subsecretário-Geral da ONU e Diretor do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para a América Latina e Caribe. Em 1973, era membro do Partido Socialista, aliado de Allende, no qual fez parte de uma insurreição armada a fim de defender o governo de Allende, não obtendo êxito; desde então lutou pela derrubada de Pinochet. Em 2010, publicou a obra *A Sombra do Ditador – Memórias políticas do Chile de Pinochet*, que conforme o título já diz, buscou denunciar as arbitrariedades e truculência desse político enquanto estava no poder.

da década de 1930, tidas como novidadeiras e progressistas atraindo jovens universitários e profissionais, muitos deles provenientes das camadas médias tendo no hispanismo do historiador e advogado chileno Jayme Eyzaguirre<sup>40</sup> sua principal difusão; pelo avanço das ideias marxistas e estruturalistas, que entre as décadas de 1950 e 1960 criticavam a industrialização precária e a democratização que tendeu à massificação social e elegeu o primeiro presidente marxista democraticamente eleito e por último pelo neoliberalismo conservador-autoritário do final do século (SUTIL, 2008).

A preocupação dos EUA com o desenvolvimento do continente americano no contexto da Guerra Fria, foi refletida na institucionalização das ciências sociais e, por conseguinte, na transformação dos paradigmas que estavam vigorando no país. Sob a proteção das Nações Unidas, foi criada em 1948, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), com o objetivo de analisar os problemas do desenvolvimento latino-americano e propor políticas públicas para saná-los, com sede em Santiago no Chile, o que terminou contribuindo para uma maior influência neste país (SUTIL, 2008).

A fim de analisar a questão do desenvolvimento no Chile, Sutil (2008) destaca que as ciências sociais se desenvolveram vinculadas a institutos de investigação social, junto com escolas de docência especializada, destacando-se os estudos do economista da CEPAL Jorge Ahumada, que exerceu forte influência nos membros da Democracia Cristã e propunha soluções de caráter estrutural e pragmatista para os problemas enfrentados pelo país. Outra figura proeminente nesse cenário foi o historiador marxista Julio César Jobet, que apresentava como propósito estudar e interpretar o passado, utilizando o critério científico para assim transformar as bases econômicas e sociais do país, aplicando o materialismo histórico, uma vez que, acreditava que a herança oligárquica havia promovido além de uma crise integral, uma desagregação da consciência nacional chilena.

De acordo com a mesma autora, essa ideia de crise integral perdurou ao longo dos anos, sobretudo, no universo acadêmico das ciências sociais da década de 1960, de onde saíram estudos visando a transformação social. O método quantitativo ganhou espaço na sociologia sob a influência de estudos marxistas, e foi elaborada a teoria da dependência para explicar o atraso não só do Chile como dos demais países vizinhos.

É importante enfatizar que o desenvolvimento das ciências sociais vinculadas a institutos de pesquisa, proporcionou a formação de uma dinâmica global de modernização nas universidades chilenas, com financiamento tanto de órgãos internacionais, quanto de agências

---

<sup>40</sup> Dentre as pessoas que Jayme Eyzaguirre influenciou estava o professor Jaime Guzmán, o ideólogo do regime ditatorial de Pinochet, ambos fazem parte do grupo dos *Chicago Boys*.

estatais e fundações privadas norte-americanas. A criação da *Universidad* de Chile ocorreu na década de 1950, agregando os institutos de economia, sociologia, ciências políticas e administrativas, antropologia etc. A forte influência exercida pelos EUA na organização das ciências sociais no Chile, pode ser percebida por meio do convênio entre a *Universidad Católica* do Chile e a Universidade de Chicago, financiado pelos EUA, formando os ideólogos, economistas neoliberais do regime de Pinochet, os chamados *Chicago Boys*<sup>41</sup>. Dentre os quais, os mais influentes eram os professores Jayme Eyzaguirre e Jaime Guzmán (SUTIL, 2008).

O vínculo estreito que o Chile de Pinochet mantinha na década de 1970 com os Estados Unidos de Reagan, e a Inglaterra de Thatcher, conforme a pesquisa realizada por De Blasi (2005), fez com que o Chile se tornasse o primeiro país latino-americano a implementar as propostas neoliberais antes mesmo de sua concretização nos EUA e Inglaterra, promovendo reformas profundas na estrutura, organização e financiamento das instituições. No caso da educação, gerou graves consequências, sobretudo, para a educação superior, “[...] o progressivo atrelamento do conhecimento à lógica do mercado causou a descaracterização da universidade e uma profunda debilidade na qualidade acadêmica do país” (DE BLASI, 2005, p.143).

A importância da atuação de alguns intelectuais da igreja, professores universitários, e outros, na construção ideológica do golpe militar de 1973 e o seu desenvolvimento não se deu da noite para o dia.

Desde o triunfo da Democracia Cristã em 1964, que elegeu um católico militante pela primeira vez como presidente na história do Chile, a vinculação da Igreja Católica com o Estado se estreitou cada vez mais, formando um catolicismo de direita que tinha na sua militância Jayme Eyzaguirre e Jaime Guzmán, como também o catolicismo de esquerda legitimado pela Conferência de Medellín do Episcopado latino-americano, sugerindo aos cristãos que aderissem à Teologia da Libertação como alternativa para transformações profundas da realidade, aspirando conciliar o catolicismo com o marxismo. Contudo, em setembro de 1973, o golpe instaurado foi acompanhado de uma sangrenta repressão, que significou na esfera cultural, o controle de todas as formas de comunicação social, intervenção

---

<sup>41</sup> Por meio desse convênio, estudantes chilenos ganhavam bolsas de estudo para cursar a pós-graduação em economia em Chicago (EUA), e professores da *Universidad de Chicago* realizavam missões de trabalho na *Universidad Católica* do Chile, defendendo que o papel econômico do Estado era uma necessidade científica. Insistiam na necessidade de implantar reformas estruturais para desenvolver o processo industrializante e modernizador neste país, além da CEPAL, tais estudos contavam com o apoio da UNESCO e da OEA (SUTIL, 2008).

das universidades, investigando, punindo professores e alunos que militavam politicamente nas causas revolucionárias (SUTIL, 2008).

A igreja chilena, assim como em outros países a exemplo do Brasil, Argentina e Uruguai, teve lideranças que agiram defendendo trabalhadores, militantes de esquerda, perseguidos, como também, teve outros líderes que buscaram legitimar e defender a ditadura. De acordo com Cruz (2004), a Junta Militar desenvolveu um duplo jogo na relação Igreja-Estado, buscando o apoio dessa instituição e ao mesmo tempo reprimindo seletivamente parte de seus membros. Essa relação de interesse que movia ambos os lados, permaneceu, de uma forma geral, harmoniosa até meados de 1980, quando a Igreja se sentindo em desvantagem passou a denunciar os crimes cometidos pela Ditadura, tendo como resposta o recrudescimento da repressão.

A imposição do neoliberalismo corporativista, elaborado pelos *Chicago Boys*, vinha sendo trabalhada por meio de um programa de reconstrução econômica junto aos oficiais das forças armadas meses antes do golpe, tendo a figura de Guzmán como central nessa nova institucionalização eclética que, desde 1966 já impunha na Faculdade de Direito onde ensinava a organização de um grêmio estudantil a fim de agrupar os discentes, formar seguidores e controlar as manifestações. Após a tomada do Estado por Pinochet e sua Junta Militar, Jaime Guzmán foi convidado a elaborar uma nova constituição política, no qual prevaleceram os princípios do corporativismo social católico. Guzmán elaborou tanto a constituição de 1974, quanto a de 1980, dando um formato republicano liberal quando aceitou o neoliberalismo, abandonando a concepção orgânica de sociedade para adotar a sociedade de mercado (SUTIL, 2008).

O *Chicago Boys* continuou elaborando seus planos econômicos, contando com o vigoroso apoio de Pinochet, inclusive desenvolvendo o setor industrial doméstico de armamentos que, em 1983, teve capacidade de exportação, trazendo um contrapeso para os civis de Chicago. Pinochet nomeou conselheiros militares de confiança para assumir postos econômicos estratégicos, empreendendo uma cautelosa ação de equilíbrio entre os estatistas e os adeptos da Escola de Chicago. Começava então o “milagre econômico” chileno, no qual o grupo *Chicago Boys* ficou satisfeito de receber o crédito e não se viam perturbados com as torturas, desaparecimentos, e por toda a repressão instaurada. Os bons resultados para a economia era o que lhes interessavam, o que era irônico para um grupo que defendia a liberdade para todas as esferas da vida (MUÑOZ, 2010).

A *Declaración de Principios del gobierno de Chile* de 1974, que teve o “*Chicago Boy*” Guzmán, como ideólogo, contendo doze páginas, defendia o desenvolvimento do Chile

a partir da visão cristã do homem, defesa da propriedade privada, minimização do Estado e combate ao marxismo, tudo isso em um discurso revestido de liberdade e democracia, conforme podemos ver nos seguinte trechos:

*La alternativa de una sociedad de inspiración marxista debe ser rechazada por Chile, dado su carácter totalit rio y anulador de la persona humana, todo lo cual contradice nuestra tradición cristiana y hisp nica. Además, la experiencia demuestra que el marxismo tampoco engendra bienestar, porque su carácter socialista e estatista no es apto para un adecuado desarrollo econ mico [...] por tanto, Chile, debe intentar alcanzar simultaneamente y armonizar en forma equilibrada la libertad como forma de vida, con el desarrollo acelerado de nuestra economía y el progreso o justicia social (CHILE, 1974, p.1, grifo nosso).*

*En consideración a la tradición patria y al pensamiento de la inmensa mayoría de nuestro Pueblo, el Gobierno de Chile respeta la concepción cristiana sobre el hombre y la sociedad [...] entendemos al hombre como un ser dotado de espiritualidade. [...] el bien común no es, pues, el bien del Estado. Tampoco es el bien de la mayoría, y mucho menos es el de una minoría. Es el conjunto de condiciones que permita a todos y a cada uno de los miembros de la sociedad alcanzar su verdadero bien individual. (CHILE, 1974, p.2-3, grifo nosso).*

No trecho anterior, podemos ver que a descentraliza o do Estado começa a aparecer como forma de obstáculo para o desenvolvimento econ mico. A passagem abaixo evidencia em rela o a essa assertiva, defendendo a propriedade privada e a mudança de dire o para as empresas e institui es privadas como “ nico camino que permite un verdadero desarrollo de la economía” (CHILE, 1974, p.4)

*No cuesta advertir que el principio de subsidiariedad presupone el derecho a la libre iniciativa en el campo econ mico. La posibilidad de que los particulares puedan emprender actividades productivas, aparte de constituir un derecho que el Estado no puede ni debe eliminar conforme a los principios expuestos, es además el único camino que permite un verdadero desarrollo de la economía. La centralización excluyente de toda actividad econ mica por el Estado, no sólo conduce a una sociedad estatista que termina por negar prácticamente la libertad personal, sino que además prescinde de la capacidad creadora de los particulares en el terreno empresarial, cuyo reemplazo por el burócrata perjudica el surgimiento de nuevas fuentes de producción y de trabajo [...] por otro lado, sería inútil admitir la iniciativa de los particulares en el campo econ mico, si no se reconoce conjuntamente el derecho de propiedad privada, tanto sobre bienes de consumo como sobre medios de producción (CHILE, 1974, p.4, grifos nosso).*

Essas moderniza es neoliberais defendidas pelo governo Pinochet, promoveram uma atrofia no Estado, transferindo para os municípios, conforme podemos ver anteriormente, pela

defesa explícita ao princípio de subsidiariedade, que os serviços públicos de educação, saúde etc. atendiam ao corporativismo de Guzmán. No que tange à educação, a declaração evoca o nacionalismo para defender uma educação voltada para os valores morais e espirituais cristãos, no qual o consenso estabeleça o fim da “rebeldia juvenil” e possibilidade de oposição ao regime imposto, o que na prática proporcionou a prisão, morte e exílio de alguns alunos e professores que se opuseram a essa ideia.

*[...] el atual gobierno tiene la obligación, en el momento em que inicia la reconstrucción económica del país, de considerar el factor indicado. **Um esfuerzo consistente por superarlo debe fundarse principalmente em uma educación que fomente una escala de valores morales y espirituales propios de nuestra tradición chilena y cristiana, que jerarquice cada cosa en función del fin ultimo del hombre.** En esa perspectiva, una educación que respete la libertad de enseñanza y el fuero íntimo de la conciencia de cada cual, y que alcance a todos, tendrá que robustecer el conocimiento y amor de cada uno de nuestros compatriotas hacia Chile, su geografía, su historia y su pueblo (CHILE, 1974, p.11, grifo nosso).*

Conforme esclarece Correa (2004), a formação profissional da elite dirigente da nação, não só chilena, mas em outros países, é de responsabilidade das universidades, fato que leva os dirigentes da ditadura a colocar como um dos seus focos de atenção os Centros Universitários. O Chile, abortou as influências marxistas que desde a década de 1960 continha grande presença nestas instituições, por meio da nomeação de reitores, geralmente militares, escolhidos pela Junta do governo, desarticulou movimentos, organizações e reuniões estudantis, atomizou o corpo acadêmico e administrativo com prisões, demissões de professores considerados subversivos, etc., tudo isso foi justificado pelo discurso de liberdade individual e sociedade verdadeiramente democrática que coincide com a apregoada por Frederick Von Hayeck (o precursor do neoliberalismo).

Em linhas gerais, os efeitos da repressão no Chile, além de proporcionar uma declarada privatização de setores públicos, provocaram fragilidades na incidência social e política de movimentos já organizados e politizados, como o sindical, a fim de cooptar os trabalhadores e pulverizar a oposição.

De acordo com Vallejos (2010), desde o golpe militar de 1973, até a aprovação do *Plan Laborial* - Plano de Trabalho de 1979, organizado pelo economista José Piñera, que se desenvolveram várias estratégias ideologicamente opostas, com o intuito de disciplinar e despolitizar o movimento sindical, instaurando um sindicato corporativista-despolitizado, e implementando as chamadas “sete modernizações neoliberais” que inauguraram a década de 1980 no Chile. Apesar de toda repressão instalada e esforço do Ministério do Trabalho para

esse fim, o movimento sindical não se deixou “domesticar”, estabelecendo com o regime uma relação hostil e dissidente e estabelecendo confrontos.

Enfim, o regime de Pinochet aliado tanto com as Forças Armadas com a alta burguesia, sobretudo, empresarial, que se propôs a cooptar o “mundo popular”, em suas várias instâncias, segundo a expressão de Zárate (2010), historicamente associadas ao centro e a política de esquerda, nos mostra que essa relação não se deu apenas pela repressão. A chamada guerra *contra-subversiva* foi coadjuvada por um contexto de crise que abateu os primeiros meses do regime e adotou, como saída pragmática, políticas de livre mercado.

Como justificativa para a violência instaurada, o governo declarou que os subversivos de esquerda estavam preparando uma guerra para a tomada do poder e instalação do terror, e a aderência à guerra seria uma medida protetiva a “população”, a fim de eliminar os “inimigos” que estavam ameaçando a nação, para isso apresentou o *Plan Z* e a *Caravana de la Muerte* ambas de 1973, formadas por oficiais das Forças Armadas e Carabineiros, como solução (ZÁRATE, 2010). O resultado disso foi uma série de assassinatos (só nos primeiros meses registrando 72 pessoas da Unidade Popular), torturas e desaparecimento de pessoas ligadas ao socialismo ou que faziam qualquer tipo de oposição e/ou resistência às medidas governamentais, junto com o terror psicológico que paralisou a população.

Apesar de ter sido considerada a ditadura mais violenta da América Latina, essa realidade vivida pelo Chile, é bastante similar a outras experiências ocorridas no Cone Sul.

### 2.2.3 O *Proceso de Reorganización Nacional* argentino

A Argentina é um dos exemplos mais expressivos de quando a exceção vira regra. O golpe de 1976 não foi um mero acidente de percurso, como não foram as demais ditaduras precedentes impostas à ela (1943, 1955, 1962, 1966). No caso específico de 1976, a realidade, conforme elucida Novaro e Palermo (2007), apontava para uma grande crise neste país provocada pela instabilidade econômica e crescentes desequilíbrios na balança comercial provenientes do aumento do preço do petróleo internacional e desvalorização dos alimentos exportados, fomentando o aumento desenfreado da inflação.

O desenvolvimentismo defendido pelo governo de 1966, segundo Terán (2008), combinava ideais *anti-oligárquicos*, reformistas e tecnocráticos e avançava pela radicalização, recorrendo, inclusive, ao universo católico que, longe de se constituir homogeneamente no mesmo universo, alguns de seus intelectuais tentavam conciliar o cristianismo com as teorias científicas da evolução, e outros ligados à Teologia da Libertação, com o pensamento de

Marx, defendiam o cristianismo e a revolução. Assim, diante dos conflitos internos e arbitrariedades dos governos militares, um setor da intelectualidade argentina, formado por grupos da esquerda marxista e peronista, entrava em consenso sobre a necessidade de uma saída revolucionária, cujo objetivo seria a libertação nacional e social. No confronto de distintos projetos, esse processo culminou no assassinato de guerrilheiros por parte do governo militar. Ao final, em 1973, deu-se o retorno de Perón à presidência. Contudo, após sua morte, em 1974, María Estela Martínez de Perón<sup>42</sup>, sua esposa, assume o governo num contexto de crise política e social, que continuou a se agravar, chegando a registrar, conforme o mesmo autor, um assassinato político a cada duas horas. Este quadro marcou o fim da hegemonia peronista, momento em que outros grupos políticos passaram a tomar, inclusive, a direção das universidades, cancelando o espaço de debates marxistas e psicanalíticos e proibindo o estudo nessas correntes (TERÁN, 2008).

A fim de conter essa crise, a presidente mudou várias vezes o ministro da Economia e o seu ministério, assim como tentou conter o avanço sindical, desativando as facções que dividiam o peronismo. Porém, não conseguia encontrar soluções concretas para satisfazer tanto os chefes militares quanto os grandes empresários. O golpe de 1976, com a justificativa de tirar o país dessa grande crise, se constituiu no mais sangrento da história da Argentina. Como primeira medida, os golpistas visaram combater os inimigos em potencial: militantes de esquerda; delegados sindicais; intelectuais; jornalistas; funcionários públicos; partidários e etc., surpreendendo-os em seus locais de trabalho e em seus lares, engrossando a lista dos desaparecidos, o que aconteceu com uma velocidade alarmante (NOVARO; PALERMO, 2007).

Conforme aponta Antunes (2005), o princípio não era reprimir a subversão e sim aniquilá-la completamente na clandestinidade, a fim que, ao contrário do que houve no Chile, evitar interferências da pressão internacional (até mesmo do Vaticano), assegurando o sucesso das operações repressivas na clandestinidade. O resultado foi a paralização dos mecanismos de defesa da população por meio do medo. O golpe militar de 1976, registrou quase mil assassinatos promovidos pela repressão estatal, como também a prática à censura de revistas, editoras, filmes, etc. Devido ao descontrole econômico, mal estar social, dissensões no governo, crise de autoridade e alta violência, muitos setores da sociedade apoiaram o golpe civil-militar de 1976. Talvez um dos motivos desse apoio diga respeito à difusão, pelos militares, do ideal de restauração da ordem. No entanto, as medidas implementadas

---

<sup>42</sup> Esposa de Juan Perón, mais conhecida como Isabel Perón, assumiu o governo argentino após a morte de seu esposo.

instauraram o terrorismo de Estado, com uso de crueldade na repressão no disciplinamento social e cultural, utilizando de métodos como sequestro, tortura, desaparecimento de pessoas e até mudança de identidade de bebês (TERÁN, 2008).

Em outubro de 1966, foi criada a Central Nacional de Informações (CNI), por meio da *Ley de Defensa Nacional*, seguindo os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), com o objetivo de exercer atividades de inteligência necessárias para o planejamento da segurança do país. Na prática, a CNI não conseguiu realizar o sistema de coordenação da inteligência, por isso foi criado, em 1973, o *Sistema de Informaciones del Estado* (SIDE) que, após a deposição de Isabel Perón pela Junta Militar, foi reestruturado, se tornando a *Secretaria de Inteligencia del Estado* (SIDE). Esses sistemas, apesar de sua importância, tiveram sua atuação diminuída pelos serviços de inteligência militares, evidenciando seu despreparo com as questões de inteligência externa evidenciada, sobretudo, durante a Guerra das Malvinas (1982). Em tempo, esta guerra ganhou corpo por uma tática dos militares, de unificação política do país, quando a ditadura já se encontrava em crise. Tal aventura se tornou, na leitura de Antunes (2005), uma das derrotas mais humilhantes da história da Argentina.

Autodenominado de *Proceso de Reorganización Nacional* (PRN), o golpe de 1976 visava redefinir o Estado, por meio da subordinação ao projeto do novo grupo dominante (já formado pelo grande empresariado), reestruturar social e produtivamente a economia argentina, realizando uma massiva transferência de recursos dos setores assalariados para o de capital financeiro (ALVES, 2009).

A semelhança deste golpe com a experiência chilena de 1973 foi perceptível, a começar pelo aspecto futuro de inserção desses países na onda neoliberal dos anos que se seguiram. Na Argentina, esse projeto econômico adotou características que misturava receitas neoliberais, conservadoras e desenvolvimentistas, que convergiam à disciplina do mercado, induzindo a uma mudança estrutural das relações de poder e alterando o equilíbrio das forças sociais domésticas. Esse propósito de ampliar o setor financeiro, atrelando-o ao movimento mundial de acumulação capitalista da década de 1970, buscava o *establishment* empresarial associado, mas não alcançava uma densidade social organizacional e de coalização, conforme alguns grupos desfrutavam no Brasil e no Chile, fazendo com que a equipe econômica argentina estivesse constantemente sob ameaça das Forças Armadas que, de modo algum, adotaram homogeneamente o programa proposto (NOVARO; PALERMO, 2007). Isso porque, desde 1958, encabeçado pelas elites modernizadoras e também pelo presidente Arturo Frondizi, o programa desenvolvimentista ganhou visibilidade no universo argentino.

Para Terán (2008), esse espírito modernizador, advindo desde a década de 1950, adentrou todos os espaços culturais (editoriais, revistas, universidades, associações intelectuais etc.), e diversas instituições privadas e públicas foram reconfiguradas, tais como o *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (CONICET), *Editorial Universitaria de Buenos Aires* (EUDEBA), *Fondo Nacional de las Artes* (FNA) e outras. Além disso, teve uma expressão notória no âmbito intelectual da classe média por meio da universidade. Nesta, foi considerável a renovação, em especial, nas disciplinas sociais e humanas.

A história social, junto com a psicologia e sociologia, carreiras recém-criadas na Argentina, na década de 1960, foram encabeçadas por professores que defendiam o ideal modernizador tais como José Luis Romero, José Bleger e Gino Germani. A sociologia, sobretudo, desempenhou importante função por modificar as abordagens dos fenômenos nacionais de cunho ontológico-intuicionista que vigoravam desde a década de 1930, defendendo uma postura positivista em que o estudo de sociedade deveria ser neutro, científico e desvinculado de qualquer ideologia.

Apesar desse quadro hegemônico, na contramão desses ideais, outros movimentos intelectuais se projetavam inspirados pela Revolução Cubana que exercia grande influência sobre toda a América Latina, impulsionando uma análise crítica, uma releitura do peronismo e dos afãs modernizadores na cultura e na sociedade, demonstrando preferências pelas leituras de Marx e Freud (TERÁN, 2008). Indo contra as correntes tradicionais, o existencialismo, o empirismo lógico, o marxismo e o estruturalismo atraíram um grande elenco acadêmico que, seguindo a vertente de Sartre, muitos professores, defendiam o criticismo e realizaram as primeiras leituras humanistas do marxismo, fundando revistas como “El grillo de papel” y “El escarabajo de oro”, dirigidas por Abelardo Castillo, entrecruzando, em 1974, o marxismo, o humanismo e o existencialismo de Sartre.

O movimento de recomposição docente fez surgir uma complexa triangulação entre modernismo, radicalismo e tradicionalismo, marcando assim os campos: intelectual e político argentino, tendo nas disciplinas da Faculdade de Filosofia e Letras as chamadas “cátedras nacionais”, tendo professores como Justino O’Farrell e Gonzalo Cárdenas que expressavam o avanço do nacional populismo anti-imperialista com posições antimarxistas, e defesa de projetos modernizadores, que previam acabar com a situação periférica argentina para se instalar como centro de modernização (TERÁN, 2008).

Outra linha acadêmica que vinha se configurando desde a década de 1960, com membros do Partido Comunista Argentino, focou seus estudos nas traduções e análises de

Gramsci, no qual se destacou a *Revista Pasado y Presente*, dirigida por José Aricó, como outros estudos de inspiração trotskista, com Sívlio Frondizi e Milcíades Peña, que aplicaram o marxismo na interpretação sócio histórica Argentina e estudos das obras de Althusser. Intelectuais de esquerda a partir de tal revista, entusiasmados com a Revolução Cubana, chamavam à “grande marcha da América Latina”; a figura de Che convidava as massas populares a lutarem contra o exército, pois, sairiam vitoriosas e para a conquista do terreno da luta armada, que deveria ser o campo central da ação (TERÁN, 1993; 2008). O referido autor chama a atenção, em 1969, para a produção do manual marxista de maior alcance pedagógico e popular: “*Conceptos fundamentales del materialismo histórico*”, elaborado por Marta Harnecker, marcando no espaço intelectual da década de 1960, uma certa hegemonia marxista, conforme certificou Aricó (1993).

Com a Guerra Fria, a polaridade comunismo-anticomunismo, levou ao fortalecimento de forças conservadoras e reacionárias, quando o partido militar apelando para a Igreja Católica, promoveu a implantação de valores nacionalistas, tradicionais e familiares como braços da segurança nacional, exercendo forte influência sobre as forças armadas argentinas e terminou culminando no golpe de Estado de 1966, liderado pelo general Onganía, cujas consequências para o universo cultural culminou, dentre outras ações, em campanhas contra o rock, o uso de minissaia, saque e censura de livros, editoras e filmes (TERÁN, 2008).

Além do mais, a intervenção autoritária nas universidades implicou na chamada *noche de los bastones largos* quando no dia 29 de julho de 1966, a polícia federal argentina interceptou as instalações de cinco faculdades da *Universidad de Buenos Aires* (UBA), nelas se encontraram alunos, professores e autoridades que resistiam à decisão do governo de intervir nas universidades, por meio da Lei n.º 16.912 (ARGENTINA, 1977).

A “condição subversiva” que o discurso dominante visava aniquilar era propriamente a ideologia marxista e o esquerdismo. Entendia-se que, para combatê-los, era necessário atacá-los em seus focos de contaminação, disseminados pelos marxistas, comunistas ou *criptocomunistas*, esquerdistas e/ou revolucionários em geral. Católicos terceiro mundistas, freudianos, ateus, peronistas, liberais e judeus<sup>43</sup>, eram alvos de ataques na medida em que representassem qualquer ameaça a ordem estabelecida (NOVARO; PALERMO, 2007).

No plano cultural, a proposta era a de construir um consenso em prol dos ideais do regime, para isso, o setor de regulamentação da censura e da repressão, subordinado ao

---

<sup>43</sup> Os referidos autores trazem dados que mostram que pouco mais de 10% dos casos documentados de pessoas desaparecidas corresponde a judeus, comunidade que representa 1% da população argentina, contudo, ressalta que estes eram perseguidos em sua grande maioria, não por sua condição étnica ou religiosa e, sim por sua atividade política.

Ministério da Cultura e Educação, publicou um opúsculo em outubro de 1977 intitulado *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*, distribuído para todos os estabelecimentos educacionais de responsabilidade do Ministério de Educação a fim de advertir docentes e discentes e sepultar de vez o discurso marxista considerado subversivo.

O opúsculo anteriormente citado se constitui em um importante documento e seus trechos são bastante enfáticos no que corresponde ao combate ao marxismo conforme podemos ver

*A manera de breve síntesis se concluye que todas las bandas de **delicuentes subversivos que se mencionaron son marxistas, algunas leninistas y otras trotskistas**. Han sido organizadas desde el exterior por el marxismo internacional o son frutos del copamiento por parte de estos mismos elementos, de otras organizaciones extremistas que existen en el país. En todos los casos estas bandas de delicuentes subversivos han recibido diversos apoyos – especialmente políticos – del marxismo internacional (ARGENTINA, 1977, p.32, grifo nosso).*

Ademais, também houve a elaboração de numerosas listas negras, contendo nomes de escritores, intelectuais, artistas, jornalistas, etc., perseguição a editoras, queima de livros inclusive mais de um milhão de exemplares do Centro Editor da América Latina. E os meios de comunicação de massa se tornaram instrumentos poderosos para o desenvolvimento desta “cruzada reorganizadora” da nação.

Esse documento, apresenta os conceitos gerais de subversão a partir do comunismo, marxismo, guerra, conceito comunista de guerra, marxismo internacional, suas fases de desenvolvimento (clandestinidade, criação de zonas dominadas, ação subversiva generalizada), o esquema de subversão na Argentina e principais órgãos e grupos responsáveis, o modo como agem e as ideias que defendem, para enfim, mostrar a ação das organizações subversivas que operam no âmbito educativo e como identificá-las para erradicá-las. Dentre as organizações dependentes do que o Ministério da Cultura e Educação denomina de “*Bandas de Delicuentes Subversivos Marxistas*” (BDSM) ou simplesmente, *Montoneros*, estão a *Juventud Universitaria Peronista* (JUP) e a *Unión de Estudiantes Secundarios* (UES). De acordo com a descrição do opúsculo a UES:

*Actúa en las escuelas secundarias dirigiendo especialmente su atención a las escuelas técnicas.*

*a) Objetivos:*

*- influir em âmbito educativo, introduciendo la filosofía marxista, mediante um hábil disfraz peronista a efectos de formar cuadros y captar ideológicamente a los futuros dirigentes del país.*

*- Construir y desarrollar las agrupaciones de base, en especial en los colegios técnicos, con el fin de desarrollar en el estudiantado una toma de*

*conciencia política, orientada hacia los principios del Movimiento Peronista Auténtico.*

*- Desarrollar coordinadoras, con el fin de lograr la organización masiva del estudiantado secundario.*

*- Lograr infiltrarse en la FFAA en oportunidad del Servicio Militar Obligatorio.*

*b) Acciones que desarrolla:*

*1) Impulsar las acciones político-reivindicativas en todo el ámbito estudiantil, contribuyan al accionar político de Monteneros.*

*2) Incorporar a la lucha el mayor número de estudiantes.*

*3) Avanzar en el desarrollo militar de las agrupaciones para lograr su autodefensa y hostigar a las autoridades del ámbito.*

*4) Apoyar las estructuras de la BDSM Monteneros en otras frentes (villeros, inquilinos, solidaridad con los presos, etc.), con personal y medios, en especial en lo relativo a propaganda.*

*5) Vincularse con las coordinadoras sindicales e efectos de brindarles su apoyo, especialmente en situaciones de conflicto (ARGENTINA, 1977, p.34-35).*

Já a JUP, além das características acima mencionadas na UES:

*Actúa a nivel terciario en las universidades estatales y privadas.*

*a) Objetivos:*

*- Influir en el ámbito introduciendo la filosofía marxista, mediante un hábil disfraz, a efectos de formar cuadros y captar ideológicamente a los futuros dirigentes del país.*

*- Constituir y desarrollar “agrupaciones” en el nivel terciario del estudiantado.*

*- Encabezar el enfrentamiento con las autoridades legales, trasladando las reivindicaciones estudiantiles inicialmente al plano político general, para luego llevarlo al ideológico.*

*b) acciones que desarrolla:*

*1) Infiltrar el mayor número de cuadros posibles en los institutos de enseñanza que hayan sido considerados prioritarios.*

*[...] 3) Utilizar las reuniones estudiantiles como medio de agitación y captación.*

*[...] 5) Desarrollar acciones hostiles hacia las autoridades, acorde con el accionar político fijado por la BDSM Monteneros.*

*6) Participar en la conducción de los centros estudiantiles, junto con los activistas de otras organizaciones de izquierda, tendiendo a hegemonizar su conducción (ARGENTINA, 1977, p.36-37).*

Com essas características, o opúsculo faz uma sinopse histórica do movimento estudantil nas universidades argentinas e responsabiliza os docentes, como sendo os agentes principais da difusão do conhecimento e ideologias, tendo, portanto, o dever de erradicar as influências subversivas.

*En este orden de ideas, el Gobierno Nacional, enmarcado por el contexto de la agresión marxista internacional, y alo está haciendo a través de las*

*políticas que desarrolla. Al sector docente, entonces, le compete acompañarlo en esa tarea. Es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía, para arrancar la raíz de la subversión, demostrando a los estudiantes la falseadad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años, en mayor o menor grado, les fueron inculcando [...] la docencia cumple un rol prioritario, en razón de que, sin perder de vista la evolución moderna de las ciencias y las ideas, ella ejerce con responsabilidad primaria, una acción de transmisión generacional, por la cual se efectiviza la continuidad de nuestra cultura tradicional y de la filosofía que la orienta. Vale decir que, a los educadores, les cabe el calificativo de “custodios de nuestra soberanía ideológica” (ARGENTINA, 1977, p.59-60, grifo nosso).*

Conforme podemos observar nos trechos apresentados, as instituições e estabelecimentos educacionais eram vistos como um local de luta contra as ameaças de “subversão”. De acordo com Alonso (2007), o discurso oficial de combate ao inimigo, se justificou pela tradição católica e hispânica na busca pela identidade nacional e por parte das publicações do Ministério da Educação por meio dos Boletins de informação educativos, onde convocavam os docentes a consolidar o espírito e a essência da nacionalidade (formação moral e cívica) para que as crianças e jovens assumissem uma hierarquia de valores cristãos e tradição nacional a fim de merecer a dignidade argentina.

Conforme analisa Terán (2008), apesar de toda repressão, os movimentos de oposição não se extinguiram, a cultura de resistência que defendia a bandeira dos direitos humanos, produziu revistas, a maioria com vida efêmera, algumas editoras continuaram com sua produção, com seus colaboradores do Centro Editor da América Latina, a Igreja Católica divulgou em 1977 uma carta denunciando torturas e desaparecimentos, neste mesmo ano ocorreu a famosa reunião das mães de desaparecidos na *Plaza de Mayo* em Buenos Aires, fortalecendo os órgãos dos Direitos Humanos que passaram a ter visibilidade internacional.

O *Partido Revolucionario de los Trabajadores – Ejército Revolucionario del Pueblo* (PRT-ERP), foi um dos grupos armados ativos na guerra revolucionária argentina que lutou contra o exército opressor. Uma de suas ações foi divulgar, em seu órgão partidário *Estrella Roja* (ER), artigos publicados convocando soldados a defender o povo escravizado pela ação dos capitalistas nacionais e estrangeiros e massacrado pelas Forças Armadas, esclarecendo que o soldado na verdade é um trabalhador, um camponês, um estudante, filho direto do povo, que conhece de perto as injustiças, a miséria e a opressão contra seus irmãos e que está equivocadamente ao lado do opressor quando se alista e defende as Forças Armadas. Seu dever é lutar em prol do povo contra o exército opressor. Enquanto que as autoridades militares apelavam para a ideia homogênea de pátria-nação, essa imprensa partidária revelava

as contradições da sociedade, e da hierarquização do próprio exército que se subdividia entre oficiais e suboficiais questionando essa “homogeneidade” do discurso dominante. Nessa luta contra o soldado herói, concebido pela PRT-ERP, as autoridades militares lançaram a figura do soldado traidor surgido como sua antítese (GARAÑO, 2011).

Nesse contexto, é imprescindível registrar a influência de Che Guevara não só na Argentina, mas, no Cone Sul e em toda a América Latina, como um adversário em potencial do imperialismo e do capitalismo, que deixou suas marcas até os dias de hoje.

Sua atuação, segundo Besancenot e Lowy (2009), entusiasmou os movimentos de esquerda revolucionária, como no Brasil, que foi um dos primeiros países a adotar o guevarismo tendo no Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8) e na Ação de Libertação Nacional (ALN) de Carlos Mariguella, suas principais organizações. Assim como no Uruguai com o Movimento de Libertação Nacional Tupamaros (MLN-T), no Movimento de Esquerda Revolucionária (MIR) chileno, no PRT-ERP argentino, nos cristãos de esquerda da Teologia da Libertação e em várias outras organizações em países latino-americanos durante as ditaduras das décadas de 1960 e 1970 e até mesmo em décadas posteriores como o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) no México, o Movimento Sem-Terra do Brasil, as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), o Partido Operário Revolucionário (POR) boliviano, e muitos outros.

Por tudo isso, a figura de Che Guevara, é de extrema importância quando se fala em movimentos sociais revolucionários na América Latina, e não poderíamos nos furtar de dedicar algumas linhas sobre a sua militância política.

Che estava convencido de que, para eliminar o capitalismo de vez e combater as ditaduras do capital, era necessário fazer uma revolução socialista em toda a América Latina, tendo Cuba como foco de exemplo de luta, e, para isso, seria necessário formar uma base para treinar vários movimentos armados do Brasil, Argentina, Chile, Paraguai, Peru, Bolívia e Uruguai. Ele defendia um marxismo aberto, humanista e internacionalista e visava libertar a humanidade de suas correntes contra a alienação individual “[...] mas também subtraí-los às engrenagens da máquina capitalista que engole e mói os homens para voltar a cuspi-los sob a forma de lucros” (BESANCENOT; LOWY, 2009, p.33).

Defendia que era preciso promover a mudança de acordo com as necessidades históricas de cada localidade, por isso, não era dogmático, e criticava duramente a burocracia soviética. Era contra receitas prontas de revolução de imitação e cópia e, para ele, nenhuma realidade era igual a outra, sendo por isso necessário estratégias próprias. No caso latino-americano, o foco catalisador seria a guerra de guerrilhas apostando primeiro na guerrilha

rural. Considerava José Carlos Mariátegui o fundador do marxismo latino-americano na década de 1920, e tinha muito respeito pela sua produção (BESANCENOT; LOWY, 2009, p.33).

Conforme esclarece Besancenot e Lowy (2009), guevaristas, trotskistas, libertários, terceiro-mundistas radicais, sindicalistas revolucionários, comunistas anti-stalinistas etc., foram todos mandados para o banco dos réus, pelos capitalistas, processo que colocou lado a lado algozes e vítimas, revolucionárias ou contrarrevolucionárias. No âmbito da luta pela hegemonia da classe dominante, de uma forma geral, é importante ressaltar em termos ideológicos, que a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), não foi a única matriz doutrinária das ditaduras civil-militares disseminadas no Cone Sul entre as décadas de 1960 a 1980, como bem analisou Padrós (2012), mas, foi a que teve maior impacto.

As Ditaduras foram legitimadas a partir do discurso de reorganização da sociedade e da reestruturação capitalista para instauração de uma democracia “protegida” e, para isso, era preciso enfrentar os adversários que visavam destruir “a soberania do Estado”. Desse modo, a obsessão antimarxista, promovida pelas preocupações ideológicas de grupos civis, combinadas com a dos adeptos da Segurança Nacional, vai ao encontro da liberdade econômica, nem que para isso seja necessário o sufocamento político.

É importante destacar que a coordenação repressiva no Cone Sul possuía antecedentes prévios aos golpes. Militares e Paramilitares tanto do Brasil, Argentina, Uruguai e Chile se entrecruzavam colaborando com seus pares na perseguição de políticos e militantes que atravessavam as fronteiras. O chamado Plano Condor, conforme anunciam Novaro e Palermo (2007), visava a captura de pessoas procuradas pelos serviços de inteligência desses países (como também Paraguai, Bolívia e em menor medida Peru), transferindo detidos e sequestrados, obtendo licença para que os grupos operacionais atuassem nas fronteiras e intercambiando informações e ajuda de militares vizinhos, na perseguição de compatriotas exilados.

Para Almeida<sup>44</sup> (2007), o Estado militar latino-americano autor de mais de quatrocentos mil crimes, entre prisões, torturas e mortes, institucionalizou os mais hediondos crimes, tanto quanto o Estado Nazista, porém, um grande silêncio circunda sobre a quem coube a responsabilidade por esses crimes: o ditador militar eximindo-se da culpa lança-a sob o comando, este por sua vez nega e aponta para o general, que negando responsabiliza o

---

<sup>44</sup> Almeida (2007) elabora um quadro comparativo entre o nazismo alemão e o militarismo latino-americano, no Brasil focando as análises nos Governos Médici e Geisel que ele intitula como *nazimilitarismo*, ou nazismo redivivo.

coronel que passa a vez para os sargentos e cabos e assim, poucos, até hoje, foram levados e julgados em tribunais pelos seus crimes.

Este Estado Capitalista, do qual tratamos, está comprometido com a reprodução das bases materiais para o consenso, a contradição entre a desigualdade na materialidade das relações de produção, e com a igualdade político-jurídica do Estado que gera instabilidade democrática em todo o continente, ainda que sejam em nome da liberdade e democracia apelando para regimes autoritários e ditatoriais, visando perpetuar com a sociedade voltada para a produção de mercadoria, mercantilização das relações sociais e apropriação privada do resultado do trabalho coletivo com a mais-valia. A forma como o Estado se manifesta sendo de exceção ou não, ditatorial ou “democrático” depende da relação de força entre as diferentes classes (ALVES, 2009).

No caso das ditaduras do Cone Sul, entre as décadas de 1960 e 1970, a nova proposta de reorganização do capital por meio dos ideais neoliberais, que se tornou consenso entre os grupos dominantes, proporcionou um conjunto de ataques contra as conquistas da classe trabalhadora em períodos anteriores e contra o modelo desenvolvimentista que já não atendia a essa nova realidade, somando-se ao fato de que o grupo dominante não conseguia mais manter a coesão entre as frações aliadas e também não conseguia estabelecer o consenso entre a classe dominada, o elemento de coerção passou então a ser o caminho mais evidente na luta por uma nova hegemonia.

### **2.3. A estufa ideológica do regime ditatorial no Brasil: o complexo IPES/IBAD/ESG**

Quando tomamos o exemplo de países como Uruguai, Chile e Argentina, verificamos como as ideias que giravam em torno da construção de uma ideologia de Segurança Nacional e Desenvolvimento econômico, pautado na manutenção e reprodução do *status quo* do capitalismo, tendo como o grande inimigo as ideias socialistas e movimentos de esquerda, compuseram o cenário brasileiro, cujas semelhanças desmistificam a ideia de que o golpe civil-militar foi uma realidade que correspondia apenas a interesses das elites desse país, mostrando um movimento maior, para além das fronteiras de articulação do capital a fim de manter a sua hegemonia.

Apesar das singularidades de cada processo, os golpes ditatoriais das décadas de 1960 e 1970 deflagrados no Brasil, Uruguai, Chile e Argentina, tiveram mais semelhanças do que distinções. Dentre elas podemos identificar a Campanha de Segurança e Desenvolvimento, na

qual se acionou as intelectualidades, a fim de se evocar momentos históricos significativos que pudessem criar heróis, mitos e um inimigo comum na figura do subversivo comunista.

A atomização das ações sindicais provocou a deflagração de partidos consentidos pelo sistema. No campo da cultura, mais especificamente da educação, o dismantelamento das instituições e figuras proeminentes da intelectualidade que se opunha ao regime, sobretudo, aos cientistas sociais, se deu por meio dos convênios com a Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), *United States Agency for International Development* (USAID) entre as universidades e Institutos de pesquisa, a Doutrina Nacional presente nas escolas por intermédio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e criação de comissões que realizavam minuciosas análises de todo o material didático escolar, a fim de não escapar nenhum traço de “subversão”.

A reforma de todo o ensino e dos demais setores sociais, por meio de um Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico, inspirado em concepções neoliberais, a repressão violenta com torturas, prisões, sequestros, execuções, censura e desaparecimentos, a maciça intervenção estadunidense, como também na contramão, a explosão de focos de resistência, organizações de luta armada, e oposição aos regimes instalados, todos esses traços estiveram presentes em todos esses países.

Reportando-nos ao Brasil e a organização das *estufas ideológicas* que organizaram e legitimaram a ditadura neste país, com o slogan da Doutrina Nacional e Desenvolvimento, enquanto na década de 1950 o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), produzia uma ideologia de cunho nacionalista e desenvolvimentista, a Escola Superior de Guerra (ESG), já elaborava uma ideologia de interdependência com o bloco capitalista, sobretudo com os EUA, defendendo uma maior produtividade e abertura para as empresas multinacionais e associadas. A ideologia da ESG, na década seguinte, tornou-se ideia hegemônica em associação com o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e a elite dirigente do país.

Armand Dreifuss (1981), demonstrou a atuação direta do complexo IPES/IBAD em ligação com a ESG na consolidação e autonomia da elite orgânica integrante do bloco multinacional e associado, que terminou ganhando hegemonia no Brasil a partir do golpe instaurado em 1964. Ele constatou que

[...] o capital monopolístico transnacional formou um novo bloco de poder baseado não somente em seu volume, grau de concentração e integração de capital, mas também na qualidade de sua administração e organização política, bem como na sua infraestrutura oligopolista (DREIFUSS, 1981, p.104).

Essa liderança econômica do bloco multinacional e associado era incompatível com o domínio político da burguesia tradicional e setores oligárquicos. Tal assimetria promoveu um transformismo molecular, que abarcou desde a criação da ESG em 1948, até à renúncia de Jânio Quadros em 1961, período que envolveu a preparação histórica para a organização do poder, marcado por várias tentativas mal sucedidas por parte do bloco *modernizante-conservador*, na qual foram criados anéis burocrático-empresariais, escritórios, centros militares e burocráticos de doutrinação e difusão ideológica, formando os incipientes intelectuais orgânicos do bloco multinacional e associado, no mesmo instante em que o bloco populista oligárquico e industrial dava sinais de declínio.

A reformulação ideológica e o papel político dos militares, contaram primeiro com a legitimação do seu intervencionismo no sistema político, fundamentada pela doutrina de Segurança Nacional e elaborada pela Escola Superior de Guerra (ESG), legalizada em 1949, aos moldes da *National War College* dos EUA, fundada em 1948, e que recebeu a visita do general brasileiro Salvador César Obino (SAVIANI, 2008). Suas origens coincidem com o Estado Novo de Vargas (atualizando o lema *Ordem e Progresso* para *Segurança e Desenvolvimento*), sendo alimentado pelas correntes contrárias ao regime populista, notadamente a União Democrática Nacional (UDN), que reconhecia nas Forças Armadas o famoso poder moderador que subordinava o Estado aos limites da lei (DREIFUSS; DULCI, 1983). É importante destacar que as Forças Armadas se constituíram como **um dos braços do Estado e não como uma classe**, conforme alguns autores consideravam.

Para a implantação deste modelo de Escola Superior de Guerra, os EUA enviaram ao Brasil uma missão militar. O membro mais ilustre e influente da ESG foi o General Golbery do Couto e Silva. Que com artigos redigidos na década de 1950, e compilados no livro *Geopolítica do Brasil*, deram forma à Doutrina de Segurança Nacional (SAVIANI, 2008).

A Doutrina de Segurança Nacional se tornou a base para a ideologia hegemônica no Brasil, arquitetada em prol do mercado do capital e alimentada pelo discurso anticomunista. Como um de seus mentores, Golbery (1967) defendia que a “civilização” ocidental tinha a missão capital de oferecer para os países da América, África e Ásia “[...] uma alternativa mais risonha do que a apresentada pelo imperialismo comunista, sob a forma de uma rápida prosperidade material que mascara uma torpe escravidão de corpos e almas” (p.203-204). E prossegue:

Sem real identificação dos antagonistas, sem uma consciência bem viva de qualquer rivalidade, caracterizada muito mais por uma absorção na consecução de certos fins do que na busca decidida da eliminação ou

sujeição de um adversário, a competição tanto pode levar, em verdade, à cooperação como ao próprio conflito a competição antagônica de Ogburn. De nada valem aqui as teses já muito desgastadas que, com Gumpowicz e o próprio Marx, nas pegadas remotas de Heráclito, dão primazia ao conflito na mudança social, ou as que, Kropotkine à frente, situam em plano destacado, ao contrário, a cooperação, sob o rótulo de ajuda mútua ou outro qualquer, como elemento organizador e integrador das sociedades humanas. **A verdade é que, como Margaret Mead exaustivamente comprovou, há culturas cooperativas e culturas competitivas e não é, pois, sem razão que, em nosso tempo e sobretudo no mundo do Ocidente, eminentes sociólogos caracterizam, como fundamental, a competição, tal como acima já dissemos (GOLBERY, 1967, p.206-207, grifo nosso).**

Apresentando o antagonismo entre o capitalismo e socialismo capitaneados respectivamente pelos EUA e URSS, Golbery (1967) destaca a atuação da ONU, UNESCO, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional (FMI) como os de “[...] maiores resultados concretos e uma tradição bem firmada de meritórios serviços à humanidade, nos mais variados quadrantes” (p.214).

Em toda sua obra apresenta um quadro detalhado do que denomina de geopolítica do Brasil, situando cada região, com suas peculiaridades, focos de tensão, fronteiras, áreas de recuo, países vizinhos, cenário internacional, apresenta os objetivos nacionais que deveriam ser permanentes no Brasil, como o fortalecimento do prestígio nacional, frente ao exterior, independência política, soberania nacional, estilo de vida democrático, manutenção do *status quo* na América do Sul “[...] contra quaisquer tendências revisionistas ou formação de blocos regionais, políticos ou econômicos que possam vir a constituir ameaça a paz do continente” (GOLBERY, 1967, p.77), para endossar o discurso anticomunista conforme podemos ver a seguir:

[...] certos grupos mais densos e superiormente equipados em poderio e em cultura-minorias predadoras no âmbito nacional, quando não cosmopolitas buscam, a cada dia, explorar cinicamente a lealdade sincera e muitas vezes desarmada do cidadão comum, em benefício de seus próprios interesses restritos e quase sempre inconfessáveis. O sugestivo esquema marxista da luta de classes, a despeito de sua rigidez e unilateralidade grosseira ou justamente por isso pôs em revelo e em toda crueza esse fato incontestável que não escapara, aliás, à observação percuciente dos antigos. [...] Ser nacionalista é reconhecer, como suprema lealdade, a lealdade à nação de que se é ínfima parte, mas parcela atuante e consciente. [...] Tal nacionalismo, por exemplo, apregoado, com tanto maior virulência quanto maior desfaçatez, pelos comunistas de todos os matizes – o pseudonacionalismo que disfarça a fria e inexorável lógica de seu internacionalismo imanente na metafísica sibilina de uma dialética flutuante e acomodatória, oportuna e cínica [...] um nacionalismo que só apresenta, como única constante, a moeda falsificada cujo verso é a admiração, o endeusamento, a submissão

desfibrada a tudo que vem da Rússia e cujo anverso é o ódio sistemático e mesquinho, o denegrir constante, o ataque insidioso ou brutal às democracias do Ocidente, evidencia claramente que seus fins supremos são outros, muito outros e diversos da soberania e do engrandecimento nacionais. (GOLBERY, 1967, p.101-102).

Com esse discurso vai elaborando estratégias minuciosas e o quadro conceitual da segurança nacional, para que o Brasil se preparasse para esse “ataque vermelho contra a democracia”. Para isso as forças armadas precisariam estar integradas, uma vez que o cenário era de guerra, a fim de “proteger” a nação em defesa do Ocidente, contra o binômio Rússia-China, justificando o endurecimento do sistema a fim de erradicar esse mal e com os temas “Ocidente ameaçado”; “Ocidente precisa do Brasil”; “O Brasil depende do Ocidente”, introduz a argamassa que legitima o regime ditatorial.

A sociedade civil em sua pluralidade, conforme esclarecem Dreifuss e Dulci (1983), aceitavam essas premissas e articulavam-se em favor da área militar. A marca política da ESG foi a integração orgânica entre militares e empresários, ou seja, os interesses multinacionais, que já vinham se organizando e crescendo rapidamente estimulados pela política desenvolvimentista de JK, formaram na estrutura do poder político um bloco multinacional associado, corporificado por uma *intelligentsia* empresarial, integrado por agentes sociais modernizantes e conservadores, sendo eles intelectuais orgânicos do novo bloco em construção, formado por diretores de corporações e multinacionais, proprietários de interesses associados, administradores de empresas privadas, técnicos, oficiais militares, e executivos estatais que integravam a tecno-burocracia no Brasil (DREIFUSS, 1981).

A aproximação ideológica entre os militares brasileiros e os empresários, geraram um importante processo de educação e treinamento tendo na ESG e no IBAD seus dois veículos essenciais de perpetuação e legitimidade. No caso da ESG, algumas turmas eram levadas já nos finais da década de 1950 para treinamento nos Estados Unidos, onde passavam por uma rigorosa política de doutrinação ideológica, incorporando em solo brasileiro as ideias dominantes do cenário internacional da Guerra Fria. A ESG encorajou dentro das Forças Armadas normas de desenvolvimento, associadas a valores empresariais evitando e excluindo qualquer transformação de nível estrutural.

Além disso, ela foi um importante instrumento para o estabelecimento de ligações orgânicas entre civis e militares, tanto no âmbito do aparelho estatal quanto nas empresas privadas. Dentre os nomes que se formaram na turma de 1965 com o título de *honoris causa* dos cursos exercidos dentro da ESG, Dreifuss (1981) identifica importantes atores políticos que agiram dentro da sociedade civil e política brasileira: Roberto Campos, General Orlando

Geisel, General Golbery do Couto e Silva, Coronel João Baptista Figueiredo, dentre outros 130 alunos que se formaram, sendo que 62% destes eram militares. Já em 1975, a ESG já havia instruído 1.294 civis e 1621 militares ao passo que a Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG), formados pelos ex-alunos da ESG, difundiu sua doutrina entre mais de 25.000 civis e militares (p.80).

Dos grupos de ação que mais expressaram os interesses empresariais modernizantes conservadores, o mais importante foi o IBAD, criado em maio de 1959 por Ivan Hasslocher (que tudo indica fazia parte da CIA), foi a primeira organização empresarial especificamente voltada para as ações políticas, conforme assinala Saviani (2008). Sua principal finalidade era a de combater o comunismo e as ideias juscelinistas, financiado por grandes empresas nacionais e internacionais, sobretudo, dos Estados Unidos, estabelecia ligações com empresários, militares, detentores de altos cargos públicos e mobilizava o público em geral. Exerceu influência e penetrou o legislativo, os governos estaduais, apoiando alguns sindicatos, movimentos estudantis e organizações de pressão dentro das classes médias, sincronizou atividades de organizações paramilitares, como o Movimento Anticomunista (MAC), ligou-se às entidades católicas e foi denunciado como sendo uma das principais operações políticas da Agência Central de Informações (CIA) (DREIFUSS, 1981; SAVIANI, 2008).

Vários escritórios de consultoria técnico-empresarial foram abertos durante a década de 1950. Surgiram como consequência lógica da consciência empresarial, necessidade e planejamento. Possuíam funções políticas amplas como a de atuar como agentes do poder dentro da administração paralela, e estabeleciam uma ligação entre o bloco multinacional associado e a administração do Estado. Nessa forma de atividades, o Consórcio Brasileiro de Produtividade (CBP), destacava-se como uma das agências de maior autoridade na introdução de técnicas de planejamento nas empresas públicas e privadas assim como nas administrações públicas, inclusive estaduais e municipais, trabalhando junto com governos tais como os de: Juracy Magalhães, na Bahia; Cid Sampaio, em Pernambuco; Tancredo Neves e Enéas Nóbrega Fonseca de Assis, em Minas Gerais e Carvalho Pinto e José Bonifácio Coutinho Nogueira, em São Paulo (DREIFUSS, 1981).

Outros anéis burocráticos empresariais eram atuantes na conexão com o grupo do poder, formado por interesses multinacionais e associados, como a Sociedade Civil de Planejamento e Consultas Técnicas Ltda (CONSULTEC), que tinha Roberto Campos como um de seus membros mais importantes e a Análise e Perspectiva Econômica (APEC).

No campo das associações de classe, o Conselho de Classes Produtoras (CONCLAP) foi uma das expressões políticas mais sofisticadas de 1955, com o intuito de proporcionar um bloco militante em prol do poder empresarial modernizante conservador. Com o discurso anticomunista, essa instituição era intimamente ligada a ESG, tendo como parte dos seus membros professores e ex-alunos desta.

Diante desse quadro, podemos constatar que o momento de “homogeneidade”, consciência e organização que atingira os intelectuais orgânicos do bloco multinacional associado foi traduzido pela formação de uma elite orgânica centrada na frente de ação do complexo IPES/IBAD, cujas sementes já haviam sido lançadas durante o governo de JK, que agiu contra os interesses nacionais reformistas de Jango, e para fazer valer a transposição do poder privado para o governo público no Brasil, teria de ser necessariamente por via de um Estado autoritário, conforme efetivamente se deu por meio do golpe de 1964 (DREIFUSS, 1981).

O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), organizado por um grupo de empresários do Rio-São Paulo, passou a existir oficialmente no dia 29 de novembro de 1961, desempenhando suas funções até junho de 1971. Apesar de seus grupos de ação, possuírem diferentes vertentes ideológicas, o que os unia eram as relações econômicas multinacionais e associadas, a busca pela reforma e readequação do Estado e o posicionamento anticomunista. Buscavam uma liderança política, de acordo com a sua supremacia econômica e ascendência *tecno*-burocrática e, desde o início, desenvolveu uma vida dupla política, quando estudavam as reformas básicas do governo de Jango, sob o ponto de vista *tecno*-empresário liberal, foi instituído como “[...] uma agremiação apartidária com objetivos essencialmente educacionais e cívicos” (DREIFUSS, 1981, p.163), orientado por dirigentes de empresas e profissionais liberais defensores da via democrática, contava com professores universitários, intelectuais, técnicos e peritos dispostos a trabalhar em prol da equação dos problemas nacionais,

[...] seus objetivos professados eram promover a educação cultural, moral e cívica dos indivíduos, desenvolver e coordenar estudos e atividades de caráter social e, por meio de pesquisa objetiva livre, tirar conclusões e fazer recomendações que irão contribuir para o progresso econômico, o bem estar social e fortalecer o regime democrático no Brasil, Para realçar ainda mais a sua fachada, o IPES era apresentado (por sua liderança) entre o grande público, como uma organização educacional, que fazia doações para reduzir o analfabetismo das crianças pobres – e como um centro de discussões acadêmicas. **O lado encoberto coordenava uma sofisticada e multifacética campanha política, ideológica e militar** (DREIFUSS, 1981, p.164, grifo nosso).

O IPES se constituiu como um polo de resistência ao nacional-desenvolvimentismo, ou nacional-reformismo, sendo com essa finalidade o órgão mais ativo, de acordo com Briso Neto (2008), e com maior capacidade de mobilização social.

Para atingir as suas finalidades, contou com concursos de professores universitários, técnicos e especialistas que concordassem com os seus postulados e que trabalhassem buscando equacionar os problemas brasileiros. Sua clivagem ideológica unia tanto o espírito reformista com a propaganda anticomunista (SOUZA, 1981).

Enquanto que o IBAD agia como uma unidade tática, o IPES atuava como centro estratégico. Esse complexo se tornou, por conseguinte, “[...] o verdadeiro partido da burguesia e seu estado maior para ação ideológica, política e militar” (DREIFUSS, 1981, p.164), na qual a elite orgânica, defendendo um Estado que deveria ter papel regulador diante das empresas privadas, ao invés de ser “paternalista”, se valeu inclusive dos meios midiáticos e de comunicação em geral, saturando o rádio e televisão com mensagens políticas e ideológicas, a fim de realizar uma doutrinação geral, premeditada e amadurecida durante vários anos e rapidamente se alastrou por todo o país partindo de sua sede no Rio-São Paulo, conquistando mais e mais adeptos, inclusive dentro, do governo da Bahia com o governador Juracy Magalhães, e outras figuras proeminentes do cenário político e intelectual baiano como Luís Viana Filho, Luís Augusto Fraga Navarro de Britto, Antônio Carlos Magalhães, Miguel Calmon, Rubem Nogueira, Aloísio de Castro e Edgard Santos.

Com o lema “não há democracia sem a empresa privada”, conforme aponta Briso Neto (2008), o IPES possuía claramente “[...] uma concepção privatista e individualista da sociedade, no sentido de condenar qualquer ingerência estatal no domínio econômico quando em concorrência com o setor privado” (p.48). As propostas de reformas sociais defendidas por esse instituto, eram vinculadas à expansão de mercado e aumento da produtividade, incluindo o entrosamento das universidades com as empresas e uma reforma do mercado de capitais ao molde do sistema estadunidense de mercado de ações.

De acordo com Dreifuss (1981), o complexo IPES/IBAD patrocinou e coordenou a partir de 1962, uma maciça campanha televisiva, incluindo trinta semanas de programas em Salvador, São Paulo, Belo Horizonte, Brasília e Recife, com filmes de apelo às Forças Armadas na construção nacional sobre a Marinha, o Exército e a Aeronáutica, mostrados nas universidades, por meio da penetração do IPES nas agremiações estudantis. E uma doutrinação específica, visando cooptar e doutrinar um crescente número de jornalistas, intelectuais, militares das Forças Armadas, estudantes universitários, membros da igreja. Além disso, tiveram ligações muito significativas com a Pontifícia Universidade Católica

(PUC), que lhes fornecia apoio intelectual e contribuições financeiras, com a Universidade Católica de Campinas e Centro de Estudos Sociais Brasileiros (CESB) além de uma série de instituições e órgãos ligados a educação.

As áreas pelas quais o IPES se interessou bastante foram as de educação e cultura, e dentre os eventos que mais se destacaram nesses quesitos organizados por essa instituição estavam, o *Simpósio sobre a reforma da educação* e o *Fórum a educação que nos convém*. O primeiro realizado em dezembro de 1964, visou discutir as principais linhas da política educacional para um maior desenvolvimento econômico e social do país. Para isso, foi organizado um documento básico acerca do vetor do desenvolvimento econômico que atribuía à escola primária a capacitação para as atividades práticas, ao ensino médio a demanda efetiva da mão de obra qualificada preparando os profissionais necessários para o desenvolvimento e, enfim, ao ensino superior, duas principais funções: formar mão de obra especializada requerida pelas empresas e formar quadros dirigentes para o país (SAVIANI, 2008).

Implementar uma nova política educacional se tornou expressão de reordenação de controle social e político, e nesse quadro, a educação superior era mais favorecida do que a educação popular, por conta da preocupação com a mão-de-obra mais qualificada para os alto escalões da indústria e da administração. Tanto que um dos líderes do IPES, o general Heitor Herrera, foi indicado para ser Ministro da Educação e se tornou o diretor do programa responsável pela Coordenação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), com a atribuição de fornecer ajuda financeira para os estudantes que pretendiam continuar os estudos após a formação no nível superior. O conceito de educação mudou significativamente: transforma-se em capital humano, que corretamente investido poderia produzir lucro social e individual. O planejamento educacional, seguindo essa ideia, compreende as universidades como fábricas de um produto refinado, ajustadas para as necessidades do mercado de trabalho, regulado pela lei da oferta e da procura, no qual a instrumentalização para o trabalho deve tornar o indivíduo cada vez mais produtivo para a empresa que o contrata (DREIFUSS, 1981).

Contudo, foi no Fórum *A educação que nos convém* em 1968, que ficou mais explícito a visão pedagógica defendida pelo IPES, que prevaleceu durante a década seguinte. Roberto de Oliveira Campos teve papel decisivo na organização deste evento. Os temas submetidos, sumários das conferências e a lista com o nome dos participantes a serem convidados para participar deste fórum passavam primeiro pelas suas mãos, e ele mesmo ficou encarregado de presidir a conferência sobre o tema educação e desenvolvimento econômico, que foi um dos onze temas, apresentados e discutidos no evento (SAVIANI, 2008).

Na relação entre educação e desenvolvimento, defendendo que o problema mais imediato a ser solucionado era a questão do analfabetismo, como medida, ampliou-se em grande escala a educação profissional, técnica, secundária e superior, adaptadas às condições locais, o IPES defendia uma política educacional voltada para o desenvolvimento econômico, no qual as oportunidades educacionais promoveriam uma mobilidade social por meio da formação da força de trabalho (SOUZA, 1981).

Preocupado com o problema da deserção escolar e reprovação em massa, o IPES propunha o fim das reprovações no ensino primário, as quais, de acordo com os seus técnicos, indicavam baixa produtividade nessa modalidade de ensino, e defendia que o currículo básico deveria ser de oito anos de escolarização mínima e progressiva para todos os brasileiros, desaparecendo assim, a linha divisória entre escola primária e secundária e a formação do professor para atender essa modalidade deveria ser a de nível superior. Esse plano previa uma estrutura de curso secundário, ou seja, de nível médio semelhante à estrutura estadunidense, seguindo o molde da escola média *comprehensive school* para atender, sobretudo, às classes médias, atribuindo-lhe um caráter dualista, por meio do curso secundário, no qual haveria duas opções: capacitação profissional ou encaminhamento para um curso superior. Esse plano deveria ser organizado, sendo dois anos básicos e mais quatro anos de cursos gerais além de um ano de cursos de capacitação ou escolha em que ocorreria a preparação para os cursos superiores (SOUZA, 1981).

De acordo com Souza (1981), a novidade nessa proposta para o ensino secundário estava na previsão de um ano pré-universitário que poderia ser realizado na escola secundária ou nas escolas superiores, e que poderia ser um substitutivo do exame de vestibular. Para o ensino superior, a defesa do IPES era para a superação do modelo considerado tradicional de universidade para uma universidade ‘moderna’, organizada por departamentos para os cursos de bacharelado e de escolas e faculdades para as licenciaturas ou de capacitação profissional, sendo que os cursos de pós-graduação voltados à formação de doutores deveriam ser realizados em centros de estudos e pesquisa de alto nível e Institutos. A universidade deveria incentivar a produção científica, sendo aparelhada para atender às demandas de alto nível dos pesquisadores e deixa claro uma concepção elitista em seu plano no qual expressa, que o ensino superior de países em desenvolvimento não pode ser direito de todos e sim, daqueles que tem aptidão para serem beneficiados por ele, ou seja, para procurar os seus cursos não basta só ser um jovem bem dotado e sim o mais preparado e aquele que mais se destaca na escola secundária. Essa visão elitista se dá no acesso no Ensino Médio, que por sua vez, defendia que baseado nas condições vividas pelo país, esse grau de ensino não poderia ser

para todos os que completassem o ensino primário e sim, para os mais capazes, justificando um caráter facultativo.

Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, conforme analisa Saviani (2008), afirmando que a mesma foi incorporada nas reformas educativas instituídas tais como a do ensino superior, a do ensino de 1º e 2º graus e a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Ao defender a teoria do capital humano, uma educação voltada para formação de recursos humanos e o desenvolvimento econômico dentro dos meandros do capitalismo, a política educacional implementada no Brasil, a partir dessas discussões do IPES, pretendeu instalar no país uma educação primária voltada para a busca de aptidões para a iniciação ao trabalho, um ensino médio focado nas habilitações profissionais formativas de mão-de-obra técnica, requerida pelo mercado de trabalho, e um ensino superior com cursos de curta duração, voltados para atender à demanda de formação de profissionais qualificados, com investimentos que visavam o aumento de produtividade (SAVIANI, 2008).

Dentre os planos de ação do IPES estavam a publicação e divulgação de tais propostas, estímulo ao desenvolvimento de uma estrutura sindical correspondente, assistência social para soluções de tensões e crises nas principais áreas, promoção do neocapitalismo liberal de cada empresa e na totalidade do sistema, incentivo à pesquisa com o levantamento de estudos visando examinar as reformas institucionais e estruturais que garantiriam o desenvolvimento econômico do país, além de divulgação com a promoção de livros, produções fílmicas, peças teatrais e conselhos editoriais. Na educação, estimulou-se, as atitudes e convicções democrático-cristãs, de segurança nacional, bem como um conjunto de dogmas da empresa privada, ou seja, o controle de elaboração da política econômica desenvolvida pelo IPES foi a do regime tecnocrático. **“A ocupação dos órgãos de reformulação político econômica por empresários e técnico-empresários do IPES resultou, de fato, na privatização das instituições do Estado”** (DREIFUSS, 1981, p.485, grifo nosso).

Outra questão bastante considerada foi a dependência pela importação científica estrangeira, sobretudo, estadunidense. O IPES/IBAD/ESG defendiam a ideia de que o Brasil deveria primar pelo processo de desenvolvimento necessário para a expansão e qualificação do ensino em todos os níveis, com a introdução de modernas técnicas e a racionalização do sistema educacional das empresas e de todas as atividades econômicas e de governo, não se esquecendo de que um país em desenvolvimento como o Brasil não poderia se lançar individualmente à pesquisa científica e tecnológica que é própria dos países desenvolvidos e

sim se adaptar a tecnologia importada. Em suma, O IPES inverte a lógica da cultura a serviço do desenvolvimento, pelo desenvolvimento a serviço da cultura (SOUZA, 1981).

Os empresários brasileiros articulados com os seus colegas ianques, contavam com a sua colaboração financeira inclusive no planejamento e execução orçamentária da educação, estreitando ainda mais os laços com os Estados Unidos, que desde março de 1965 já haviam celebrado com os dirigentes do país os famosos acordos MEC-USAID, para o financiamento da educação (SAVIANI, 2008).

É importante não esquecer, conforme destaca Dreifuss (1981) que membros proeminentes da ESG faziam parte do complexo IPES/IBAD. A ligação da Escola Superior de Guerra dentro do IPES, conduzida pelo general Golbery, reunia um grande movimento de generais tais como Ernesto e Orlando Geisel, Ademar de Queiróz, Antônio Carlos da Silva Muricy dentre outros, como também inúmeros tenentes coronéis e oficiais, o próprio corpo permanente da ESG capitaneado por João Baptista Figueiredo, Carlos de Meira Mattos, Antônio Carlos de Andrade Serpa e Rubens Reestel, e também vários oficiais estaduais representando cada Estado, tendo na Bahia a figura do General Epaminondas Moncorvo membro do IBAD, ou seja, as figuras mais influentes dentro das Forças Armadas pertenciam à rede IBAD/IPES/ESG.

Outras figuras tradicionalistas aderiram a este complexo por possuir o mesmo conservadorismo apesar de não serem a favor das ideias modernizantes e defensores da linha dura, como foi o caso do general Justino Alves Bastos, responsável pelas regiões do Norte e Nordeste, o ex-ministro da Guerra Amaury Kruel responsável pelo poderoso exército de São Paulo, e o General Olympio Mourão Filho que, apesar de demonstrar desprezo pela ESG e fazer parte de um grupo conspiratório contra João Goulart, foi influenciado pelas articulações de ativistas do complexo IPES/IBAD, que desencadeou o golpe de 1964.

Introduzida pela administração pós-golpe de 1964, o Serviço Nacional de Informações (SNI) foi a grande agência auxiliar do regime instaurado. O General Golbery deixou formalmente seu posto no IPES, para assumir a sua direção. Dentre os membros que passaram a integrar essa nova estrutura estavam o General Ernesto Geisel, coronel João Baptista Figueiredo (que se tornou chefe do SNI no Rio de Janeiro), e outros oficiais recrutados para fazer parte de sua equipe tais como, o General Emílio Garrastazu Médici e o também General Carlos Alberto de Fontoura. A essa altura o ministro da guerra era o General Costa e Silva e o presidente Castelo Branco (DREIFUSS, 1981).

De acordo com Dreifuss (1981), o regime contou com o apoio financeiro de 297 corporações norte-americanas e 101 empresas de outras proveniências, cujo próprio IBAD se

tornava um canal financeiro de fundos multinacionais para o IPES. Foi montada então, a grande estufa de sustentação ideológica do regime civil-militar, orquestrada de forma a direcionar seus tentáculos para diversos setores do sistema econômico, político, social e cultural brasileiro, sendo o General Golbery do Couto e Silva, seu principal Chefe de Estado Maior.

### **3 A INTELECTUALIDADE BAIANA DURANTE O REGIME DITATORIAL E SUAS MATRIZES E MATIZES IDEOLÓGICAS**

#### **3.1 Intelectuais, Ideologia e Educação**

Por compreender o Estado como um aparelho que engloba tanto a sociedade política, quanto a sociedade civil, Gramsci (s/d, 2010) tece importantes considerações a respeito da fundamentação de ideologias e o papel desempenhado por intelectuais na busca pela hegemonia e consenso dos grupos dominantes, em determinados períodos históricos. O inter-relacionamento orgânico entre a infraestrutura e a superestrutura que forma o bloco histórico, às vezes sofre grandes crises, por ser um processo dinâmico e cheio de contradições e, para assegurar o poder, o grupo dirigente, ao desarticular a emergência de outro grupo, pode instaurar um novo bloco histórico resultante da crise de hegemonia.

Conforme vimos na seção anterior, verificamos que durante a instalação do golpe de 1964 e da ditadura, os intelectuais e ideólogos do regime desempenharam funções importantíssimas a fim de cimentar e unificar a sua concepção de mundo, valores, nas mais variadas instituições da sociedade civil e política (escolas, universidades, institutos de pesquisa, meios de comunicação, igrejas, etc.), a fim de legitimar o regime vigente na manutenção da hegemonia e do consenso.

Para Gramsci (s/d, 2010), a distinção entre o intelectual e não intelectual se dá apenas na referência imediata do exercício social profissional dos intelectuais, uma vez que, para ele, o não intelectual não existe. “Em qualquer trabalho físico, mesmo o mecânico e mais desqualificado, existe um mínimo de qualidade técnica, um mínimo de atividade intelectual criadora” (p.7; p.18), porém, nem todos os homens à margem de sua profissão, manifestam alguma atividade intelectual, seja como filósofo, artista, participando de uma concepção de mundo, observando e contribuindo para manter ou modificar conceitos universais e suscitar novas ideias. Daí, Gramsci defender que todos os homens são intelectuais, porém, nem todos desempenham na sociedade essa função.

O problema da educação é, em Gramsci, uma questão crucial na sua militância. Em seus escritos no cárcere, enfatiza Oliveira (1980):

[...] a problemática educacional, para Gramsci, é entendida no seio da estrutura social, como aspecto determinado pela instância econômica, mas que por razões diversas, pode em determinadas situações, contribuir para a transformação dessa instância e, conseqüentemente, da estrutura social. E

dentro dessa problemática, a questão escolar é um dos aspectos que lhe interessa muito (p.39).

Por isso, Gramsci (s/d, 2010) afirmou que “a escola é o instrumento de preparação de intelectuais de diversas categorias” (GRAMSCI, s/d, p.9; p.19) e, quanto mais extensa for sua área e abrangência dos graus superiores de ensino, mais complexa é a sua esfera cultural e sua forma de sociabilidade, ou seja, os países que possuírem a melhor capacitação para construir instrumentos destinados a objetivos científicos instrumentos que verifiquem os anteriores, são países mais complexos no campo técnico-industrial, e a preparação de intelectuais para essa finalidade também acompanha essa complexidade, primando pela qualidade de sua formação, começando desde as primeiras difusões no ensino primário até as mais avançadas qualificações intelectuais no campo da pós-graduação.

No entanto, essa relação entre intelectuais e mundo de produção não é imediata, é mediatizada por todo o tecido social e pelo conjunto das superestruturas nos quais os intelectuais são funcionários, e sua conexão é relativamente estreita com determinado grupo fundamental que lhe dá organicidade.

Ao tomar o pensamento *gramsciano*, Dreifuss (1981) caracteriza a importância da função do intelectual na organização do Estado:

É nesse sentido que se pode entender o Estado como um constructo de classe resultante de um processo no qual valores específicos de classe tornam-se normas sociais, organizações de classe políticas e ideológicas tornam-se autoridade e forças orgânicas de Estado, e é neste sentido que se pode falar de uma classe vir a ser Estado. Nesse processo, os intelectuais orgânicos são cruciais, como a elite de uma classe politicamente organizada e ideologicamente estruturada, representando e implementando uma preparação estratégica para a ação de uma classe, preparação esta que permite aquela classe reduzir o imponderável a zero (p.105).

É importante destacar que, em cada momento histórico, em um mesmo bloco histórico coexistem intelectuais orgânicos de um grupo social emergente e progressista e os intelectuais tradicionais, produtos de grupos sociais que já mantiveram o domínio e a direção em momento histórico anterior (OLIVEIRA, 1980). Podemos verificar isso, quando tomamos os institutos de pesquisa no Brasil entre as décadas de 1950 a 1960, ou seja, quando o ISEB enquanto órgão difusor do nacionalismo e desenvolvimento, derrocou juntamente com esse modelo político, possibilitando que um outro emergisse, o IPES, órgão hegemônico responsável pela difusão da ideia de Segurança Nacional e Desenvolvimento a fim de consubstanciar o regime instalado, com uma nova faceta do capital, impregnando toda a vida

cultural da sociedade, difundindo-a nos demais organismos da sociedade civil e elaborando os materiais jurídicos que dão legalidade aos organismos da sociedade política.

Alguns intelectuais *isebianos* sofreram repressão e exílio, outros se agregaram ao IPES como, por exemplo, Roberto Campos que foi um dos ideólogos da doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Claro que o estabelecimento do consenso não substituiu as contradições existentes, sobretudo, quando apareciam os defensores de um país mais nacionalista com menos investimentos estrangeiros e outros que apregoavam o contrário, se misturando entre linhas moderadas e duras do regime. Volta e meia essas contradições apareciam, sobretudo, nas reformas, leis e decretos implementados e na própria sucessão presidencial.

Uma das bandeiras levantadas durante o regime civil-militar, pautado no lema “Desenvolvimento e Segurança”, foi o desenvolvimento na área educacional. Segundo Oliveira (1980), além das reformas do ensino superior (5.540/1968) e do 1º e 2º graus (5.692/1971) e a implementação da pós-graduação em 1965, a campanha do MOBREAL surge em 1970, com o objetivo de retirar as manchas do analfabetismo do país. O Projeto Minerva, projeto governamental que assessorava o MOBREAL, e tinha como finalidade a educação de adultos por meio de emissoras de rádio, contando com subsídios financeiros da Fundação Ford, reforçando o lema tecnocrático de o máximo de eficiência para uma maior produtividade em menor tempo e com menos gasto. Tudo isso alimentado pela crença da ascensão social via escola, que num período de grande arrocho salarial e desemprego elevado, estimulou estudantes a se levantarem contra o regime, em busca de reformas.

Enfatizamos que os aclamados acordos MEC-USAID da década de 1960, para a educação foram apenas a ponta de um iceberg que já se formava há décadas, desde a construção da escola até o seu planejamento pedagógico, pela via estadunidense. Não foi a ditadura que inaugurou essa realidade, como também não inaugurou o discurso anticomunista, presente desde a Era Vargas, mais precisamente a partir de 1937. O que a ditadura fez foi acentuar essas questões, lhe dando características próprias da conjuntura histórica do momento, conforme já vimos na seção anterior.

### **3.2 “Neste luto, a luta começou”<sup>45</sup>: as reformas para a educação e o movimento estudantil**

---

<sup>45</sup> Esta frase faz parte de um trecho do juramento realizado por milhares de jovens no sepultamento do estudante secundarista Edson Luís Lima Souto de 16 anos assassinado no Restaurante Calabouço pela Polícia Militar no Rio de Janeiro. O cortejo seguiu com o som do Hino Nacional, a Valsa do Adeus e a *Marseillaise* (ALVES, 1984, p.117).

Há pelo menos duas décadas que antecederam ao golpe de 1964, na medida em que o Estado começava a interferir mais profundamente no processo de industrialização, o quadro educacional contava com a organização das Escolas Técnicas Federais. O ensino de uma forma geral passou a ser definido didaticamente da seguinte forma: as camadas médias e altas procuravam os ensinos secundário e superior como meios de adquirir ou aumentar o *status*, em contraponto às camadas populares que passaram a procurar com mais assiduidade escolas primárias e profissionais, legitimando dessa forma, o caráter dualista do ensino, acentuado pela legislação.

A partir da Constituição de 1946 (documento de inspiração ideológica e liberal-democrática) o governo vigente, visou agregar direitos e liberdades individuais à todos, porém intervencionados pelo Estado. Tomando por base tais princípios, o Ministro da Educação Clemente Mariani, do governo Eurico Gaspar Dutra, começou a formular um projeto de reforma geral da educação nacional, por meio de uma comissão de educadores presidida por Lourenço Filho que propôs um anteprojeto de Leis e Diretrizes para a Educação, encaminhado à Câmara Federal tramitou por anos até desembocar em 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional n. 4.024/61 (ROMANELLI, 2010).

Nesse quadro, a educação foi registrando várias transformações, sobretudo, no que tange a defesa pela progressiva extensão das oportunidades de acesso a escola, pelo processo denominado de “democratização do sistema escolar para todos os níveis”, que Beisiegel (1986) apresenta como sendo o elemento central nas mudanças que vinham ocorrendo, gerando o crescimento de matrícula, inclusive na modalidade voltada para jovens e adultos beneficiados pelas Campanhas de alcance nacional ou regional durante as décadas de 1950 e 1960, mas distante de ter um desenvolvimento homogêneo, continuando marcado pela profunda desigualdade no atendimento às diversas áreas (urbanas e rurais), estados e regiões do País.

No contexto da década de 1950, emergiram estudos de comunidade, sendo uma preocupação ligada ao desenvolvimento, progresso e modernização da nação, fruto da denominada “Era de ouro”, onde o poder público, cada vez mais, ‘convidado’ a atuar de forma combinada ao capital privado nacional e estrangeiro em prol de uma modernização, na concepção de Ianni (2004, p.119), “[...] bastante influenciada pela capacidade gerencial, tecnologia, ou *know-how*, provenientes de matrizes e sucursais de empresas multinacionais”.

A problemática do desenvolvimento nacional trazia novas exigências para a educação e dava uma nova conotação política para o conceito de nacionalismo. Enquanto isso, os

debates que giravam em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), salientou uma disputa entre os defensores da escola pública e os da escola privada, sobre como deveria ser a organização do ensino. O ISEB, conforme já mencionamos, despontava como órgão hegemônico irradiador da ideologia do nacional-desenvolvimentismo, penetrando inclusive na educação.

A emergência da industrialização foi o elemento central de alteração como um aspecto econômico, político, social e cultural, o período marcado pelo nacional-desenvolvimentismo (1946-1964) modificou os dinamismos econômicos, socioculturais e políticos das regiões metropolitanas das grandes cidades, acarretando na intensificação da concentração de recursos naturais, humanos e técnicos, cedendo lugar a um capitalismo dependente. A educação estava inserida nesse processo como uma das prioridades (FERNANDES, 1976, p.348). Tal como Fernandes (1976) aponta, todo esse período elucidada que:

[...] as classes burguesas não formalizam suas tarefas concretas a partir de semelhantes conexões indiretas. Desprovidas de qualquer romantismo político, “revolucionário”, ou “conservador”, afirmam-se imediatamente em termos das conexões diretas, identificando a revolução nacional com seus alvos particularistas. Não só a primeira república e a “revolução institucional” de 1964, que fornecem evidências empíricas a essa interpretação. Bem avaliadas as coisas, a “revolução liberal”, de 1930, o Estado Novo e os governos nacionalistas-desenvolvimentistas de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek palmilharam a mesma rota, embora suas aberturas políticas para baixo os apresentem sob um manto mais propício, como se fossem exceções que confirmam a regra (FERNANDES, 1976, p.351).

Na primeira metade da década de 1960, a disputa pela hegemonia passou a ultrapassar as esferas parlamentares da política brasileira para penetrar os movimentos sociais. As propostas nacionalistas, desenvolvimentistas, anti-imperialistas e adeptos às reformas de base maior, articuladas durante o governo de João Goulart, encontravam-se cada vez mais crescentes nos quais a crise agrária adquiria contornos dramáticos e a defesa pela reforma agrária era como um barril de pólvora claramente exposto, inclusive nos choques ideológicos com a Igreja Católica. Nesse ínterim, o movimento estudantil começava a se organizar, em defesa de uma reforma educacional como ordem do dia. Depois de afixada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que obrigava o Estado a assumir os encargos do sistema público. Dentre as bandeiras da União Nacional dos Estudantes (UNE), estava a reforma educacional, limitações ao capital estrangeiro, combate ao imperialismo, reforma agrária, participação dos

trabalhadores nas decisões políticas, política externa independente além de ‘simpatia’ pelo modelo de Cuba. (MORAES, 2011).

É importante ressaltar, como destaca Sanfelice (2008, p.25), que, a partir de 1956, a história da UNE refletiu uma politização maior dentro do movimento estudantil, já passível de ser percebida durante o governo de Kubitschek. A liderança desempenhada pelo movimento, até 1960, deu-se por meio de, entre outras coisas, mobilização de estudantes, contra o aumento de preço, em prol da plataforma nacionalista, posicionamento adverso às empresas estrangeiras, e aos acordos militares entre Brasil e EUA. Em 1957, a UNE promoveu o I Seminário Nacional de Reforma do Ensino, engajando a Campanha de Defesa da Escola Pública, por ocasião dos debates que elaboraram e aprovaram a LDB de 1961.

As posições teóricas e políticas da UNE, de acordo com o referido autor, seguiam uma tendência esquerdista e misturavam-se às concepções socialistas, comunistas, católicas da Juventude Universitária Católica (JUC) e Ação Popular (AP) e incomodavam à ordem vigente, pelo fato de se manifestarem e se comprometerem com princípios e reivindicações que questionavam projetos econômicos, políticos e sociais da burguesia tentando, juntamente com outros movimentos, criar uma concepção de progresso socialista, vindo de tradições teórico-práticas/ marxista-leninista como soluções revolucionárias. Os estudantes lutavam contra o imperialismo dos EUA, por entenderem que as reformas de base consistiam no caminho mais eficaz de embate contra os latifundiários, setores da burguesia industrial nacional e o capital estrangeiro.

O Partido Comunista Brasileiro (PCB), por exemplo, estabeleceu alianças com a UNE e com outros grupos sociais em prol dessa mesma causa. Ao consolidar o movimento golpista de 1964, uma vez ocupado o poder, os militares afixaram seus atos institucionais e, o discurso educacional, já com Castelo Branco, foi expresso por seu Plano Educacional, que se comprometia a criar condições que propiciassem a criação de escolas que atendessem toda a população em idade escolar, estabelecendo um teto de cem mil salas de ensino primário para cerca de seis milhões de crianças até o ano de 1970. Tais recursos viriam da União dos estados, municípios, e de colaborações de empresas privadas. O plano educacional propunha criar o salário-educação para dar soluções aos adultos analfabetos, e reforçar no ensino médio a lógica tecnicista com a superação do academicismo. Por conta dos questionamentos da UNE, muitos pronunciamentos foram relacionados ao ensino superior, atrelado ao que fixava a LDB de 1961, e nesse contexto, ações de controle ao movimento estudantil foram acionados (SANFELICE, 2008).

A partir de 1964, o populismo vai dando lugar ao autoritarismo, no qual o “Estado capitalista, burguês e militar, auxiliado pela aliança imperialista, traçaria os objetivos da educação que ofereceria às novas gerações” (SANFELICE, 2007, p.555). Contudo, havia interesses antagônicos forjados pelos movimentos sociais (operários, camponeses, setores das camadas médias, etc.), como também por grupos de intelectuais que estiveram traçando movimentos de resistência durante e depois do Golpe Civil-Militar.

Se, de um modo geral, no processo da Primeira e Segunda República do século XX os professores ganharam respaldo social, como aqueles imbuídos de salvar a nação por meio da educação, se encarregando de serem os interlocutores do republicanismo que se instaurava, a partir de 1964, as circunstâncias promoveram manifestações massivas da categoria dos professores do ensino básico em organizações sindicais por todo o país, uma vez que se constituiu “num fenômeno da realidade socioeconômica da sociedade capitalista de produção durante as décadas de 1960 e 1970” (FERREIRA, BITTAR, 2006, p.60), iniciando dessa forma duas vertentes na nova categoria de professores: a primeira, constituída por aqueles que descendiam das camadas burguesas e classe média alta, por conta da proletarização econômica e social oriundas das transformações do capitalismo nas últimas décadas anteriores a 1964 e a segunda, constituída por aqueles que ascenderam das camadas médias e baixas e trabalhadores urbanos beneficiados pela massificação da educação universitária.

Para Ferreira e Bittar (2006), o amálgama social proveniente das duas vertentes acima citadas, “[...] não impediu que se instaurasse um processo perverso e contínuo de proletarização da categoria profissional dos professores públicos” (p.62), culminando no que observamos até hoje: a educação pública cada vez mais desvalorizada, com um abismo de problemas internos e externos, e uma imagem de professor cada vez mais desgastada e dilacerada.

### 3.2.1 A política educacional para o desenvolvimento econômico e as reformas da educação pós-64

A política educacional, tomando a definição de Germano (2011), é entendida como “o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pelo Estado e que dizem respeito ao aparelho de ensino (propriamente escolar ou não...)” (p.101), e, “ela resulta da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico” (GERMANO, 2011, p.106). Conforme esclarece o supracitado autor, o regime político, por intermédio do discurso dominante no período ditatorial brasileiro, produziu discursos de valorização educacional

numa estratégia de busca pela hegemonia em veículos diversos para a obtenção de consenso e, processo esse que não ocorreu sem contradições, resistência e/ou luta. Segundo Vale (2006), uma manifestação de camponeses no Nordeste, decidia mais sobre a futura universidade do que as reuniões dos conselhos de educação do MEC. Para o autor, esse movimento ocorria entre professores e estudantes, no qual “[...] o comando de luta social pela reforma foi assumido pelos estudantes e não pelos professores” (p.144).

Apesar do apelo, as diretrizes educacionais, conforme nos esclarece Souza (1981), não sofreram alterações por parte da política oficial até o ano de 1968, para Ventura (2008), este período poderia ser chamado de *obra aberta*, considerando a efervescência de movimentos de resistência que eclodiram nesse ano. Os movimentos estudantis despertaram uma preocupação aos setores dirigentes sobre a questão da reforma educacional, que culminou na organização de um fórum educacional neste mesmo ano, encabeçado pelo IPES, a fim de definir uma reforma que conciliasse seus interesses com as reivindicações do movimento estudantil encabeçado pela UNE.

Assim, no clímax do regime civil-militar, o Estado concebeu e empreendeu a reforma do Ensino Superior por meio da Lei nº 5.540/68 e, posteriormente, a do Ensino de 1º e 2º graus pela Lei de nº 5.692/71.

O ponto de estrangulamento do sistema educacional era o acesso à universidade, o que proporcionou que a questão referente ao denominado 2º grau, fosse dotado de importância tal qual o ensino superior. O ensino de 2º grau sofreu inúmeras críticas sendo responsabilizado como fator contribuinte para a imobilidade social e um entrave para as novas demandas de desenvolvimento. A resolução adotada para sanar o duplo problema foi uma proposta de criação de cursos de nível superior com menor duração, incluindo licenciaturas, para atender a reivindicação dos que exigiam a abertura de mais vagas, preservando o ensino de ‘alto nível’ aos cursos de pós-graduação, voltados a formação das elites (SOUZA, 1981), conforme já vimos anteriormente quando tratamos do IPES e sua influência na educação.

Dessa forma, o contexto histórico da reforma universitária de 1968, contou com ampla mobilização e repressão, ambas desencadeadas desde o golpe de 1964, e atingindo, conforme indica Germano (2011), duramente a educação. O autor esclarece que, os denominados: Movimento de Cultura Popular (MCP); Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE; Movimento Eclesial de Base (MEB); Centro de Educação Popular (CEPLAR), dentre outros movimentos, eram perseguidos. Germano (1981) cita como exemplo a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal, que foi acusada de ser um movimento educacional

altamente subversivo e por isso, foram duramente atingidos, sendo mutilados e ceifados e sendo seus membros perseguidos, presos e cassados.

Em relação a intervenção estadunidense na educação brasileira, Bordignon (2012) apresenta que muito antes dos famosos acordos MEC-USAID surgidos na década de 1970, os primeiros sinais de cooperação se deram por meio do Decreto-lei de n. 9.724, de 3 de setembro de 1946, que formalizou o convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a *Inter-American Educational Foundation* (IAF), vinculada ao governo dos Estados Unidos, a fim de desenvolver um ensino técnico brasileiro. Este convênio foi viabilizado pela Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão criado para esta finalidade, responsável por executar as demandas correspondentes para o aperfeiçoamento industrial, e que teve aprovado mais dois termos aditivos ao Acordo Básico de 1946, no ano de 1961.

Com o acirramento ideológico oriundo da “Guerra Fria”, a fim de garantir a interdependência entre os países, os Estados Unidos promoveu uma cooperação econômica a fim de ajudar o desenvolvimento de países como o Brasil, cujo discurso de Segurança Nacional e Desenvolvimento viabilizava a organização de um sistema de combate ao comunismo, o que fortalecia o sistema capitalista. Para isso, era necessário agir-se nos mais variados setores (bancos, revistas, editoras, jornais, televisão, rádio, empresas, indústria, comércio, igrejas, etc.) e nesse contexto, a educação assumia uma posição de elemento chave para a difusão dessa ideologia, assim como, formar mão de obra qualificada para atender às exigências do mercado, uma vez que, como sintetiza Castanho (1987), essa atividade econômica em todos os setores da sociedade política e civil tem como “[...] centro a cidade, cujo lugar é o mercado, cuja lógica é a do capital” (p.100).

Assim, em 1962, a representante estadunidense que assinou o termo de acordo junto ao MEC, *United States Agency for International Development* (USAID), criada em 1961 como um dos braços do Banco Mundial. Uma vez extinto o convênio do MEC com a CBAI no ano de 1963, suas funções foram transferidas para o Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEEI). Nesse contexto, as ações dessas agências estavam mais preocupadas com o avanço das ideologias marxistas, e tinham como foco o ensino técnico-industrial, a partir desta década as principais agências financiadoras de projetos que atenderam a essa modalidade de ensino foram a USAID, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Enquanto a USAID era responsável pela organização do ensino técnico, o BID financiava a compra de materiais e equipamentos para as escolas profissionalizantes, influenciando a questão da organização do ensino, tomando como pressuposto que não era só investir no econômico, mas também

construir e reconstruir por meio do ensino técnico: o corpo e a mente do trabalhador, perpassando até a intimidade do lar e a subjetividade deste –ideologia – (BORDIGNON, 2012).

Na realidade, essa interferência estadunidense na educação desde finais da década de 1940, demonstra que antes mesmo das reformas educacionais promovidas pelo regime civil-militar, a mudança de concepção referente à educação e à cultura, já estavam plantada em solo fértil. Castanho (1987) informa que entre 1945 e 1960 já era possível se ter um panorama da educação e da cultura com a seguinte realidade:

- 1) A educação *desculturaliza-se*;
- 2) A política educacional *tecniciza-se* crescentemente;
- 3) A cultura começa a autonomizar-se em relação à educação;
- 4) Inicia-se, timidamente a burocratização cultural;
- 5) Há amplo predomínio da ação cultural a nível da sociedade civil em relação á política cultural estatal (CASTANHO, 1987, p.64-65).

Essa realidade, de acordo com o supracitado autor, revela um entreato que engloba e dá sentido ao desenvolvimento industrial já consolidado em nível mundial, e o Estado nacional que passa a atender às exigências impostas pela industrialização crescente, a associação entre o capitalismo nacional/internacional e a disputa ideológica sofrida no espaço público entre reformismo e conservadorismo, caracterizaram esse cenário que contava na sua contramão, com movimentos que disseminavam a cultura e educação popular.

A interferência na educação brasileira ocasionada pelos EUA, camuflada sob o discurso da assistência técnica, desde a Guerra Fria, tomou rumos exponenciais no governo de Castelo Branco. Os famosos Acordos MEC-USAID, abrangeram toda a educação nacional, desde o então denominado primário até a pós-graduação, perpassando pelo treinamento de professores e produção de instrumentos de trabalho a exemplo de livros didáticos. Segundo Cunha e Góes (1995), tais medidas só não provocaram uma substituição total do Brasil no processo decisório da educação, por conta da resistência dos agentes escolares (estudantes e professores) junto a denúncias de políticos nacionalistas.

Com o golpe de 1964, conforme Germano (2011), assessores estadunidenses, a serviço do MEC, se envolveram na questão do ensino, sobretudo, o universitário e temos como exemplo Rudolph Atcon, assessor da UNESCO entre as décadas de 1950 e 1970, que ficou responsável pela organização e definição da reforma universitária, tendo elaborado, em 1966, um relatório em que reforça a importância da racionalização do ensino superior, organizando-o sob moldes empresariais, privilegiando a privatização do ensino, hierarquização e autoridade.

Um dos principais formuladores da política educacional brasileira neste período de exceção foi o ex-ministro de planejamento João Paulo dos Reis Velloso.<sup>46</sup> Influenciado por economistas norte-americanos e europeus, ele defendia os fatores básicos do desenvolvimento pautado na associação entre educação e progresso tecnológico. Para ele, o maior problema do Brasil era o academicismo no ensino, por considerá-lo dissociado da realidade social, a educação deveria contribuir para: a melhoria qualitativa da mão de obra, organização empresarial e governamental, e para a pesquisa científica destinada ao progresso tecnológico, sobretudo, focada no *stricto sensu*. Para tanto, deveria ser baseada em princípios de eficiência e produtividade, a fim de atender às demandas do mercado de trabalho (CASTANHO, 1987).

Outro nome que se destacou na concepção sobre a educação superior no Brasil foi, Newton Sucupira, que atuando desde a década de 1950 nos meios educacionais junto com Anísio Teixeira, e apesar de ambos não concordarem entre si acerca de posicionamentos teóricos, foi indicado por Anísio para compor o Conselho Federal de Educação em 1962, cargo que ocupou até 1978. Sucupira ficou na história da educação brasileira como sendo o mentor intelectual da regulamentação de pós-graduação e autor do texto que deu base à reforma universitária de 1968. Além do relatório do Grupo de trabalho que definiu tal reforma, assinou aproximadamente 400 pareceres para a educação, sendo que os mais notórios foram o de nº 76/62, que tratou da autonomia universitária, ainda que tutelada, visto que ele defendia uma educação autoritária, o de nº 277/62, que estabeleceu o currículo mínimo para o curso de filosofia e o de nº 977/65 que implantou a pós-graduação (BOMENY, 2001).

A partir de suas viagens à Inglaterra, Newton Sucupira passou a defender o projeto de uma universidade (que, mais tarde, foi retomada e defendida por Darcy Ribeiro) com cursos abertos, a fim de promover uma integração sistemática dos meios de instrução e democratização do ensino, que seria uma adaptação da universidade inglesa à brasileira, que lhe rendeu inúmeras críticas na época. Influenciado pelas universidades alemãs, defendia reformas embaladas pelo “idealismo metafísico pós-kantiano de Humboldt” as quais deveriam dar sustentação para as faculdades de Filosofia, Ciências, Letras e Educação, como esteio do grande ideal universitário (BOMENY, 2011, p.51). Defendia que as Faculdades de Educação

---

<sup>46</sup> João Paulo dos Reis Velloso, conforme apresenta Souza (1981, p.150), foi chefe do Instituto de Pesquisa Econômico-Social Aplicada – IPEA, coordenando todos os trabalhos de elaboração de planos setoriais enquanto representante do Ministério de Planejamento, fez parte do Conselho Federal de Educação (CFE) e foi assessor do MEC para assuntos financeiros referente a reforma universitária. Em 1969 integrou o Ministério como titular da Pasta de Planejamento, coordenando toda a planificação do Estado.

assumissem um posicionamento mais ativo, de modo a construir as bases da educação nacional e não se limitar apenas à formação de professores.

Sua maior atuação foi na área de pós-graduação, apesar das influências francesas, alemãs e inglesas, Sucupira, adotou o modelo estadunidense de hierarquização dos cursos de dos níveis da pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) bem como, as características de cada nível, como duração, currículo.

Para esta questão, além dos estudos realizados pelos acordos MEC-USAID, dois outros estudos foram fundamentais e influenciaram diretamente a reforma do ensino superior de Lei nº 5.540/68 e as reformas de 1º e 2º graus previstas na Lei de nº 5.692/71, que foram: o Plano Atcon e o Relatório Meira Mattos, constituindo a cúpula empresarial-militar de inspiração ideológica modernizadora autoritária. Nesses relatórios, feitos sob encomenda, à Diretoria do Ensino Superior (DES) do MEC, e estudos realizados pela Comissão Especial criada pela presidência da República, fica nítido “[...] o jogo constante dos aspectos técnicos e ideológicos da educação” (FÁVERO, 1991, p.16), de modo especial nas universidades, por conta da mobilização estudantil.

De acordo com a pesquisa realizada por Fávero (1991), o consultor Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, visitou 12 universidades dentre elas a UFPA, UFBA, UFRN, UFMG, UFRS, UFRJ, PUC-RS, a convite da DES, considerando de caráter urgente a reestruturação da universidade, que atenderia o novo modelo de nação. Atcon já tinha assessorado Anísio Teixeira antes da década de 1960 na organização da Capes, como já tinha cooperado com diversas universidades na realização de reformas estruturais, totais ou parciais, tais como no Chile, Colômbia, Venezuela, Honduras e Caribe.

Ao defender o gradual desaparecimento do ensino público gratuito, o consultor propunha um modelo universitário eficiente, em consonância com os padrões de modernização adotado pelos países capitalistas, transformando a universidade em uma empresa privada.

Em 1974, como mentor da *Universidade Integral*, Atcon (1974) escreveu outro relatório sobre a *Administração Integral Universitária*, financiado pelo MEC, nele retoma o que havia escrito em 1966, enaltecendo o método *neopositivista*, e definindo a universidade como “[...] um sistema dinâmico, vivo e, por conseguinte, como um ente biológico, sujeito às leis naturais da física, da química, da biologia, tal como os seres vivos e suas instituições” (ATCON, 1974, p.7).

Afirmava que a reforma acadêmica adequada, não estava se concretizando nas universidades brasileiras, apesar do decreto de n. 5.540/68, porque faltava planejamento na administração das mesmas. E deixou claro o seu posicionamento privatista:

Dado que a maioria das universidades pertence ao Estado, e que, inclusive as chamadas particulares, não estão isentas do controle governamental, é válida a generalização de que todas as universidades da América Latina estão total ou parcialmente subvencionadas pelo Estado. Ainda mais: toda a estrutura legal da educação latina americana sofre de exagerada centralização [...] Trata-se de um empenho na qual se perde muito tempo e o qual, desde numerosos pontos de vista, é nocivo para os melhores interesses da universidade [...] é exatamente o que a sociedade pretende lograr e é precisamente o que não deveria suceder (ATCON, 1974, p.97).

Para ele, a centralização do Estado no ensino na América Latina, revelaria a condição de subdesenvolvimento desses países, e, ao comparar as principais universidades brasileiras e estadunidenses, diagnosticava que as nacionais precisariam adotar dinâmicas das principais empresas do mundo para conseguir o patamar de desenvolvimento.

Destarte, podemos constatar nos princípios gerais defendidos por Atcon, a serem aplicados em qualquer instituição de ensino superior:

1. Aplicar o método científico
2. Transmitir o conhecimento em seu nível mais avançado.
3. Criar, com equilíbrio, conhecimentos novos.
4. Regular a vital alternância entre síntese e análise.
5. Formular normas, princípios e padrões.
6. Prover a sociedade, além da habilitação profissional, de liderança cívico-moral e intelectual.
7. Controlar a interdependência entre docência e pesquisa através do contato pessoal entre professor e estudante.
8. Estruturar-se integral e economicamente por um ser biológico.
9. Administrar-se técnica e economicamente por uma coordenação de serviços.
10. Estar a serviço tanto do indivíduo como da comunidade, da qual recebe seu corpo docente e seus recursos materiais (ATCON, 1974, p.25).

Defensor de uma reforma institucional totalmente desvinculada da vida político-partidária, pautada na meritocracia e no tecnicismo, completamente contrária à estrutura tradicional universitária *carreirocêntrica* que até então vigorava, baseada no sistema de cátedras, Atcon (1974), mostrava-se favorável à departamentalização com o agrupamento de matérias idênticas ou relacionadas entre si numa só universidade integrada, tecendo inúmeras críticas ao modelo latino-americano:

Na América Latina, o departamento é algo completamente diferente. Aqui um grupo de catedráticos independentes, encarregados de matérias com ou sem afinidade entre si, se juntam formalmente numa unidade denominada departamento ainda quando, de fato, eles tem pouca interdependência funcional, menor sintonização administrativa e nenhuma unidade orgânica. Primeiro vem a autonomia do professor, as matérias não integradas, os currículos rígidos e os cursos pré-estabelecidos dentre cinco a sete anos, e só depois se faz um esforço – no papel, e não muito grande – para reunir essas entidades heterogêneas num conjunto nominal. O resultado é uma aliança de senhores soberanos, qualquer um dos quais de facto ou de jure pode desvincular-se do conjunto, quando se sente ofendido ou aborrecido (ATCON, 1974, p.34).

Sendo outra iniciativa fundamental que contribuiu para o direcionamento das reformas educacionais brasileiras da década de 1960/70, a Comissão Meira Mattos, instituída em setembro de 1967 e presidida pelo General Carlos de Meira Mattos, integrante do corpo permanente da ESG. A Comissão surgiu a partir da preocupação governamental com protestos e atos de “subversão” presentes no meio universitário, que se intensificaram após a extinção das entidades estudantis, em decorrência da Lei Suplicy, que proibia manifestações estudantis de qualquer natureza.

A referida Comissão tinha como finalidade, tratar questões levantadas pelo movimento estudantil, tais como: a cobrança de anuidades escolares para matrículas nas instituições federais de ensino superior, sugerindo o pagamento de bolsas de estudo apenas para os alunos que não pudessem pagar; a questão do restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, que funcionava como sede de várias organizações estudantis, local este, onde em confronto com a política militar, faleceu o estudante secundarista Edson Luís, que segundo a comissão, deveria ser fechado para se extinguir a infiltração comunista no local e a inclusão do vestibular para solucionar, ainda que a curto prazo, a reivindicação acerca da ampliação de vagas, defendida pelos estudantes. A Meira Mattos defendia que o problema das universidades se dava em decorrência de crise de autoridade, e recomendava que o presidente da República tivesse total autonomia para admitir ou demitir reitores e diretores de estabelecimentos educacionais, e estes por sua vez, agissem da mesma forma com professores e estudantes que apresentassem comportamentos considerados subversivos, além de criticar a liberdade e privilégio de cátedra (FÁVERO<sup>47</sup>, 1991).

---

<sup>47</sup> Fávero (1991), no anexo de sua obra, apresenta na íntegra o Relatório da Comissão Meira Mattos formalizada pelo Decreto de n. 62.024, de 29/12/1967, uma vez que essa documentação é pouco encontrada nas bibliotecas e de difícil acesso. Esse relatório foi divulgado pelo jornal Correio da Manhã no dia 25 de agosto de 1968. De acordo com a autora, a edição posterior, publicada na Revista Paz e Terra, foi interceptada e destruída restando apenas alguns poucos exemplares. Realizamos a leitura desse relatório no anexo e por concordar que a autora em

O MEC foi alvo de críticas pela Comissão Meira Mattos, que defendia a redução de órgãos inoperantes e excrescentes em vigor nessa agência, o que impedia uma maior centralização das atividades. A fim de estancar a mobilização estudantil, a Comissão apontou como solução a democratização do meio estudantil por intermédio do Movimento Decisão, como uma alternativa ideológica para fazer frente ao grupo estudantil de esquerda. Voltada para a ideologia do desenvolvimento nacional e salvação da democracia, o Governo, deveria investir em organismos de formação de liderança democrática para os estudantes tais como a Divisão de Educação Extra-Escolar e a Campanha de Assistência ao Estudante (Cases) do MEC, e pelo Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (Mudes), de iniciativa privada, assim como deveria estimular a cooperação entre o poder público e privado, a fim de integrar o estudante a assuntos relacionados ao desenvolvimento do país como o Projeto Rondon, por exemplo (FÁVERO, 1991).

Além dessas, outras medidas de curto prazo foram apontadas pelo Relatório da Comissão Meira Mattos tais como:

[...] a) redução dos currículos; b) diminuição da duração dos cursos de formação profissional; c) adoção do regime de créditos, implicando a matrícula por disciplina e a substituição do ano escolar, por semestre ou trimestre, o que permitia a entrada de mais de uma turma por ano em cada curso, e possivelmente contribuiria para aumentar a produtividade das instituições de ensino superior (FÁVERO, 1991, p.51).

Também foram adotadas para as reformas educacionais:

[...] a introdução do vestibular unificado, para cada campo do conhecimento, possibilitando o aproveitamento de todas as vagas existentes ou ociosas em alguns cursos superiores de pequena demanda, e a instituição do ciclo básico, comum para cada área do saber. **Após o ciclo básico, os alunos poderiam orientar-se para cursos especializados – visando a formação de professores secundários, de técnicos laboratoriais, engenheiros operacionais etc. – ou seguir curso mais prolongado para carreiras que exigissem nível mais alto de especialização – medicina, direito, engenharia etc. Os mais capacitados poderiam chegar à pós-graduação (mestrado e doutorado).** Essa recomendação de cursos especializados foi absorvida pela reforma universitária, através da implantação dos cursos de curta duração objeto de muitas críticas no meio universitário, a partir da segunda metade dos anos 70 (FÁVERO, 1991, p.52, grifos nosso).

De uma forma geral, se pode constatar que a finalidade maior da nova estrutura administrativa educacional, seguindo o modelo empresarial, legitimava um Estado

tecnocrático sem a finalidade de desenvolver o conhecimento humanístico para a produção acadêmica, científica e cultural e sim, à burocracia de mercado pautada no rendimento, eficiência, meritocracia e produtividade.

### 3.2.2 “Nesta luta eu luto”: notas sobre o movimento estudantil e o impacto das reformas nas universidades

De acordo com Sucupira, o sucesso das reformas educacionais dependeria dos recursos a serem investidos, e o governo não fez a sua parte nessa questão. A ampliação das oportunidades para o ingresso nos cursos universitários respondeu à demanda da democratização, porém, proliferaram cursos de pós-graduação ao tempo que foram criados os Institutos de pesquisa privados, no qual grande parte da verba federal foi repassada pela FINEP ou agências internacionais. Como efeito antecipado, iniciou-se o distanciamento entre a pesquisa desenvolvida nesses institutos e nos programas de pós-graduação. Com recursos mínimos, a política educacional universitária priorizou o ‘bom’ funcionamento de suas instalações, ao passo que a graduação, sem recursos, foi se tornando cada vez menos atrativa (SUCUPIRA apud BOMENY, 2001, p.80).

As universidades se configuravam objeto de interesse e passível de intervenção militar. A Universidade de Brasília foi três vezes ocupada por tropas militares, Anísio Teixeira que até então era reitor dessa universidade, foi destituído de suas funções em abril de 1964, sendo substituído pelo professor Zeferino Vaz, da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto- Universidade de São Paulo (USP), além de várias prisões de professores e estudantes, em várias partes do país (GERMANO, 2011), conforme podemos verificar nas obras publicadas em 1979, elaboradas pela associação dos docentes, que descrevem o controle ideológico na USP, UFMG e UFRGS.

Em *O Livro negro da USP* (1979), a associação dos docentes, em uma assembleia realizada em 28 de junho de 1978, designou uma comissão a fim de desenvolver uma campanha em prol da reintegração do corpo docente atingido pela ditadura, com demissões e aposentadorias forçadas, na vida acadêmica. Essa comissão teve como relatora a professora Eunice Durham, que mais tarde fora membro do Conselho Nacional de Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, e realizou um levantamento coletivo a respeito do processo de controle ideológico sofrido na USP, que culminou nesta obra, empenhada na defesa da democratização da universidade.

As repressões, físicas e ideológicas, ocorridas nos campos universitários, tiveram como discurso e justificativa, a reestruturação e por consequência, a modernização do ensino superior. À margem dessas iniciativas, generalizava-se a crítica ao sistema de cátedras e a agitação estudantil, o que aos olhos dos professores conservadores, significava a implantação do comunismo na universidade. No caso da USP, “[...] a forma violenta pela qual foram realizadas as prisões de professores e alunos e a invasão e depredação da Faculdade de Filosofia configuravam claramente a intenção de intimidar antes que investigar” (O LIVRO NEGRO DA USP, 1979, p.11), e não houve nenhuma resistência por parte da Reitoria que, na ocasião, era presidida pelo Prof. Gama e Silva, conivente ao regime.

Em uma verdadeira caça às bruxas, conforme o próprio documento relata, “[...] buscava-se realizar um expurgo pautado sobre os critérios pessoais de pureza revolucionária e feito sob medida para permitir aos setores conservadores o monopólio do poder na USP” (p.14), as ciências sociais na baila dos acontecimentos, julgada e condenada por essa tribuna, foi considerada altamente subversiva e fez com que alguns representantes da Câmara de Deputados de São Paulo, defendessem a sua exclusão do currículo universitário.

Como resultado desses expurgos, foi contabilizado o afastamento compulsório de aproximadamente 52 pessoas, das quais: 44 professores e 8 alunos e funcionários, sob a acusação de serem marxistas e doutrinadores da subversão. Tal acusação era totalmente infundada e subjetiva, considerando que professores sem qualquer vínculo com as ideias de esquerda foram considerados marxistas, como alguns da faculdade de medicina, mas, que ocupavam alguma posição de prestígio e interesse por parte do grupo “inquisidor” que tinha vantagens em tais expulsões.

“[...] o exército tomava as medidas necessárias para limpar a Universidade de São Paulo. Em Brasília, a universidade estava sendo completamente destruída. Em todo o país ocorriam fatos semelhantes, dependendo das autoridades locais e das preferências pessoais” (p.23). Assim, o livro negro da USP (1979) denuncia essas arbitrariedades, criticando inclusive o Relatório Ferri, que norteou a reforma universitária de tal instituição aos moldes MEC-USAID, o que representava a decadência da instituição, e também a restrição da liberdade de pensamento ao corpo docente, uma vez que, além dos delatores de plantão, havia ainda espiões e agentes de segurança, opinando e fiscalizando a atividade docente da universidade.

Em uma realidade bastante similar, a associação docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentou o resultado da repressão nessa universidade, na obra *Universidade e Repressão: os expurgos na UFRGS*, a qual contou com um forte controle

ideológico e violência, culminando no afastamento de 34 professores. Considerando que naquela altura o bode expiatório eram os subversivos, isto é “[...] categoria na qual é enquadrada qualquer pessoa que não esconda a sua discordância com o pensamento oficial [...] aquela acusação foi indistintamente utilizada contra todos os professores submetidos a suspeita dos donos do poder” (UNIVERSIDADE E REPRESSÃO, 1979, p.15). As Faculdades mais atingidas na UFRGS foram a de Direito, Arquitetura e Economia, mas, também a de Filosofia, Agronomia, Veterinária, Belas Artes e Medicina.

Os estudantes de filosofia foram os que mais reagiram contra a repressão instalada, promovendo passeatas e discussões, em decorrência, foi intensificado o desmantelamento do curso de filosofia que passou a funcionar precariamente durante anos. Conforme o documento apresenta, o poder dominante objetivava afastar professores de “espírito crítico e renovador”, sobretudo, os que tinham influência e prestígio junto aos alunos.

No bojo de tais acontecimentos, a UFMG, também foi alvo de retenções promovidas pelo Estado, onde 16 professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, foram atingidos “pelas iras do Leviatã” (PIMENTA et al, 1979, p.II). Mesmo com a discussão sobre anistia em 1979, os professores e pesquisadores continuaram impedidos de exercerem suas atividades na universidade, fato que estava registrado em documento da UFMG, também publicado em 1979. Enfatizava que “[...] a universidade esteve à mira de um grupo, sejamos justos, muito mais de civis do que de militares. Eles fizeram descer a sua ira sobre nós” (p.47). Isso reflete as perseguições e delações feitas pelos próprios colegas da Universidade, que faziam parte do jogo do poder dominante.

Outra questão é o fato de que a Lei nº 5.540 de 1968, previu a reestruturação das universidades brasileiras, desconsiderando as peculiaridades regionais, culminando em um processo de decadência do ensino superior. “[...] o que realmente é gravíssimo é o processo maquiavélico de tortura branca à qual foi submetido o ensino superior brasileiro por uma tecnocracia prepotente, erudita, mas, inculta” (p.49).

É importante ressaltar que, entre os professores e intelectuais acusados de subversão nas várias universidades brasileiras, se encontravam Mário Schemberg, João Cruz Costa, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Caio Prado Júnior, Paul Singer, Isaías Raw, Maria Yeda Linhares, Emília Viotti da Costa, Octavio Ianni, José Arthur Gianotti, Paulo Freire, Celso Furtado, dentre outros. Em contrapartida, um grupo de intelectuais agiu em colaboração ao regime instalado, o que os rendeu vários cargos administrativos, desde reitorias de universidades públicas à ministérios. Dentre os beneficiados estavam os professores: Zeferino Vaz (Reitor da UnB e, posteriormente, da UNICAMP), Laerte de

Carvalho (Reitor da UnB indicado por Zeferino Vaz), Antonio Delfim Netto (Ministro da Fazenda no Governo de Médici), Gama e Silva (Ministro da Justiça nos governos de Castelo Branco e Costa e Silva), Flávio Suplicy de Lacerda (um dos mais autoritários ministros que assumiram o campo da educação), Esther de Figueiredo Ferraz (Ministra da Educação e Cultura no governo de Figueiredo), Carlos Geraldo Langoni (presidente do Banco Central no governo Geisel), Mario Henrique Simonsen (Ministro da Fazenda), Raymundo Moniz de Aragão (Ministro da Educação no governo de Castelo Branco), Eduardo Portella (também foi Ministro da Educação no Governo de Figueiredo), Alfredo Buzaid (um dos interventores da UnB, Ministro da Justiça de Médici, reitor da USP) (GERMANO, 2011), dentre outros nomes que corroboravam para a manutenção do regime.

A seguir, situaremos a Bahia, no decurso de tais acontecimentos, apresentando os intelectuais responsáveis pela discussão e implementação da política educacional neste Estado, e como os focos de resistência, sobretudo, os estudantis, se comportaram frente às reformas da educação baiana.

### **3.3 “Botando a boca no mundo”<sup>48</sup>: os focos de resistência na Bahia, as reformas educacionais e os seus intelectuais**

Diante das exposições e considerações apresentadas anteriormente, indagamos: como o local lê o nacional? Quais as matrizes e matizes do pensamento intelectual baiano que organizaram as reformas que subsidiaram a política educacional nesse estado? Quais os focos de resistência e o papel do movimento estudantil baiano frente a essa realidade imposta pelo regime ditatorial?

De acordo com Medeiros<sup>49</sup> (2014a), na década de 1960, o corpo docente da UFBA contava com alguns professores vindos da Universidade de Brasília (UnB), em decorrência do desmonte desta instituição no começo do regime civil-militar como: Luiz de Aguiar Costa Pinto (figura de destaque no projeto *Columbia University*<sup>50</sup> na década de 1950), Antônio Luís

<sup>48</sup> Slogan do jornal *Cálice* organizado pelo movimento estudantil de Vitória da Conquista em meados da década de 1970.

<sup>49</sup> O Prof. Dr. Ruy Medeiros da UESB, na ocasião era estudante da Faculdade de Direito da UFBA, atualmente participa da Comissão da Verdade da Câmara de Vereadores de Vitória da Conquista e como Conselheiro da OAB, também contribui com a Comissão Estadual da Verdade na Bahia.

<sup>50</sup> O Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia – *Columbia University*, foi articulado no final da década de 1940, pelo então secretário de educação da Bahia, professor Anísio Teixeira, com a estreita colaboração de intelectuais brasileiros dirigidos por Thales de Azevedo e norte-americanos oriundos da Universidade de Columbia dirigidos por Charles Wagley, a fim de desenvolverem pesquisas por meio dos estudos de comunidades, visando decifrar o “enigma baiano” para promover a modernização completa da Bahia. Foram beneficiados jovens doutorandos antropólogos que desenvolveram pesquisas na Bahia e o Estado baiano com o diagnóstico para planejamento da ação do poder público estadual a partir dos dados levantados (MEDEIROS,

Machado Netto (que intitulava-se interdisciplinar, e sofria bastante a influência fenomenológica de Edmund Husserl, Heidegger e o existencialismo de Ortega y Gasset) e Hélio Simões (que sofria influências fenomenológicas, sobretudo, de Husserl), sendo que este retornou a Salvador dando aula nas Faculdades de Filosofia e Letras, Machado Netto na Faculdade de Direito da UFBA e Costa Pinto dando aulas de sociologia no Rio de Janeiro.

Medeiros (2014a) afirma, que a maioria dos professores de ciências sociais comungava dos ideais de Durkheim e Merleau-Ponty, baseando-se no texto *Filosofia e Ciências Sociais*, de Edmund Husserl e no pensamento de matriz desenvolvimentista. Na Faculdade de Educação, além das influências de Durkheim, Fernando de Azevedo e sua sociologia da educação integravam a base fundamental de algumas disciplinas. Anísio Teixeira e Dewey com a obra *Educação e Sociedade*, considerado um marco da educação progressiva também fizeram parte da bibliografia básica (MEDEIROS, 2014a).

O referido autor acrescenta que, entre os professores destaques na área de economia, estavam Rômulo de Almeida e Manoel Pinto de Aguiar que defendiam os pilares do desenvolvimento econômico. O segundo, fundou a Livraria Progresso Editora (LPE) em Salvador, primeira editora da Bahia, tendo publicado vários textos de professores e intelectuais da época.

Na área de antropologia, elucida Medeiros (2014a), o pensamento da escola inglesa presente na antropologia de Franz Boas, pautado no método de etnologia voltado à estudos de comunidade, predominou na Bahia desde a década de 1950, com o Projeto Columbia. Na Universidade Federal do Estado, um dos autores mais estudados das ciências sociais, com enfoque em antropologia, foi Melville Jean Herskovits, influência para Thales de Azevedo, sobretudo, nos estudos de raça.

A Faculdade de Filosofia, administrada no pós 1964, pelo professor Hélio Simões, apresentava um cenário de reivindicação, com docentes defendendo uma maior liberdade para a filosofia, e propunham propostas contrárias às reformas que até então vigoravam, considerando que estas desmereciam a importância da filosofia em detrimento da ascensão de disciplinas técnico-científicas.

Com este intuito, por exemplo, Thales de Azevedo em 1966, professor vinculado à UFBA, publicou o opúsculo *As funções da Faculdade de Filosofia* na universidade, em um momento de discussão sobre a reforma universitária. Para ele, desde a instauração da

---

2013). Para maiores informações acerca desse projeto vide a coletânea: *Projeto Columbia: Anísio Teixeira e o Desenvolvimento Nacional* (2013), fruto da rede de pesquisa constituída pelo Museu Pedagógico com pesquisadores da UESB, UNEB, UNICAMP, PUC-SP tendo o financiamento do PROCAD-CAPES, rede esta que já vinha reunindo esses pesquisadores desde 2002, com o PQI-CAPES.

República, que o Brasil sobrevivia a sucessivas reformas inalterando a ordem secular, não conseguia tocar no essencial da questão, repetindo o padrão cultural a cada governo. No ensino superior, mesmo com discussões e debates em prol da educação, este servia a

[...] uma elite recrutada seletivamente para perpetuar privilégios, excluindo a maioria e, com esta, talentos e vontades excepcionais, da participação nas responsabilidades da vida pública e da liderança nacional como da economia e doutras funções e vantagens de uma democracia genuína. **Esse padrão de tal modo fixou-se que há quem, querendo-se progressista e atual, incida no mesmo engano de tentar novos arranjos e estruturas para modernizar essa ou aquela universidade sem alterar os mecanismos intrínsecos e até agravando os defeitos do sistema** (AZEVEDO, 1966, p.I, grifo nosso).

Para Azevedo (1966), a concepção de que os objetos ligados à ciência e à técnica eram mais urgentes e importantes do que as outras áreas o que levava a uma desvalorização das ciências humanas – história, literatura, educação, filosofia, sociologia, artes, etc., que, no discurso da *ordem*, seriam formas *subcientíficas* de investigação, menos sistemáticas, objetivas, lógicas e racionais, “menos nobre do ponto de vista epistemológico” (AZEVEDO, 1966, p.III). Defendendo a ideia de que a verdadeira universidade leva em conta a realidade em seus múltiplos aspectos e ciências, Azevedo aponta que uma reforma do ensino superior satisfatória, deveria considerar a importância da unificação do saber, combinando o ensino, a pesquisa e as atividades acadêmicas, com ciências experimentais, humanas e sociais, por meio de um humanismo integral.

Ao centrar sua discussão em torno da viabilidade da Faculdade de Filosofia fundada em 1944, e apoiando-se teoricamente em Valnir Chagas, Thales de Azevedo relata que esta funcionou em condições materiais mínimas e com um orçamento insuficiente. Contraditoriamente a referida faculdade era a que mais crescia no Estado, tendo ampliado o número de discentes e renovando o corpo docente, em 1966, a partir de ex-alunos que se dedicaram à investigação e aperfeiçoamento em outras universidades brasileiras, europeias e norte-americanas.

Ao contar com uma biblioteca que incluía mais de 45.000 volumes, brotaram estudos que se projetaram fora da Bahia, nas várias especialidades como: genética humana; arqueologia; geografia; ciências sociais; história; estética e crítica de arte; pedagogia das línguas.

Ao apresentar o Estatuto da Universidade Nacional Autônoma do México, Thales de Azevedo (1966) afirma que, neste documento se deparou com as ideias que até então defendia, em prol de uma autonomia universitária que valorizasse as áreas de ciências

humanas e sociais. As universidades brasileiras precisavam de liberdade para organizar os seus institutos, cursos e programas, criticava com isso, a legislação federal vigente, acusando-a de restrição demasiada à autonomia universitária, estabelecendo padrões rígidos de currículos, seriação de matérias, combinações de disciplinas, duração de cursos e sistema de escolha do corpo docente. Elas precisariam funcionar com o sistema *uno* de ensino, visto que os institutos de ensino e pesquisa eram “notoriamente estranhos uns aos outros” (AZEVEDO, 1966, p.27), ou seja, a prioridade não era preservar essa ou aquela faculdade e sim as funções que a universidade deveria desempenhar e que estavam sendo ameaçadas por determinados tipos de reformas.

Considerou que as universidades, inclusive as estadunidenses, eram inspiradas no modelo alemão de Humboldt, que as classificava em três pilares: ensino; pesquisa e extensão. O EUA adequando esse tripé à sua realidade introduziu o tecnicismo nessa lógica e a sua concepção de ensino influenciou as reformas educacionais da década de 1960/70, no Brasil. Este modelo primava por formar em menor tempo possível, daí a criação dos cursos de curta duração em que se formariam professores para o ensino médio, que sairiam mais rápido da universidade. Com o vestibular unificado o aluno poderia fazer medicina e quando concluísse, se quisesse, poderia cursar odontologia, enfermagem. Os formandos de ciências sociais podiam dar aula de filosofia, sociologia, história, antropologia e geografia (MEDEIROS, 2014a).

A ditadura reformulou a LDB de 1961, por meio das reformas educacionais e neste cenário vamos encontrar na Bahia, professores como Luiz Navarro de Britto, Edivaldo Machado Boaventura, Luís Viana Filho e Roberto Figueira Santos que como intelectuais orgânicos da elite dirigente do país, pensaram a educação e foram os responsáveis por idealizarem e implantarem reformas na educação baiana, durante o regime civil-militar, período que ocuparam cargos políticos de destaque.

É importante reiterar que, diante das mentalidades modernizantes e conservadoras, por parte dos intelectuais baianos, as reformas propostas por esses professores, ainda hoje permanecem como sendo de “grandes feitos”, sem serem questionados os tipos e consequências de reformas implantadas, o público a quem se destinavam, e para quais finalidades, considerando que a Bahia diferia da realidade do Sul-Sudeste do país, onde as universidades sofreram verdadeiro desmonte.

A Bahia contava apenas com a UFBA, como universidade pública, e uma universidade católica privada (UCSAL). A partir da ampliação do quadro docente no Estado em decorrência da criação das Faculdades de Formação de Professores previstas no Plano

Integral de Educação e Cultura (PIEC), na década de 1980, a Bahia, passou a contar com 4 (quatro) Universidades Estaduais (UEFS, UNEB, UESB UESC), originadas de tais Faculdades. As reformas previstas para o 1º e 2º graus incluíam a criação de Centros Integrados, Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT's) e Colégios Polivalentes que tinham por objetivo a qualificação de mão de obra para as novas demandas do mercado de trabalho. Tais mudanças na política educacional baiana ocorreram durante as gestões dos intelectuais já citados, quando integravam o quadro político do Governo do Estado e a Secretaria de Educação Baiana.

Para além dessa intelectualidade atuante no cenário político baiano, destacamos também as atuações dos professores: Antônio Luís Machado Netto e Zahidé Machado Netto, que exerceram grande influência acadêmica nas universidades do Estado, sobretudo, nas áreas de ciências sociais e humanas. Como também, o professor Manuel Pinto de Aguiar, fundador da primeira editora da Bahia, o que nos permite analisar qual tipo de produção estava sendo veiculado no Estado e quais eram divulgadas por seus intelectuais.

Contudo, antes de adentrarmos na trajetória desses intelectuais, salientamos a existência de focos de resistência ao regime, no estado da Bahia, dando um maior destaque a aqueles que estiveram diretamente vinculados à área educacional, bem como, quais os impactos as reformas educacionais na Bahia causaram.

### 3.3.1 “*Povo mole em ditadura tanto bate até que fura*”<sup>51</sup>: oposição e resistência na Bahia entre 1964 e 1985

*Do fundo da alma, as dores de um tempo sombrio voltavam, não cicatrizadas. Novamente compreendi que nenhum país passa por uma ditadura impunemente. Os militares torturaram e mataram. Instalaram o terror. E o terror leva tempo para dissipar. Ainda choramos os nossos mortos, ainda lembramos de nossos companheiros trucidados, ainda não esquecemos a barbárie. As lágrimas que tantas vezes vi, passado tanto tempo, são testemunhas de um massacre. E são também sintoma de que continuamos sensíveis, vivos, nunca indiferente ao que passamos.(Emiliano José, preso político em Salvador entre 1970 e 1974).*

Apesar de existirem trabalhos resultantes de dissertações e teses, acerca da resistência à ditadura na Bahia, consideramos que estas são insuficientes, visto a importância que atribuímos ao referido tema. A maioria dos trabalhos cotejados provém da linha de pesquisa

---

<sup>51</sup> Nota veiculada no jornal operário *Inimigos do Rei* de Salvador, criado na década de 1970 e de orientação anarquista. Era destinado a todos os movimentos sociais marginalizados, que não encontravam espaço na grande imprensa e nem na própria imprensa alternativa (JORNAL INIMIGOS DO REI, 1970.).

coordenada pelo Prof. Dr. Muniz Gonçalves Ferreira, locado no Programa de Pós-Graduação em História da UFBA, e como estudioso do marxismo, centraliza a orientação de trabalhos que tomam como foco essa temática, direta ou indiretamente, como os movimentos sócio-políticos inspirados na tradição marxista, no qual os interessados em desenvolver pesquisas sobre a luta armada ou movimento estudantil na Bahia integram esta linha do supracitado professor.

De acordo com Silva (2003), os baianos que tiveram maior repercussão nacional com uma posição de enfrentamento ao regime civil-militar, foram Carlos Mariguella, Mário Alves e Jacob Gorender, todos dissidentes do PCB que optaram por uma radicalização de oposição política por meio da luta armada de inspiração foquista inspirada nos livros *La guerra de guerrillas* de Ernesto Che Guevara e *Revolução na revolução* do intelectual francês Régis Debray. Na Bahia, militantes de esquerda protagonizaram episódios de confronto contra as forças de repressão, e se estruturaram em organizações com afinidades para o desenvolvimento da luta armada, tendo, neste Estado, núcleos de atuação e propaganda revolucionária.

Antes de adentrar no funcionamento dessas organizações é importante destacar a ampla movimentação ocorrida nos setores da direita, de cunho conservador, contrária à matriz de esquerda, fomentando o medo do comunismo que havia no país para o Estado baiano, e promovendo a desestabilização no Governo de Jango, conforme elucida Franco (1990). Essa ação já rendia frutos na Bahia desde a renúncia de Jânio Quadros. Um exemplo disso foi a Campanha de Desestabilização organizada por algumas mulheres que ocupavam um espaço político destacado na sociedade não só na capital baiana, mas, em todo o país. Ediane Lopes de Santana (2009)<sup>52</sup> realizou uma pesquisa de mestrado em história na UFBA sobre a *Campanha de desestabilização de Jango: as donas saem às ruas* e evidenciou como as senhoras soteropolitanas, provenientes dos setores médios da sociedade, nos primeiros meses de 1963, durante governo de Lomanto Júnior, organizaram suas primeiras ações de rua com o objetivo de desestabilizar o governo de Jango e conter as reformas de base. A manifestação de maior visibilidade ocorreu na procissão de Corpus Christi, realizada em 1963, presidida pelo bispo Dom Walfrido Vieira, considerada a maior procissão já acontecida em Salvador.

Esta procissão foi organizada pela Cruzada do Rosário em Família, uma organização de cunho internacional fundada em 1945, nos EUA, tendo como justificativa a apreensão dos

---

<sup>52</sup> A recorrência ao ano de 2009 nas produções citadas neste tópico se deve à publicação: Ditadura Militar na Bahia, publicada pela Edufba em 2009, sua importância se dá devido ao fato de ser a primeira obra a tratar da ditadura na Bahia reunindo artigos de pesquisadores baianos da área.

católicos frente à ameaça comunista. Por defender os valores “sagrados” da sociedade cristã: *Deus, pátria e família contra o comunismo*, foi um ensaio para as Marchas da família. Além desta iniciativa feminina de caráter coletivo, a deputada estadual Ana Oliveira do Partido Libertador, se tornou a primeira mulher de destaque na Bahia a se empenhar para que a sociedade se integrasse na mobilização nacional, no período que antecedeu o golpe de 1964, conclamando que todas as mães de família e senhoras de todas as classes e idades se voltassem contra o governo de João Goulart. Após a instauração do golpe, ocorreu em Salvador a Marcha da Família com Deus pela Democracia e pela Liberdade em apoio ao regime ditatorial mobilizando centenas de mulheres que buscaram preservar o lugar social a elas destinado: a família (SANTANA, 2009).

Célio Roberto de Araújo (2008), em sua dissertação intitulada *O voto, o terço e as armas: a atuação política da igreja católica na Bahia na conjuntura do golpe de 1964*, revela toda a trama que havia por detrás da organização da Marcha da Família, desde setembro de 1962, quando se reuniram no consistório da Igreja de São Pedro dos Clérigos, os principais representantes da igreja na Bahia, cerca de 50 padres da capital e do interior com o objetivo de orientar os católicos na posição da igreja, frente ao governo de João Goulart e contra o “perigo” comunista, sendo criada a Aliança Eleitoral pela Família (ALEF), que atuou mais precisamente na condução dos votos dos católicos para as eleições daquele ano, a fim de derrubarem os candidatos que possuísem afinidade com as matrizes de esquerda. Assim, em nome “de Deus e da purificação”, bombardearam a população eclesial por meio da imprensa e das missas, com discursos anticomunistas, solidificando uma imagem de comunista “mau”, ateu, materialista, autoritário e contrário às tradições cristãs e referentes à pátria. A principal manifestação pública de tais ideias defendidas por este grupo se deu na Marcha de oposição a Jango, solicitavam que os setores militares retomassem a “ordem” social, assumindo o País.

De acordo com Franco (1990), na Bahia, a Igreja Católica era dirigida por um arcebispo radical e ultraconservador em 1962, Dom Augusto Cardeal da Silva, que tomou partido nas eleições, recomendando diretamente aos católicos em quem deveriam votar ou não. Waldir Pires do PSD que estava se candidatando a governador, opositor de Lomanto Júnior da UDN, estava sendo taxado como comunista e o segundo como católico puro. Nas eleições de 1962, venceu o candidato da UDN.

A Igreja Católica da Bahia se envolveu em uma relação de “amor e ódio” com a ditadura. O professor Grimaldo Zachariadhes, em sua dissertação, acerca do apostolado social dos jesuítas baianos na ditadura, mostra a interessante relação entre o Centro de Estudos e

Ação Social (CEAS), fundado em Salvador na década de 1960 e os estudos marxistas. No ano de 1967, o CEAS se estruturou, por meio de uma equipe formada por teólogos e especialistas das ciências sociais (sociologia, economia, antropologia, etc.) com o objetivo de aprofundar e penetrar na sociedade local na luta em prol da transformação social. De acordo com o autor

A partir de 1966, as manifestações de oposição ao Regime militar na Bahia começavam a multiplicar-se. Depois do desmantelamento das esquerdas no pós-Golpe, voltavam a estourar em Salvador, manifestações lideradas pelos estudantes – secundaristas e universitários – que demonstravam a reorganização do Movimento Estudantil depois das perseguições de 1964. O Movimento Estudantil baiano se destacava, nesse momento, na oposição ao Regime militar, promovendo várias passeatas, greves, manifestações e tendo de enfrentar a polícia na rua em diversas ocasiões. Lutando pelos seus direitos e por maior liberdade, os estudantes na Bahia (e no Brasil) entraram em choque com o Governo militar (ZACHARIADHES, 2009a, p.65).

Quando o Movimento Estudantil ficou enfraquecido já em meados da década de 1970, o CEAS começou a adquirir um papel mais importante na luta contra a ditadura, declarava-se publicamente contrário ao regime e à luta armada. As publicações de sua revista intitulada *Caderno do CEAS*, passaram a ser mais incisivas nas denúncias contra a violência, autoritarismo e violação dos direitos humanos provocados pelo regime, levantando assim, a bandeira da redemocratização. Apesar das críticas da ala mais tradicional da Igreja Católica, esta instituição tinha o respeito construído por conta dos jesuítas e angariou pessoas de esquerda que lutavam por um país democrático. Com isso, as leituras de Marx passaram a influenciar bastante o direcionamento da CEAS, que passou a atrair membros do PCB e do PCdoB que davam apoio à divulgação das ideias marxistas (ZACHARIADHES, 2009a).

Enfatizamos a postura do cardeal Dom Avelar Brandão Vilela, que no período em que esteve à frente da arquidiocese de Salvador, durante a ditadura, atuou como moderador, buscando atenuar conflitos sociais e políticos e dialogar com os vários setores da sociedade evitou o radicalismo. Estreitou relações tanto com os membros de esquerda, ligados à Teologia da Libertação, como da direita, setores mais tradicionais da Igreja Católica, mantendo contato inclusive com marxistas e maçons, ainda que, divergindo de seus pontos de vista. Esse posicionamento fez com que diversos movimentos sociais, incluindo o estudantil, nos períodos de maior repressão, procurassem-no para que intermediasse um diálogo com os militares, e intercedesse junto a estes em prol dos militantes, em vários episódios à exemplo das greves estudantis de 1968 e de 1975, que pararam por completo as atividades da UFBA resultando na prisão de vários estudantes, em quais, Dom Avelar se envolvia na causa,

intermediando negociações entre manifestantes e militares, obtendo sucesso na maioria das vezes (ZACHARIADHES, 2009b).

Além do posicionamento dúbio presente na Igreja Católica, encontramos um movimento contraditório de defesa e acusação ao regime ditatorial, por parte de um grupo religioso de vertente protestante. A comunidade baiana pertencente à Igreja Presbiteriana no Brasil, a princípio viu com simpatia o regime militar instaurado no País, em parte pelo receio que tinham de uma ameaça comunista. Elizete da Silva (2009), por meio de sua pesquisa, verifica a existência de barganhas e clientelismo político entre batistas e militares, no qual votos eram trocados por serviços assistencialistas, além de tais religiosos apresentarem grande prestígio junto ao Marechal Castelo Branco. Um desses empreendimentos realizados pelo Estado militar foi a construção do Hospital Evangélico da Bahia, que deixou bastante satisfeita as lideranças evangélicas baianas que, como forma de agradecimento, declararam que o Deputado Federal Raimundo Britto, que intermediou tal aliança, e o governo militar, eram amigos dos evangélicos.

Ocorre que, a coligação entre as lideranças batistas e os militares não foi vista com bons olhos por um segmento minoritário de “irmãos” protestantes, que passaram a fazer severas críticas à ditadura, resultando na represália e prisões de alguns jovens, obrigando as igrejas a assumirem um posicionamento mais ativo. Apesar de os pastores evangélicos não virem com bons olhos a politização da Juventude Batista Baiana, que contava com razoável presença de secundaristas e universitários, não puderam impedir a organização de manifestações por parte desses, o que culminou em perseguições dentro da própria comunidade religiosa. O discurso dominante passou a chamar esses jovens de “cor-de-rosa”, uma alusão ao vermelho associado ao comunismo, propagando que estes jovens opositores, eram comunistas disfarçados com o objetivo de disseminar a subversão no seio evangélico, o que impulsionou a delação por parte dos correligionários.

Silva (2009) elucida que, alguns desses jovens passaram a integrar o Partido Comunista, articulando-se a outros movimentos de âmbito nacional, e a defender o lema progressista: *Cristo e o Progresso Revolucionário Brasileiro*, que repercutiu inclusive entre os católicos da JUC. Por conta da repressão, muitos se tornaram militantes clandestinos. No entanto, nem todos os pastores eram contrários ao posicionamento desses jovens, o reverendo Celso Dourado, por exemplo, participou ativamente dos comitês de Direitos Humanos e Anistia que existiram na Bahia, e manteve as portas da Igreja Presbiteriana Unida e do Colégio Dois de julho sempre abertas aos movimentos sociais, inclusive abrigando militantes clandestinos.

Outra organização que serviu de base para a luta contra o regime civil-militar e tendo derivado de setores da Juventude Universitária Católica (JUC), a Ação Popular (AP), se formou após três reuniões, ocorridas em São Paulo, Belo Horizonte ambas em 1962, Salvador no ano de 1963, respectivamente. A AP iniciou os seus trabalhos junto às Ligas Camponesas, no entanto, obteve maior contato com o mundo rural mediante participação no Movimento de Educação de Base (MEB) e na Superintendência para Reforma Agrária (SUPRA).

Santana (2009b) afirma que, a Ação Popular, com base no método Paulo Freire, desenvolveu várias experiências educacionais em Salvador, em parceria com o MEB no trabalho de alfabetização e conscientização política no interior da Bahia, por meio de escolas radiofônicas, além de manter vínculo com o movimento camponês. Criou 15 sindicatos rurais organizados em: Feira de Santana; Cachoeira; Cruz das Almas; Santo Antônio de Jesus; São Miguel das Matas; Amargosa; Senhor do Bonfim; São Felipe. A AP conseguiu estabelecer vínculos com algumas lideranças operárias à exemplo do Sindicato dos Trabalhadores na Extração e refino do Petróleo, e na criação de uma base operária na Refinaria de Mataripe, formada com militantes que trabalhavam na empresa, apesar de o Partido Comunista possuir maior influência no meio operário.

A autora afirma que os militares logo buscaram neutralizar as cidades de Vitória da Conquista, Feira de Santana e Ipiaú, uma vez que estas eram chefiadas por políticos partidários das causas de Jango, sendo consideradas como focos de resistência em potencial. Tal inquirição militar fez com que os movimentos de esquerda se organizassem de forma fragmentada, e isolada das grandes massas populares, durante os primeiros anos do governo ditatorial. A partir de 1968, mais ordenada, a AP aderiu ao maoísmo como estratégia revolucionária, incorporando-se mais tarde ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB), e preparou um programa de estudos baseado na leitura de Marx, Lênin e Mao Tsé Tung. Os militantes da AP começaram a se preparar para uma guerra popular, enveredando pela luta armada e escolhendo como pontos estratégicos os meios rurais. Na Bahia, as bases de apoio no campo escolhidos para o envio de militantes, foram: Panelinha; Camacã; Eunápolis; Itabuna; Ilhéus e algumas cidades da região da Chapada Diamantina.

Dentre as organizações políticas armadas, que atuavam na Bahia, entre os períodos de 1969 e 1971, em meio urbano, destacam-se: a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares); o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) e o Movimento Revolucionário Oito de Outubro (MR-8).

Souza (2009) apresentou tais organizações afirmando que, ao contrário do que ocorreu em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, a Bahia não é mencionada nas bibliografias

como local relevante de oposição ao regime ditatorial. Após a realização de entrevistas com *ex-militantes*, Souza constata que a Bahia servia como área de recuo, ou seja, preservada de ações que atraíssem a atenção das forças armadas, situação que prevaleceu até a expropriação realizada pelo PCBR ao banco da Bahia em 1970. A VAR-Palmares e o MR-8 consideravam que Salvador deveria se resguardar para a possibilidade de refugiar militantes procurados pela repressão em todo o país, “[...] contudo, as ações armadas em Salvador foram, em comparação com o eixo Rio-São Paulo, significativamente menos intensas, porém não foram nulas” (SOUZA, 2009, p.128).

Ao passo que Salvador funcionava como área de recuo de outros Estados, o inverso ocorria, uma vez que, militantes baianos precisavam se deslocar do Estado para atuar na clandestinidade. De acordo com a autora, mediante relatos de militantes levantados, a tônica da luta na Bahia, tendo Salvador como centro por ser a capital, teria se dado pela reação de defesa dos direitos democráticos cerceados pelo AI-5. Apesar de já haver oposição décadas antes, foi a instauração desse ato institucional a razão fundamental para a adesão à luta armada.

Em meados de 1968, a referida autora explicita a tendência dos movimentos estudantis de migração dos grupos militantes para as organizações de esquerda, sobretudo, para a guerrilha rural. Como resultado das dissidências do PCB em Salvador de 1967, um grupo de estudantes baianos, basicamente formado por secundaristas, já atuava com essas organizações: o MR-8 e a Dissidência Comunista da Bahia (DI-BA) que mais tarde se integrou ao VAR-Palmares. Essa Dissidência operava em quatro níveis distintos: o setor estudantil secundarista; o estudantil universitário; o setor operário e o setor do interior. As bases no interior da VAR-Palmares se davam nas cidades de Cruz das Almas, Feira de Santana (principal base do MR-8) e Vitória da Conquista, além dos contatos herdados pela DI-BA em Alagoinhas. Em 1969, o PCBR passou a integrar o quadro das organizações armadas em Salvador, composto por um grupo de dissidentes do PCB, oriundo, sobretudo, do Colégio Aplicação de Salvador além de estudantes secundaristas da cidade de Jequié.

O PCBR na Bahia adentrou a década de 1970 com ritmo apressado pela implantação da luta armada. Torres (2013) afirma que enquanto seus membros se dispersavam em prisões, cemitérios e na clandestinidade, acabou por adotar uma lógica que priorizava a sobrevivência da organização e dos seus militantes, reforçando a utilização de armamentos. No final dos anos setenta, o comando do partido do nordeste, recuou para a Bahia, e ali fez sua direção nacional, tendo em sua composição: Bruno Maranhão; Getúlio Oliveira Cabral; Antônio

Preste de Paula (um dos futuros seguranças na Campanha de Lula, na década de 1980); Fernando de Fonseca e Suzana Maranhão.

A direção desse partido na Bahia tinha como objetivo ações expropriatórias, contudo, devido à ação da repressão, “[...] o PCBR fragmentou-se cada vez mais e teve sua existência como partido político independente e clandestino bastante curta, assim como outras siglas que defenderam a luta armada entre os anos de 1960 e 1970” (TORRES, 2013, p.37).

Sobre os militantes baianos envolvidos nesses grupos de resistência armada que sofreram repressão, realizamos um levantamento na obra *Direito à Memória e à Verdade: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos*, publicação organizada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em 2007, no qual pudemos garimpar diante de centenas de pessoas por todo o país, aqueles oriundos da Bahia, que foram identificados, conforme exposto no quadro do anexo B.

### 3.3.1.1 Lembranças do mar cinzento<sup>53</sup> e os prisioneiros políticos da Galeria F

“Havia Ditadura, mas havia resistência” essa frase proferida por Emiliano José<sup>54</sup> (2000, p.12), na primeira parte da obra *Galeria F: Lembranças do mar cinzento*, de sua autoria, demonstra o desenrolar da resistência na Bahia, durante o período ditatorial.

Emiliano José, por meio de várias publicações, é o pioneiro na sistematização e denúncia de todo tipo de repressão que ocorria nos porões das prisões em Salvador. Desde o período que trabalhava na redação de jornais, na década de 1970, reconstruía a trajetória dos militantes e presos políticos que integravam movimentos de resistência contra o regime

<sup>53</sup> Referência às obras publicadas pelo professor Emiliano José, sobre a sua trajetória enquanto militante preso em Salvador, durante o período da ditadura na Bahia.

<sup>54</sup> Nascido em São Paulo, Emiliano José, quando estudante secundarista iniciou uma luta contra a ditadura como vice-presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) em 1968, quando foi obrigado a viver na clandestinidade e se mudou para a Bahia passando a morar em Salvador, onde se naturalizou. Preso no final de 1970, em Salvador, foi condenado a 4 anos de prisão com suspensão dos direitos políticos. A partir de sua liberdade condicional em 1974, entrou para o jornalismo, trabalhando no *Tribuna da Bahia*, depois no *Jornal da Bahia*, colaborador do *A Tarde*, revistas *Afinal*, *Visão* e o *Globo*. Na imprensa alternativa foi colaborador dos jornais *Opinião*, *Movimento* e *Em tempo*. Exerceu o mandato de deputado estadual em 1988, pelo PMDB. Desde 1990 que é professor do departamento de Jornalismo da UFBA, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da UFBA. Em 2000 foi eleito vereador em Salvador pelo PT e em 2002, deputado estadual, foi presidente e vice-presidente do PT no Estado da Bahia, deputado federal entre 2011 e 2014. Integra o projeto Memórias Reveladas que tem o objetivo de recuperar a história da ditadura na Bahia, assim como a Comissão Estadual da Verdade sendo que no dia 4 de dezembro foi convidado pela referida Comissão a prestar depoimento, disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=yesLgoZnHpg> >. Publicou vários livros que contam a sua trajetória enquanto militante na resistência contra a Ditadura, bem como de outros militantes que sofreram a repressão nesse contexto. Tais como: *Galeria F: Lembranças do Mar Cinzento* (V partes), *Lamarca: o capitão da guerrilha*, *Carlos Mariguella: o inimigo número 1 da ditadura militar*, dentre outros.

ditatorial instaurado, tornando-se assim, elemento fundamental na história da resistência no Estado.

Integrante da Comissão Estadual da Verdade e coordenador do Projeto *Memórias Reveladas* na Bahia desde 2009, José (2000) tenta recuperar esse período tendo como foco o estado baiano, e discorre algumas considerações importantes:

É preciso registrar que na Bahia os arquivos do período ditatorial desapareceram. Todo tipo de prisão foi feito ao governo estadual, à Polícia Federal, por organismos de direitos humanos, pelo Grupo Tortura Nunca Mais, por parlamentares de oposição, sem que qualquer autoridade prestasse conta da documentação que comprova a repressão e que tanto poderia contribuir para a elucidação da específica história do regime militar no Estado. Este trabalho tem também o objetivo de ir reconstruindo tal história. Lembro-me do personagem do filme *Tango* – ‘a mais ingrata tarefa de alguém é matar a memória de um povo, todos os que tentaram isso fracassaram’, é mais ou menos o que ele diz. Tenho tentado avivar essa memória, não deixando se esvaír na bruma do tempo os crimes cometidos pela ditadura (p.12).

Após uma reunião da Ação Popular (AP), grupo ao qual integrava desde 1968, Emiliano José (2000) foi preso por uma equipe de homens da polícia federal, ao subir em um ônibus, chegando à sede da mesma, sem camisa e todo ensanguentado após ter apanhado muito, foi encaminhado para o Quartel do Barbalho,

[...] pouco tempo depois, tive os olhos vendados com um esparadrapo largo, sinal claro de que a ameaça do coronel estava prestes a se concretizar. Mal a noite chegou, fui levado dali, para o interrogatório. Queriam informações. Eu só respondia não sei. Não digo nem que o fazia por excesso de coragem. Era apenas uma atitude determinada. Eu não podia revelar nada. A lealdade havia sido assimilada com a vida e sedimentada na luta revolucionária, que eu iniciara em 1968, a partir de São Paulo, no movimento estudantil, militante então da Ação Popular, já um organização marxista. [...] As pancadas, o sangue escorrendo, nada disso me apavorava. Foi mais difícil quando abriram o tanque de água e me jogaram várias vezes dentro. E, pior quando, vendo que não falava, tiraram-me toda a roupa e me colocaram no pau-de-arara [...] Quando, no dia seguinte, começaram os choques elétricos, que superavam em sofrimento tudo que tinha ocorrido anteriormente, não mudei de posição: continuava disposto a nada dizer [...] O inferno era ali, no Quartel do Barbalho (JOSÉ, 20000, p.17).

Dentre alguns nomes que integravam os movimentos de resistência na Bahia, e que foram prisioneiros no Quartel do Barbalho em Salvador que, juntamente com ele, foram despejados em uma galeria (F) de presos políticos, o referido autor destaca: Theodomiro Romeiro dos Santos; Paulo Pontes; Dirceu Régis; Wellington Freitas; Rui Patterson; Airton

Ferreira; Juca Ferreira; Carlos Sarno; Jurema Valença; Othon Jambeiro; Fernando Alcoforado; Luís Contreiras; Benjamin Ferreira; José Borba Pedreira Lapa e Inácio Gomes.

Emiliano José dividiu a cela com Wellington Freitas e Dirceu Régis, Paulo Pontes e Theodomiro dos Santos em celas separadas e sozinhos, posteriormente, eles conviveram no mesmo espaço na Galeria F, na Penitenciária Lemos de Brito, na Mata Escura, em Salvador. A cúpula da repressão e da tortura do Quartel do Barbalho tinha a frente Luiz Arthur de Carvalho, o major Antônio Bião de Cerqueira, o capitão Hemetério Chaves Filho e Nilton Cerqueira. De acordo com José (2000), a brutalidade que ocorria no interior dos quartéis militares, acometia os presos políticos.

Em seu relato, traz a experiência do PCBR na Bahia, grupo radical que optava pela linha da luta armada em Salvador, e tinha na sua direção Paulo Pontes, Renato Ribeiro e Dirceu Régis, e Theodomiro dos Santos, Wellington Freitas, Natur de Assis Filho, Roberto Albergaria, Wagner Coqueiro, Renato Afonso, Marcos Afonso de Carvalho, Ricardo Nóbrega e Wesley Macedo Bonfim, como militantes.

Na segunda parte da obra Galeria F, José (2004) apresenta a resistência dos militantes políticos de Feira de Santana-BA, cujo prefeito era Francisco Pinto, mais conhecido como Chico Pinto<sup>55</sup>, representante do Movimento Eclesial de Base, preso em 1964 (BAPTISTA, 2012), tendo angariado alguns membros da Ação Popular e JUC que o apoiaram, e concluíram que Feira poderia ser o centro da resistência na Bahia. Entre os militantes estavam Péricles de Souza, Sérgio Gaudenzi, Haroldo Lima, Raimundo Mendes, Jorge Leal, Jaci Célia Franca, Solange Lima, Ricardo Angelim, Rubem Ivo e Fernando Schmidt. A sede da MEB foi invadida e a maioria dos integrantes aprisionados.

Em Vitória da Conquista - BA, José (2004) retoma o relato de Ruy Medeiros, que na época era estudante da Faculdade de Direito da UFBA, preso e torturado pelo regime, a fim de apresentar a resistência nesse município, que teve como grande repercussão o falecimento do vereador Péricles Gusmão Régis, após um longo interrogatório efetuado pelo chefe do Inquérito Policial Militar (IPM) o capitão do exército Antônio Bandoqui Alves Filho, no Quartel da polícia Militar em maio de 1964. Menciona o chamado ônibus da morte, veículo que ficava na Rua Barão do Rio Branco, situada no centro da cidade, gerenciado pelo capitão Bandoqui.

---

<sup>55</sup> Maiores informações sobre a trajetória política de Chico Pinto, vide: BAPTISTA, Ana Teresa. *Chico Pinto: a voz que desafiou os ditadores*. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2012 (Coleção Gente da Bahia).

As pessoas delatadas eram conduzidas ao coletivo, fichadas e depois seguiam no próprio veículo para o quartel, dentre os que foram presos estavam: Hugo de Castro Lima (médico, candidato a prefeito pelo PTB); Juracy Lourenço Neto; Paulo Demócrito Caires (estudante); Raimundo Pinto, Juracy Lourenço Neto (ambos comerciantes); Raul Ferraz (advogado e anos depois prefeito de Vitória da Conquista); Lúcio Flávio Viana Lima (escritor de crônicas nacionalistas); João Idelfonso Filho (dono de um alto-falante); José Luiz Santa Isabel (bancário) e Hemérito Alves Pereira (livreiro e correspondente do jornal *Novos Rumos*).

Em seguida foram presos os professores, Everardo Públio de Castro (diretor da Escola Normal, vereador e secretário de educação do governo de José Pedral, comunista declarado), Anfilóbio Pedral Sampaio (irmão do prefeito Pedral Sampaio que também foi preso), Camillo de Jesus Lima (comunista declarado) e o estudante Nudd de Castro (filho do Prof. Everardo) todos foram encaminhados para o 9º Batalhão dos Caçadores em Salvador.

Na quarta parte da Galeria F, Emiliano José (2012), retoma a ação de Mariguella, conduzindo-o como herói do povo, no qual pontua as ações de resistência e repressão ocorridas até a guerrilha do Araguaia (1972-1975) assim como alguns episódios na Argentina e Chile. Assim, José (2012), denuncia todas as arbitrariedades e violências ocorridas para além da Bahia, e que aqui nos debruçamos sobre apenas três, que retomam perfis de homens e mulheres militantes de esquerda, que se impuseram contra a ordem em defesa de uma nova sociedade. Uma sociedade socialista.

### 3.3.2 *Faca amolada*<sup>56</sup>: repressão e resistência na UFBA e os intelectuais da resistência durante a ditadura civil-militar

Em decorrência da instalação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), pela Lei de nº 12.528/2011, outras dezenas, similares a esta, foram instauradas nos âmbitos estaduais, municipais, inclusive em instituições de ensino superior em todo o Brasil. No caso da Bahia, o Conselho Universitário (CONSUNI) criou a *Comissão Milton Santos de Memória e Verdade*<sup>57</sup>, com o objetivo de agrupar documentos e depoimentos a fim de verificar o que se

<sup>56</sup> *Faca Amolada* foi um jornal produzido pelos estudantes de comunicação da UFBA, em Salvador, que teve seu primeiro exemplar de número zero, publicado em fevereiro de 1978.

<sup>57</sup> “A *Comissão Milton Santos de Memória e Verdade*, foi instalada em dezembro de 2013, composta pelos docentes: Emiliano José, Ilka Dias Bichara, Iracy Silva Picanço, João Augusto Rocha, Olival Freire Jr. e Othon Jambeiro (Presidente); pelos estudantes Jessica Santos de Jesus e Leandro Coutinho Silva; e o servidor técnico-administrativo Umberto Bastos. Contou com a Assessoria de Aurora Freixo e José Roberto Severino. Atuaram como bolsistas-estagiários os estudantes Anne Alves, Gilberto Oliveira, Lalesca Gomes Santos, Rafael Villanueva, Raquel Santos da Hora, Rodolfo Cajaíba e Vanice da Mata. A Faculdade de Comunicação cedeu o

passou na UFBA, durante a ditadura civil-militar brasileira, sendo esta a única instituição de ensino em todo o território baiano a ser contemplada com essa ação. Apesar da decisão do CONSUNI ter sido em maio de 2012, e referida Comissão só foi formada no final de 2013.

Em agosto de 2014, a Comissão divulgou o relatório final intitulado *Golpe Civil-Militar de 1964 na UFBA: rompendo o silêncio do Estado e reduzindo o espaço da negação*, e disponibilizou 29 depoimentos de professores e estudantes, que na época sofreram repressão por serem considerados perigosos para o regime. Ambos os documentos, estão disponíveis e podem ser acessados gratuitamente por meio do website: <http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>, construído pela UFBA.

A partir do material apresentado por essa Comissão, e mediante notícias de jornais estudantis baianos<sup>58</sup>, construímos um panorama de resistência na Bahia, onde a UFBA desempenha o papel de protagonista das manifestações de estudantes e professores em oposição ao regime instalado, dando início a uma série de iniciativas semelhantes, a fim de (re)direcionar os rumos da política educacional do período.

### 3.3.2.1 A resistência do Movimento estudantil na UFBA em tempos de reforma

Na Bahia, conforme já mencionamos, poucas obras publicadas tratam acerca da educação em tempos da ditadura nesse Estado, sobretudo, no que tange a trajetória da UFBA, e que dediquem algum capítulo ou tópico focando os estudantes como *UFBA: trajetória de uma universidade 1946-1996* organizada por Edivaldo Boaventura (1999), que contém 82 (oitenta e dois) artigos, de docentes e ex-alunos da UFBA, sendo 9 (nove) voltados para os estudantes, no qual não são mencionadas nenhuma iniciativa de resistência ou oposição desses grupos durante as décadas de funcionamento desta universidade. É como se ambas tivessem passado a quilômetros de distância dessa instituição.

---

*auditório para sede dos depoimentos, ficando a cargo da TV UFBA gravá-los e editá-los. A Coordenação de Arquivos da UFBA montou uma força tarefa para pesquisa documental em seus acervos. A Comissão foi secretariada pela advogada e servidora técnico-administrativa Arlinda Tosto” (BAHIA, 2014, p.6). Essas informações estão contidas no Relatório Final dessa comissão disponível no site: <<http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>>.*

<sup>58</sup> Participamos do levantamento em Arquivos Públicos e Privados entre os meses de agosto de 2014 e janeiro de 2015, pelo projeto coordenado pela Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães sobre a educação na Bahia durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, juntamente com as bolsistas de iniciação científica: Mércia Caroline Sousa de Oliveira e Taís Oliveira Santos e Santos e também a doutoranda Luciana Canário Mendes (que participou da primeira fase do levantamento). Como resultado dessa pesquisa foram identificados 24 livros de atas da Câmara municipal local, 30 caixas de documentos que incluem decretos, projetos de lei e resoluções municipais, 46 encadernações de jornais referentes ao período pesquisado e 16 registros fotográficos. Identificamos alguns exemplares dos jornais estudantis baianos: *Inimigos do Rei* (Salvador-Rio-SP), *Viração* (Salvador), *Cálice* (Vitória da Conquista), *O Constituinte* (Muritiba), *Nova Ação* (Salvador), *Faca Amolada* (Salvador), *Voz estudantil* (Vitória da Conquista), *Feijão* (Salvador), *Dimensão* (Itapetinga), *Fifó* (Vitória da Conquista).

Também deparamo-nos com outra obra intitulada *UFBA na memória: 1946-2006* produzida pela professora Maria Inês Corrêa Marques, a partir de sua tese de doutoramento, que traz narrativas vivenciadas durante sessenta anos de existência da UFBA, e em um de seus tópicos menciona a resistência estudantil na Universidade, sobretudo, no período ditatorial, a partir de registros retirados de jornais, entrevistas, dissertações e teses. No entanto, tais veículos de informações tratam da questão de maneira superficial, centrando suas análises no movimento estudantil de cunho nacional, tratando com pouca visibilidade as manifestações estudantis ocorridas na Bahia.

Desde 1961, quando foi realizado na Bahia o *I Seminário Nacional de Reforma Universitária*, organizado pela UNE, os estudantes discutiam uma reforma universitária voltada para as necessidades do povo brasileiro, inclusive produziram a Declaração da Bahia que atualizou o Plano de Sugestões para a Reforma Educacional Brasileira que fora aprovado no II Congresso Nacional dos Estudantes realizado durante o período do Estado Novo.

Nesta época, apenas 1% da população baiana tinha acesso ao ensino superior, e um dos pontos discutidos pelos estudantes, reunidos no seminário, era o caráter elitista das universidades e a falta de democracia interna nas instituições. A experiência de organização das greves baianas, surgidas a partir de 1962, como formas de lutas e resistência, nesse período, foi fortemente influenciada pelo marco de duração da experiência argentina de Córdoba, em 1918.

Quando foi instalado o regime ditatorial na Bahia, a perseguição aos estudantes foi intensa “[...] foram caçados em assembleias, nos Diretórios Acadêmicos (DA), em suas residências. Os perseguidores eram implacáveis com os livros, os relatos [...] descrevem fogueira de livros” (MARQUES, 2010, p.203).

Enquanto isso, as congregações das faculdades (de ciências econômicas, filosofia, medicina, etc.), reforçaram as iniciativas de solidariedade do Conselho Universitário da UFBA com o novo contexto, apresentando documentos publicados na imprensa, como o jornal *A Tarde*, veículo ligado a ARENA, com o seguinte teor, representando a coletividade do corpo docente desta instituição:

Os professores, na sua unanimidade, expressaram a satisfação com que receberam a vitória da democracia no Brasil, ameaçado como estava pela subversão dos mais comensuráveis preceitos de liberdade e dignidade humanas. Num preito de justiça e de respeito à verdade foi realçada a preponderante e decisiva atuação das classes armadas, que num gesto de acendrado patriotismo salvaram a nação dos ominosos dias que a aguardavam. A examinação da situação da escola no período que antecedeu à fase atual, os

professores unanimemente, condenaram com veemência os fatos que se vinham verificando no seu seio, onde um grupo exaltado de comunistas simpatizantes, constituindo embora uma pequena minoria contribuía com a sua indisciplina e desrespeito aos professores para comprometer-se o conceito daquele instituto de ensino.[...] (A TARDE, 1964 apud BRITO, 2008, p.79).

Ao contrário do que apresenta essa notícia, Brito (2008) afirma que houve professores solidários com o ME, como por exemplo, o prof. José Calazans, diretor da Faculdade de Filosofia na época, segundo ele, não eram apoios explícitos e nenhum quis se indispor diretamente contra o regime de ordem. Contudo, quando verificamos os depoimentos apresentados na Comissão Milton Santos, de professores que sofreram a repressão, observamos que essa afirmação não se confirma, uma vez que, houve muitos professores que resistiram, foram cassados, presos em decorrência da perseguição. Inclusive no *Jornal Universitário* da UFBA, organizado por estudantes da Faculdade de Comunicação, uma notícia publicada em 30/06/1968 apresenta um documento redigido por professores das diversas unidades da referida instituição deflagrando total apoio aos estudantes. Conforme podemos ver a seguir e contrariando a ideia de que estavam passivos aos acontecimentos:

Professores das diversas unidades da FBA, reunidos às 17h do dia 21 de junho a fim de fixarem a sua posição e, face dos recentes acontecimentos aprovaram o seguinte documento que recebeu mais de uma centena de assinaturas: ‘Professores da universidade federal da Bahia, reunidos em assembleia, destinada a análise dos acontecimentos que foi palco a instituição de ensino na madrugada de hoje (21), decidem tornar público – 1) seu inconformismo face ao desrespeito à autonomia universitária e a autoridade de seus dirigentes. 2) sua solidariedade as providências adotadas pelos órgãos diretivos da Universidade. 3) sua disposição de dar continuidade ao diálogo com o corpo discente, buscando uma solução comum para os graves problemas que afligem a universidade brasileira’. (BAHIA, J.U, Documento de Professores. 30/06/1968, n.10, p.2).

Mediante essa notícia, referente à ocupação dos estudantes na UFBA e a repressão sofrida por estes pela polícia militar, verificamos que ao contrário do que algumas pesquisas apontam, não houve imobilidade do corpo docente nesse período, havia resistência dos professores e apoio ao movimento estudantil, conforme veremos mais adiante com os relatos de alguns dos que foram atingidos diretamente pelo regime ditatorial baiano.

Já em 1964, sob a reitoria do professor Albérico Fraga, a operação limpeza já se iniciava na UFBA. Fraga buscou envolver os diretores das faculdades, sugerindo a destituição dos Diretórios Acadêmicos (DA’s), sob a justificativa de que eram focos de subversão, e que a presidência dos mesmos eram ocupadas por chefes comunistas, perigosos e atuantes.

Evidente que essas denominações eram elásticas, uma vez que nem todos os alvos eram propriamente comunistas e sim qualquer um que se opusesse ao *status quo* (BRITO, 2008).

Acerca da resistência do movimento estudantil na Bahia, dentre os poucos trabalhos existentes, consideramos o de Antônio Brito (2003; 2008), o mais consubstanciado, visto que o tema foi discorrido com uma maior profundidade em sua dissertação, no mestrado e em sua tese de doutoramento, ambos em História, na UFBA, relativos à resistência ao regime militar por parte do movimento estudantil (ME) nesta instituição entre 1964 e 1968, a partir de fontes jornalísticas, atas de conselhos, e, sobretudo, entrevistas com 17 militantes do movimento da época, pontuando a influência da esquerda no grupo, por meio da Ação Popular (AP), do Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Política Operária (POLOP) e da Esquerda Independente (EI), organizações que atuaram no ME de Salvador.

Com isso, destacamos que embora houvesse um compartilhamento de traços comuns de cultura política entre essa militância, uma vez que todas essas ideias comungavam de um mesmo referencial político, a heterogeneidade era presente no Movimento Estudantil (ME) da Bahia, devido às concepções de organizações díspares que integravam o plano de sua base social e direção política, daí a emersão de algumas divergências estratégicas referentes às questões sobre a organização de lutas estudantis e táticas de comando.

O Colégio Central da Bahia, tradicional colégio secundarista público de Salvador, em aliança com universidades, sobretudo a UFBA por esta ter protagonizado o cenário da luta estudantil, foi um dos epicentros do ME em Salvador, marcado pela atuação de um grupo de militantes do PCB os quais consideravam que a luta política naquele momento passava pela cultura. Apesar de alguns jovens de outros colégios como Instituto Central de Educação Isaiás Alves, Pinto de Carvalho, Teixeira de Freitas, João Florêncio Gomes, Severino Vieira e Escola Técnica Federal da Bahia (antigo CEFET e atual IFBA), os estudantes do Colégio Central formaram o centro irradiador do movimento secundarista contrário à ditadura.

Ao lutar em defesa da liberdade de expressão, os estudantes secundaristas se opunham ao regime por meio de representações teatrais. Com o veto da peça “aventuras e desventuras de um estudante”, promovido pelo diretor do Colégio Central, e que proibia a apresentação da mesma, uma insatisfação tomou conta dos estudantes que tentaram apresentar a peça na residência dos universitários. Como consequência, a ação militar invadiu a residência estudantil espalhando e ameaçando jovens secundaristas e universitários, que na radicalização do conflito se manifestaram em frente à reitoria protestando contra a violência policial (BRITO, 2003; 2008; DIAS, 2014; SILVA, 2003).

Dentro do movimento secundarista, de acordo com Silva (2003), no Colégio Central foi criado um Conselho de Representações de Salas, com o objetivo de encaminhar as reivindicações dos estudantes para a direção do colégio. Depois de algum tempo, com a dissolução do conselho, foi criado o Grêmio Estudantil, organização que visa representar os interesses cívicos, culturais, educacionais e sociais dos estudantes, cujas reuniões em diversas escolas formavam entidades baianas que ganharam conotação político-ideológica de oposição ao regime. As principais foram a Associação Baiana dos Estudantes Secundaristas (ABES) e a União dos Estudantes da Bahia (UEB), ambas em consonância com a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Paralelo à movimentação do grêmio estudantil, um grupo composto por estudantes, entre eles, Sérgio Landulfo Furtado, Chantal Russi, Carlos Moreira Villanueva, reuniam-se no Colégio Central para organizar encontros e manifestações de rua, além de estudarem e discutirem a filosofia marxista no qual

As discussões teóricas eram intensas nesse grupo e ocorriam no grêmio e nas praias de Amaralina, Itapuã, Boca do Rio e Jardim de Alá. [...] os principais autores e objetos de análise: Lênin, Marta Harnekcher, Régis Debray, assim como os livros Princípios Fundamentais de Filosofia de Georges Politzer e Fundamentos de Filosofia de Yuri Afanassiev (SILVA, 2003, p. 42).

Conforme já mencionamos, os estudantes secundaristas universitários sofreram maior influência do PCB, contudo, alguns optaram por atuarem em outras organizações como a Ação Popular (AP), nascida da esquerda católica que, posteriormente, aproximou-se do PCdoB, como também do POLOP, DI-BA, MR-8 e PCBR. Os anos de 1967/68 foram os de maior mobilização estudantil em Salvador, onde protestavam desfavoráveis à Lei Orgânica do Ensino e contra os acordos MEC-USAID, ambas consideradas inadequadas para a realidade brasileira e baiana, justificando que estas criariam uma série de problemas para o desenvolvimento cultural no Estado e dificultaria o acesso dos estudantes pobres à escola (SILVA, 2003).

O professor Miguel Calmon, nomeado pelo presidente Castelo Branco, substituiu Albérico Fraga, na reitoria da UFBA de 1966 a 1967. Em sua gestão, buscou viabilizar a reforma da Universidade firmando parcerias com agências estadunidenses, além de tentar propor um diálogo de trégua com o movimento estudantil. Nesse ínterim, em Salvador, o ME estava com muitos dos seus líderes presos ou sendo perseguidos. A tentativa de reorganização partiu do DCE da UFBA, e contou com 14 diretórios desta, da UCSAL e com o apoio de 6 (seis) das escolas independentes em consonância com a UNE nacional, com o objetivo de

lutar contra a Lei Suplicy. No caso da UFBA, a decisão majoritária foi agir por dentro dos DA's enquadrados na lei, com o receio de punição aos estudantes que não participassem do pleito.

Mediante a perpetuação do ciclo repressivo em Salvador, em setembro de 1966, a UEB realizou um congresso na residência universitária da UFBA, aprovando uma greve de 48 horas, em protesto contra a violência policial a estudantes paulistas e contra a cobrança de anuidades. Em cumprimento a orientação da UNE em instituir o 22 de setembro como o Dia Nacional Contra a Ditadura, ficou deliberada a organização de uma passeata neste dia. Em sua véspera, estudantes se reuniram na Faculdade de Filosofia da UFBA, confeccionando cartazes para a referida passeata, mas a manifestação foi duramente reprimida, vinte estudantes foram presos, três ficaram feridos com cassetetes e um deles, com arma de fogo, conforme notas publicadas no jornal *A Tarde*, e alguns tentaram se esconder, em vão, dentro do Mosteiro de São Bento, quando foram surpreendidos pelos tiros vindos de policiais dentro do mosteiro. Fato pelo qual, os professores, sobretudo, das Faculdades de Filosofia, Administração e Medicina manifestaram apoio aos estudantes, escrevendo um manifesto, pedindo o fim da violência contra os estudantes, que contou com a assinatura de intelectuais e artistas baianos (BRITO, 2003; 2008).

Quando o professor Roberto Figueira Santos assumiu a reitoria da UFBA, em 1967, promoveu a reestruturação universitária, e deu continuidade às tentativas de amenizar a situação com os estudantes, manifestando discordâncias em comum com estes, como a cobrança de anuidades e a transformação da universidade em fundação. Ocorreram mobilizações estudantis em sua gestão, a exemplo da ocupação de algumas faculdades da Universidade, no ano de 1968, a polícia invadiu os campos, e o então reitor, intermediou junto a Secretaria de Segurança Pública a liberação dos estudantes presos, criticando a invasão policial, e pedindo calma ao ME. Outros conflitos surgiram, quando Roberto Santos alegou que a reforma universitária da UFBA era inspirada na reforma da UnB, e os estudantes “[...] acusavam a reforma de ter sido pouco divulgada e ser inspirada numa orientação imperialista” (BRITO, 2008, p.157).

As incursões no *Jornal Universitário* (JU) da UFBA nos possibilitam verificar, os assuntos que estavam em pauta na Universidade no período. Esse jornal estudantil mantinha uma cordialidade com a reitoria, e também denunciava, a violência sofrida pelo regime ditatorial. Os exemplares que encontramos abrangem os anos da reforma universitária baiana, e sob essa pauta a edição do jornal em julho de 1968, entrevistou o então secretário de educação e cultura do Estado, Navarro de Britto, para que ele pudesse discorrer mais sobre

sua proposta de política educacional. O secretário informou que o Plano Integrado (Integral), tratava-se do projeto educacional que seria a representação da política educacional vigente no País, adequado à realidade da Bahia, com o objetivo de instruir e modernizar a educação para o desenvolvimento. Para tanto, seria necessário formar um grande número de professores para atuarem no ensino médio, isso se daria por meio de Faculdades de Formação de Professores, localizadas no interior do Estado, que ofereceriam vagas para cursos de curta duração ou Licenciaturas curtas, justificando que a faculdade de Filosofia em 24 anos diplomou apenas 1.600 licenciados e bacharéis, apontou como meta de seu Plano, o sistema de créditos, a ser feita pela UFBA, destinado à professores situados no interior e impossibilitados de frequentarem cursos universitários na capital.

Navarro de Britto concebia que, ginásios e colégios não deveriam ser desvinculados da orientação para o trabalho profissional. Para o Ensino Médio, previa a ampliação na oferta de vagas com a finalidade de habilitar profissionalmente os estudantes para as demandas do mercado de trabalho, isso só seria possível mediante formação de professores, reforçando a preocupação do reitor Roberto Santos, assegurando que a Faculdade de Educação, unidade criada pela reestruturação, deveria resolver esse problema (BAHIA, J.U. 30/06/1968, n.10, p.2).

Este mesmo exemplar do jornal traz o calendário institucional denominado *Principais acontecimentos da Bahia*, apontando para a resistência e a efervescência vivida no interior da UFBA nos idos de 1968:

Dia 1º de junho – os alunos de geologia entram em greve contra a extinção da sua escola.

Dia 8 – os estudantes de medicina resolvem paralisar suas atividades alegando a falta de condições para funcionamento do curso e a precária situação em que se encontra o Hospital das Clínicas devido ao corte de verbas.

De 8 a 16 – realiza-se o I seminário de Estudos de Política Educacional do governo organizado pelo DCE, onde se discutiu a situação da universidade brasileira, dando-se maior importância à realidade baiana e a posição do governo frente a ela.

Dia 16 – em assembleia geral, os estudantes resolvem paralisar as atividades escolares de todas as faculdades e escolas da UFBA e decretam a ocupação por parte dos alunos de todas as unidades universitárias.

De 16 a 20 – é feito um levantamento completo da situação atual da Universidade Federal da Bahia onde se procurou demonstrar as consequências em cada uma das faculdades e escolas, do corte de verbas determinado pelo governo federal.

Dia 20 – realiza-se a passeata contra o corte de verbas tendo sido a manifestação reprimida pela polícia.

Dia 21 – pela madrugada, a polícia invade as faculdades de economia, administração e filosofia, desalojando os universitários que as ocupavam e conduzindo-os presos para suas corporações.

Dia 21 – às 10h , os estudantes reúnem-se em assembleia geral no Hospital das Clínicas e reocupam as escolas.

De 21 a 22 – são promovidos debates entre professores e alunos para discussão da crise e os professores de várias faculdades publicaram documentos de apoio aos universitários.

De 22 a 28 – os estudantes continuam reunindo-se em assembleias gerais, realizando comícios relâmpagos e distribuição de panfletos. As escolas continuam a ser ocupadas até o encerramento das atividades para a edição desse número da JU (BAHIA, J.U 30/06/1968. n.10, p.2).

Consideramos importante trazer a citação na íntegra, uma vez que ela apresenta o movimento de resistência dos estudantes frente às arbitrariedades, e de reivindicação acerca de melhores condições para a universidade, obtendo inclusive, apoio dos professores, o que mais uma vez desmente a ideia de que estes últimos estavam alheios a resistência.

Desde a instauração do golpe de 1964, estavam presentes no cenário do movimento estudantil baiano tais insatisfações, em 1967, por exemplo, uniram-se secundaristas e universitários contra a Lei Orgânica do Ensino da Bahia deste ano, conforme podemos ver a seguir:

Os estudantes dos Colégios Isaías Alves, Colégio da Bahia (Central), Severino Vieira, Teixeira de Freitas e Pinto de Carvalho procuraram deputados, lançaram manifestos e fizeram protestos contra a Lei do Ensino em apreciação na Assembleia Legislativa. Receberam irrestrito apoio dos estudantes da Faculdade de Filosofia, da Escola de Teatro e de outras faculdades da UFBA e da Universidade Católica que se manifestaram com faixas e cartazes pelas ruas da cidade. Alguns segmentos da sociedade local se mobilizaram, como em raras vezes durante a ditadura, para apoiar a causa dos estudantes (DIAS, 2014, p.205).

Integrados ao movimento estudantil nacional, a situação ficou complicada quando ocorreu a morte do estudante secundarista carioca, Edson Luís. Estudantes baianos se solidarizando com o fato, decidiram ir para as ruas fazendo passeatas e carregando faixas com os seguintes escritos: “polícia mata estudante” e “verbas para as armas, morte para o povo”. Com isso, o ritual de protesto em Salvador, assim como em toda parte do país, teve repercussões negativas para os militares, fato que preocupava os governadores e secretários de segurança dos Estados (DIAS, 2014, p.206).

Silva (2003), apresentando as consequências de tais manifestações na imprensa baiana, traz o poema a seguir, publicado no *Jornal da Bahia* em 1968, intitulado “Edson Luís”, escrito por estudantes baianos em homenagem à aquele que se tornou um dos baluartes de luta:

Edson Luís

Você era jovem, tão jovem!  
Era todo esperança  
Um homem ainda criança,  
Que nem sabia lutar...

Mas lutaram com você,  
Mas fizeram de você,  
Apenas uma lembrança...

Sim, você era jovem,  
Jovem como nós somos;  
E vendo-o assim sem vida  
Lutamos pelo “porque”  
O “porque de tudo isto”  
Que tirou você daqui;

Lutamos para amanhã  
Não sermos também a lembrança  
De um homem ainda criança,  
De um jovem que por ser tão jovem,  
Foi apenas uma esperança (JORNAL DA BAHIA, 1968 apud SILVA, 2003, p51).

Contrários ao acordo MEC-USAID, estudantes da UFBA e da UCSAL, invadiram aos gritos o prédio da Comissão Executora deste convênio, bradando “abaixo MEC-USAID”; atearam fogo nas instalações; saquearam e queimaram arquivos e documentos (SILVA, 2003).

De acordo Dias (2014):

[...] na quinta feira, dia 03 de junho de 1968, os estudantes universitários, reunidos em assembleia geral, na Faculdade de Medicina, decidiram elaborar um documento de reivindicações e apresentá-lo ao reitor. Deliberaram também por uma passeata de protesto contra o corte de verbas e a crise na Universidade. O ato “pacífico” recebeu permissão do governo estadual, contou com apoio de padres, intelectuais, professores e da população. Aos gritos de “Abaixo o MEC-USAID”, **cerca de três mil estudantes** se concentraram na Praça da Sé e de lá saíram pelas ruas, portando faixas e cartazes de protesto contra o governo, até o Campo Grande. **No trajeto, picharam ônibus, carros, casas comerciais e prédios públicos com frases como: “viva a guerra popular” ou “abaixo a ditadura”** (DIAS, 2014, p.206, grifos nosso).

De acordo com Medeiros e Castanho (2014), os estudantes dividiam-se frente à reforma, tanto em relação ao “ir ou não ir” ao encontro proposto pelo Ministro da Educação, a fim de realizar um diálogo, quanto ao caráter e conteúdo da reestruturação educacional, uma vez que cada grupo já tinha definido um determinado modelo de universidade: que atendesse as necessidades do povo; das classes médias ou das camadas oprimidas. Uns adotavam o

lema: “Universidade Livre, Democrática e Progressista”, outros, “Universidade Popular, Autônoma e Democrática”, outros reivindicavam em favor de “Universidade Livre” e havia aqueles que defendiam uma “Universidade Crítica”.

Em junho de 1968, a UFBA foi novamente paralisada por professores e estudantes devido à corte de verbas, e, apesar do reitor Roberto Santos ter conseguido verbas suplementares junto ao governo federal, a incredulidade estudantil se fez presente, por considerar a reforma universitária entreguista, privatista e imperialista.

O governo, tentando apaziguar as relações, por meio do seu secretário de educação Navarro de Britto, distribuiu uma nota em julho de 1968, proibindo passeatas estudantis, enquanto isso, as ruas tomadas por militares, agentes do DOPS, policiais civis, municipais e federais em confronto com os estudantes, pareciam campos de guerra (DIAS, 2014).

Esses e outros atos de rebeldia contra a ditadura na Bahia, tiveram repercussões por toda a sociedade baiana, e demonstram que, até o último momento, grupos de oposição resistiram ao Estado de Exceção.

Com o decorrer dos fatos, e endurecimento do regime pós AI-5, e pós decreto 477, com a infiltração de policiais no cotidiano universitário, por mais que as entidades estudantis tentassem continuar sua organização com passeatas e greves, o esfacelamento do ME foi notório, gerando um clima de medo e sensação de onipresença da repressão e da vigilância. Houve a cassação do direito à matrícula dos estudantes considerados mais perigosos e aos insatisfeitos restou a resistência na clandestinidade (BRITO, 2003; 2008), contudo, conforme podemos verificar nos relatos apresentados na Comissão Milton Santos a resistência não cessou completamente e reascendeu o ME a partir de 1975.

Conforme menciona Brito (2008), embora pouco expressivos socialmente, há de se considerar a existência de gestos de apoio ao golpe civil-militar, patrocinados por estudantes da UFBA, sobretudo, dos cursos de Direito e Medicina, o que demonstra a heterogeneidade no meio estudantil. Nessa direção, Dias (2014) aponta que algumas entidades estudantis como “o Movimento Universitário Democrático (MUD), a Associação Soteropolitana de Estudantes Secundaristas (ASES) e o Movimento Estudantil Patriótico (MEP)” (p.200), convocaram voluntários para apoiar as Forças Armadas e lutarem contra o comunismo, infiltrados no movimento estudantil.

### 3.3.2.2 Intelectuais da resistência nos galpões da educação

Ao verificarmos exemplares de jornais oriundos de movimentos estudantis e sociais de oposição baianos que localizamos<sup>59</sup>, notamos que, em sua maioria, as notícias apresentavam uma tendência política que conflitava com os ideais propagados pelos governos militares. Os jornais, em sua maioria, eram vinculados a partidos políticos como o MDB, PC do B, e outras vertentes opositoras. A seguir apresentamos algumas notícias encontradas que focam suas análises na educação, resistência e luta pela anistia.

Em Salvador o jornal *O inimigo do rei* (periódico de cunho anarquista, editado por estudantes da Faculdade de Filosofia da UFBA, que enfatizava acerca de pontos defendidos pela UNE, uma vez que se articulava com grupos anarquistas de outros estados), as notícias giravam em torno de temas tais qual a censura, desrespeito aos direitos humanos de minorias oprimidas, violência, crítica aos rumos que a UNE estava tomando (1968), perpassando até como o Estado apresentava-se historicamente, ou seja, se feudal, monopolista, burguês, operário, e até que ponto a imagem construída interferia no atraso, entrave, corrompimento e liquidação de todo complexo cultural (1978).

A capital baiana contava com o *Jornal Viração*, ligado ao DCE/UFBA, que defendia eminentemente o centro e a residência estudantil, inclusive uma só para mulheres, criticava a censura, além de emitirem notas sobre uma paralização de professores de Economia, que por meio de uma greve que durou 2 (dois) dias chamaram a atenção da universidade e da imprensa, denunciando a realidade negativa que envolve o professorado (1976), e acerca de problemas de infraestrutura apresentados pela UFBA, que estaria com escassez até de salas de aula (1977). A luta pela liberdade de críticas e a constituinte livre, questionamento sobre o destino dado ao dinheiro da Universidade Católica de Salvador eram pautas do jornal.

O jornal *Nova Ação*, de Salvador, apresenta notas se apresentando contrários às fundações de ensino e ao crédito educativo, defendendo o ensino gratuito para todos os níveis de ensino, discorrem sobre as péssimas condições de ensino na Bahia, sobretudo materiais e defende melhores condições para o mesmo. Faz um panorama acerca do papel que a Universidade exerce na sociedade, defendendo o movimento político de luta democrática em prol de uma universidade livre da repressão. Informa sobre o retorno dos movimentos estudantis no país, juntamente com os de trabalhadores, como divisores de água para o cenário político nacional em prol da luta pela liberdade. Faz uma crítica à censura e defende a liberdade de criação (1977).

---

<sup>59</sup> Participamos dessa fase do levantamento juntamente com as bolsistas de iniciação científica: Mércia Caroline Sousa de Oliveira e Taís Oliveira Santos e Santos pelo projeto coordenado pela Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães sobre a educação na Bahia durante a Ditadura Civil-Militar brasileira.

O jornal *Faca Amolada* (Salvador – BA) apresenta um balanço sobre o movimento dos estudantes, que saíram as ruas em todo o país, protestando contra o regime de exceção e defendendo uma anistia livre e irrestrita para os presos políticos; liberdades democráticas e melhores condições de vida para a população (1978).

O jornal *Feijão* (Salvador), desde 1978, centra suas discussões na retomada da organização dos professores da rede particular na cidade, tendo se originado da oposição sindical, da luta por melhores condições de ensino, campanhas salariais, organização dos professores nas escolas, greves e Assembleias (1981).

O *Voz Estudantil*, jornal de Vitória da Conquista – BA, apresenta em seus exemplares posição favorável a defesa da liberdade de expressão e pensamento, publicando reclamações de estudantes de colégios públicos e privados da cidade, sendo eles: Juvêncio Terra; Colégio Paulo VI e Centro Integrado e IEED (Instituto Educacional Euclides Dantas - Escola Normal de Vitória da Conquista) devido a falta de liberdade de expressão e pensamento. Os estudantes da Escola Normal alegam “sentirem na pele” a repressão dentro do colégio, sobretudo, por parte da diretoria, uma vez que seus encontros para tratarem de assuntos relacionados ao ensino, davam-se por vias clandestinas, além de nota sobre os estudantes do Colégio Normal Diocesano que denunciaram o autoritarismo da diretoria e repressão, como no caso de, se atrasar um pouco o pagamento, não podem frequentar as aulas (1979).

No *Cálice*, jornal estudantil de Vitória da Conquista, a crítica feita à política do período foi mais contundente, uma vez que alegavam que tais posicionamentos políticos condicionavam escolas, professores, alunos e funcionários a uma estrutura educacional que deturpava a formação do estudante, diminuindo-lhe a possibilidade de entrar na universidade, enquanto estabelecia um processo que afastava as classes menos favorecidas da escola, que não tinham condições de estudar e atender às suas necessidades de sobrevivência concomitantemente (1976), também apresenta o Manifesto do Diretório Acadêmico da Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista, reclamando acerca de todas as modalidades de educação no município (1978).

O *Fifó*, periódico de Vitória da Conquista, dirigido e editado por Ruy Medeiros, quando este era estudante, apresenta as discussões da época em prol da redemocratização do Brasil, e critica a anistia imposta pelo regime como uma medida meramente eleitoreira. Apresenta um histórico sobre a história da educação na cidade, citando os principais estabelecimentos de ensino existentes do século XX. Denuncia a morte do jornalista Noé de Oliveira Neto (causas escusas), e do advogado Eugênio Lyra, defensor dos posseiros. Informa que foi autorizado o curso de Estudos Sociais para a Faculdade de Formação de Professores

de Vitória da Conquista que até então só contava com o curso de Letras, apresentando algumas disciplinas que iriam compor a estrutura curricular do referido curso. Critica a influência exercida pela televisão sobre a população, como uma “força deformadora da massa”, e como um “mecanismo de alta manipulação” (1977).

O jornal *O Constituinte*, Muritiba – BA chamou nossa atenção, por apresentar um debate promovido com as cinco chapas organizadas na Universidade de São Paulo, com dois DCE's e dois Diretórios Acadêmicos no Rio, destacando suas influências nos movimentos baianos, na luta pela Constituinte. Uma nota sobre os estudantes secundaristas que desde 1968 perderam o direito de elegerem suas próprias entidades de representação, transformadas em Centros Cívicos dirigidos por professores indicados pelas diretorias dos colégios. Foi o primeiro jornal a trazer as preocupações acerca do movimento feminino pela anistia, como sendo a resposta mais coerente que um grupo de mulheres baianas decidiu dar ao chamamento do Ano Internacional da Mulher, ou seja, a participação da mulher integralmente no destino do seu país e este envolve toda a problemática social e política, não somente a sua posição no lar e no trabalho (1977).

O jornal *Dimensão*, Itapetinga-BA, noticia o I Congresso Nacional pela Anistia que ocorreu em Salvador, debatendo pautas como a luta dos trabalhadores do campo e da cidade; Legislação de exceção e aparelhos repressivos; Uma seção acerca dos torturados e mutilados pelo regime, bem como, os exilados e expulsos do País; Organização política do movimento pela anistia. Bem como a luta dos estudantes para a derrubada da ditadura e denúncias contra o baixo nível de ensino implantado com a reforma universitária e os cursos de segundo grau (1979).

Outro documento imprescindível para nossa análise, que reitera os focos de tensão e a resistência de estudantes e docentes, é o relatório *Golpe civil-militar de 1964 na UFBA: Rompendo o silêncio do Estado e reduzindo o espaço da negação* (UFBA, 2014), resultante da Comissão Milton Santos de Memória e Verdade, instalada na UFBA, conforme já mencionamos nesse capítulo, que contém 174 páginas com análises de documentos (correspondências sigilosas do gabinete do reitor, atas das congregações e do Conselho Universitário e documentos de algumas Faculdades) e 29 depoimentos, com o objetivo de narrar e denunciar o que aconteceu com a UFBA, durante a ditadura implantada a partir de 1964, por meio da documentação encontrada.

O relatório se inicia informando um episódio de resistência ocorrido dias antes da deflagração do golpe de 1964, marcado pela invasão da reitoria por estudantes, no dia 2 de março do mesmo ano, a fim de impedir uma aula magna que seria ministrada por Clemente

Mariani, pois este era considerado o representante das elites econômicas da UDN, e não comungava das concepções políticas adotadas pelas lideranças estudantis, que apoiavam as reformas de base. A polícia militar invadiu o recinto, a fim de reprimir a passeata que estava sendo realizada, anunciando a postura militar adotada quando deflagrado o golpe de 1964, quando o exército invadiu a residência universitária, no Corredor da Vitória, e prendeu cinquenta estudantes do sexo masculino, uma vez que a residência feminina ficava em outro bairro, além deles foi preso um professor que estava dormindo na residência, e o funcionário Wilton Brasil Soares encarregado da supervisão do local. Na manhã do dia 1º (primeiro) de abril, policiais armados invadiram a Faculdade de Ciências Econômicas e quebraram máquinas da gráfica e do diretório acadêmico, onde eram impressos os jornais estudantis e eventuais panfletos, conforme relatou nos depoimentos Ney Castro (na época, líder estudantil do movimento secundarista, José Afonso Maia estudante de Economia residente e Roberto Argolo professor de física que estava na residência aguardando contratação).

O relatório aponta que, professores, estudantes e funcionários, foram presos e acometidos por diversos tipos de violência, na UFBA, os concursos públicos previstos foram cancelados, a reitoria perdeu a autonomia e a autoridade, houve a substituição do Estatuto universitário pelo Regimento para as Diretorias Acadêmicas, além da introdução de uma rede de vigilância e repressão, montada com a presença de agentes infiltrados nos espaços da universidade. A documentação que relata essas questões está dispersa nas várias unidades e órgãos do setor administrativo central da instituição, existe pouca documentação selecionada e organizada, demonstrando que há muito que ser feito na tentativa de preencher essa lacuna.

Em abril de 1964, o reitor era Albérico Fraga, anticomunista declarado, adepto do regime imposto, inclusive uma de suas primeiras medidas, prevista no documento foi:

Em reunião do Conselho Universitário de nove de abril, o Reitor Albérico Fraga comunica que as Forças Armadas estão no propósito de “não permitirem a permanência de comunistas notórios, fichados, conhecidos, em postos de direção e administração de qualquer setor da vida brasileira, inclusive, é claro, do setor universitário”. Informou que praticou e o fez “com abundância de coração, o primeiro ato arbitrário como Reitor da Universidade, que foi a demissão pura e simples do famoso comunista Isidório Bispo de Oliveira, funcionário que todos os diretores pediam para tirar de sua unidade e que, no DCE, ficou a articular, como manivela do professor Nelson Pires, todas as misérias contra a universidade”. Extrapolando seu extremismo ideológico, o Reitor Albérico Fraga deu vazão ao seu racismo afirmando que “o professor Nelson Pires, comunista, agitador contumaz, serviu-se desse negro analfabeto, que não sabe quase assinar o nome direito” e que “esse preto está preso [...] negro moleque ousado, que merece ser castigado” (UFBA, Relatório, 2014, p.10-11).

Em relação aos diretórios acadêmicos e estudantis, o reitor defendia que alguns alunos que recebiam “dinheiro de Moscou e Pequim para fazer baderna na universidade”, deveriam ser devidamente castigados e expulsos da universidade. Acrescentou sobre os dois líderes do DCE que estavam detidos, declarando que “[...] se fosse chefe de polícia eles não estariam soltos porque são agitadores perigosos” (UFBA, Relatório, 2014, p.12), além de apresentar sugestões para a nova composição do Diretório de Estudantes, juntamente uma lista com o nome de 20 (vinte) alunos e 2 (dois) professores considerados comunistas e que estariam a partir de então proibidos de adentrar os espaços da instituição, para o Tenente do Exército.

Alguns documentos apresentam correspondências dos diretores das várias faculdades da UFBA, como direito, filosofia e medicina, destinadas ao comandante da VI Região Militar, congratulando às Forças Armadas pelo “movimento redentor” de 31 de março.

Com o passar dos dias, outros nomes compuseram a lista da reitoria, articulada com à VI Região Militar, a exemplo dos professores Milton Santos, da Faculdade de Filosofia (que estava “rigorosamente incomunicável” na prisão), Gerson Mascarenhas e Nelson Pires, da Faculdade de Medicina, Walmor Barreto, da Escola Politécnica, Roberto Argolo da Faculdade de Física (detido na residência universitária em um movimento considerado subversivo), além de 15 estudantes. Cada diretor das unidades da UFBA recebeu em setembro de 1964, um ofício circular, elaborado pela Comissão de Inquérito, contendo um questionário com as seguintes três questões:

a) se havia atos ou fatos de caráter subversivo no âmbito da Unidade e, em caso afirmativo, informação quanto à época e local onde ocorreram, assim como nomes de pessoas, mesmo estranhas à Universidade, envolvidas; b) se o Diretor tem conhecimento direto ou completo de atos ou fatos subversivos em sua Unidade, que indique pessoas que, mesmo alheias à Universidade, possam deles dar notícia; c) nomes, função e endereço de professores, funcionários ou estudantes que estejam faltando continuamente, a partir de primeiro de abril, sem causa justificada (UFBA, Relatório, 2014, p. 15).

Todos os diretores responderam afirmativamente aos dois primeiros questionamentos, no último, apenas as Faculdades: de Filosofia que informou as faltas do professor, Milton Santos, e do aluno, Pedro Castro, ambos detidos na VI Região Militar; e a de Medicina, sobre o professor Nelson Pires e o aluno Gerson Mascarenhas, implicados em atividades subversivas. Apesar de tais apontamentos, consideramos como indicação de resistência da Faculdade de Filosofia, o fato de não terem sido apresentadas as faltas dos alunos José Luiz Pomponet Sampaio, do curso de ciências sociais, e Othom Jambeiro, do Curso de jornalismo.

Um fato inusitado trazido pelo relatório é que a partir de julho de 1964, o exército passou a controlar a execução orçamentária da universidade, as despesas da UFBA foram controladas pelo Tenente Coronel Abelardo Andréa, e não se sabe se essa ideia partiu do general Manoel Mendes Pereira da VI Região Militar ou se houve uma orientação do comando nacional sobre isso.

Mesmo com todo o controle, é notória a presença da resistência em todo o período de vigência da ditadura. Com Roberto Santos, na reitoria da UFBA, manteve-se uma tentativa de diálogo amigável entre instituição e estudantes. Em abril de 1968, a Congregação da Escola Politécnica da UFBA, aprovou uma moção de pesar e repúdio à violência, iniciativa do estudante Salomão Ghelfgot e do professor Magno Valente, em razão da morte do estudante Edson Luiz, assassinado no Rio de Janeiro. Em setembro deste mesmo ano, estudantes da Faculdade de Direito iniciaram um forte movimento, a fim de cancelar a matrícula de três colegas, dois deles, oficiais da polícia militar acusados de serem repressores, o que resultou no fechamento temporário dessa faculdade.

Um documento sigiloso encontrado no gabinete do reitor informa que, com a prisão dos estudantes no Congresso da UNE, em Ibiúna, em 1968, dezenas de professores da UFBA assinaram uma carta, destinada ao reitor Roberto Santos, requerendo providências no sentido de prestar assistências aos universitários, e que reintegrasse os mesmos nessa instituição (UFBA, Relatório, 2014, p.19).

O relatório aponta a intensidade da repressão na UFBA e como, a resistência não foi sufocada mesmo com o decreto 477, que proibia qualquer tipo de agrupamento ou organização estudantil, mediante deflagração do AI-5. Referente aos perseguidos, uma lista de 84 páginas, traz nomes de estudantes, funcionários (como Isnaia Santana Dias e Solange Silvano Rodrigues Lima, afastadas em 1982 pelo SNI, que incluiu seus respectivos nomes na lista de infiltrados esquerdistas na UFBA, como também Wilton Brasil Soares e Isidoro Bispo de Oliveira em 1964, Hélio Carneiro Moreira em 1976, Solange Lamêgo Vieira Borges em 1977, Sérgio Hagle Filho em 1978, dentre outros, que foram afastados de suas funções por que a ASI informou a reitoria que existiam registros negativos que desaconselhavam essas pessoas a permanecerem na instituição) e professores de diversos cursos da UFBA, que sofreram algum tipo de repressão por resistir ao regime, o que demonstra a resistência presente nessa instituição.

Dentre os depoimentos, selecionamos 9 (nove) que contribuiriam para identificarmos quais e como funcionavam os movimentos de resistência e oposição ao regime ditatorial, bem como, a repressão sofrida por estes, permitindo-nos verificar como a política educacional se

desenvolvia no período, considerando que a UFBA era a instituição de ensino que capitaneava todas as outras.

A seguir apresentamos trechos dos relatos que consideramos relevantes para a pesquisa, a fim de reiterar e desmistificar a ideia que circula em produções memorialísticas e acadêmicas acerca da educação e ditadura na Bahia, que sustenta a concepção que, durante a ditadura, houve um *boom* educacional que marcou o progresso da reforma universitária no Estado, e reforça a ideia de que a resistência passou longe do corpo docente, ficando exclusivamente sob a responsabilidade do movimento estudantil.

#### a) **Iracy Picanço**

A professora Iracy Picanço<sup>60</sup> (2014, depoimento), membro da Comissão Milton Santos, desde cedo começou a engajar em movimentos sociais, participando ativamente do sindicato de trabalhadores de Salvador. Tornou-se professora primária da Escola Normal da Bahia, onde começou a questionar algumas questões administrativas, que segundo ela, foram amadurecendo sua consciência de que precisava fazer algo em prol da educação, sobretudo, a que era destinada aos pobres, adquirindo assim uma postura contestadora frente à administração pública em favor dessa causa. Mais tarde, filiou-se à Sociedade Unificada das Professoras Primárias (SUPR), organização semelhante ao atual Sindicato de Professores, nesse ínterim, ingressou na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1959, para cursar pedagogia, onde se aproximou da JUC e se filiou ao Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Enquanto estudante, militou na UNE, integrando o Diretório de Estudantes da Bahia e atuando no Centro Popular de Cultura (CPC). Aponta, em seu relato, que o movimento

---

<sup>60</sup> A Profa. Dra. Iracy Silva Picanço, membro da Comissão Milton Santos, foi uma das 29 depoentes na referida comissão. Professora aposentada e emérita da UFBA, em sua trajetória, relata que veio de família proletária em Salvador, e desde cedo engajou na luta em prol dos movimentos sociais e atuante no sindicato dos trabalhadores. Começou a trabalhar com 12 anos de idade, alfabetizando duas crianças onde se tornou professora leiga em uma comunidade bastante carente no bairro Liberdade, em Salvador. Foi professora primária pela Escola Normal da Bahia, e depois de se filiar a SUPR ingressou na UFBA, se aproximando da JUC e do Partido Comunista Brasileiro. Militou no movimento estudantil, fazendo parte do Diretório de Estudantes a partir de 1959. Foi secretária e organizadora do Congresso da UNE no hotel de Quitandinha em Salvador em 1962. Licenciada em pedagogia pela UFBA, especialista em Educação pela Universidade do Chile e mestre em Educação pela UFBA, foi professora no ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia da educação, Trabalho e educação, Organização da educação brasileira e Educação profissional, tanto na graduação como na pós-graduação. Exerceu outros cargos na UFBA, dentre eles de diretora e vice da Faculdade de Educação; membro do conselho universitário; coordenadora de diversos cursos de especialização e seminários; diretora e vice do centro de recursos humanos, coordenadora central de pesquisa e pós-graduação; membro do colegiado dos cursos de licenciatura em pedagogia, desenho e plástica; ciências naturais, ciências sociais e educação; vice-chefe de departamento, membro da câmara de pós-graduação e assessoria do reitor.

estudantil na UCSAL era bastante incipiente e registra que, em 1962, no encontro da UNE em Salvador, já estava presente uma atmosfera favorável à instauração de um golpe:

[...] nós fomos metralhados numa noite, [...] por uma direita ligada aos serviços de informação, não da forma que se segue, mas, uma noite passa um carro e metralha os que estavam ali na frente e atinge apenas um estudante de engenharia da hoje UFRJ [...] fora, que no auditório que a gente se reunia que roda vira colocavam pó de mico para a gente não poder fazer a reunião [...] Nessa atuação com o movimento estudantil tive a oportunidade de atuar na prática da educação do ponto de vista social, primeiro pelas mãos do professor Nelson Pires, um grande professor dessa universidade de quem pouco se fala, da Faculdade de Medicina, demitido com a ditadura e foi um dos que lutaram para que nós alfabetizássemos os trabalhadores do Hospital das Clínicas (PICANÇO, depoimento, 2014).

Nesse ínterim, a Faculdade de Filosofia da UFBA, tinha levado um grupo de professoras primárias à disposição do Estado para constituir o que foi a primeira experiência de orientação educacional na Bahia, no Colégio de Aplicação da UFBA, e Picanço, fez parte desse grupo, sob a condução da Profa. Alice Costa.

Todos os funcionários do Hospital das Clínicas foram alfabetizados por ela, e uma equipe de professoras primárias, que também começaram a alfabetização em bairros periféricos de Salvador, já com recursos do governo Federal, porém, esta atividade foi totalmente destruída com a ditadura.

Em 1963, recém-formada pela UFBA, Picanço foi a SUDENE fazer um curso onde foi aluna de Celso Furtado, Chico Oliveira, Paulo Freire, e terminando o mesmo, integrou a Delegação de Mulheres, participando do I Congresso de Mulheres em Moscou, que nas considerações dela: *“isto me custou muito, em meu retorno, a imprensa já dizia: a comunista foi se preparar para fazer guerrilha”*. Ao retornar a Salvador, ela iniciou como docente da UFBA em março de 1964, na Faculdade de Filosofia dirigida pelo Prof. José Calazans, quando foi convidada a compor a equipe de trabalho para a criação do Plano Trienal de Educação, no governo Goulart, de condução de Celso Furtado e Anísio Teixeira, na Bahia, o coordenador foi o Prof. Joaquim Batista Neves da UFBA.

Picanço tinha dois irmãos participantes do movimento estudantil. Quando instaurado o golpe de 1964, esses foram presos e nos primeiros dias um jipe chegou à universidade para buscá-la, e o professor de Economia, Hermano Machado, a escondeu na casa de outro professor, tendo se refugiado, dias depois em um prédio onde morava uma família judia, que a ofereceu abrigo. O Prof. Batista Neves e o Prof. Calazans, a pedido do reitor da UFBA, Albérico Fraga, procuraram a mãe dela a fim de recomendar-lhe que a não voltar à Universidade, caso contrário poderia ser presa.

Sem emprego, foi para São Paulo, sobreviveu do vínculo com o PCB, vendendo livros. Com a instauração do AI-2, em 1965, e já de volta a Salvador, ela foi atingida e demitida, juntamente com outros professores que saíram na lista da secretaria de educação do Estado da Bahia. “[...] não fui torturada fisicamente, mas vi torturados, mas a tortura psicológica, essa não se mede, só se sente” (PICANÇO, depoimento, 2014).

Picanço retorna à universidade em contexto de reformas administrativas financiadas pela USAID, muitos professores do Estado do Nordeste foram incorporados às universidades, e ela foi uma dessa. Passou a trabalhar na reitoria, que tinha a frente Miguel Calmon, nas reformas educativas da UFBA, no entanto, em decorrência da repressão sofrida, foi novamente demitida.

Registra que, alguns órgãos estrangeiros, como a UNESCO, auxiliavam os perseguidos pelo governo militar e que, por meio deste, foi convidada a fazer um curso de especialização no Chile, em 1966. Um ano depois, retornou ao Brasil, onde foi ao Maranhão trabalhar diretamente com as reformas educacionais daquele Estado, então governado por José Sarney, que não criou empecilhos para que ela trabalhasse. Após o ano de 1968, respondeu alguns inquéritos referentes à sua participação no movimento estudantil em Salvador, processos estes que foram arquivados, mas continuava sob vigilância. Passou a trabalhar na Comissão de Planejamento Econômico do Estado (CPE), no governo de Luís Viana Filho, ficou até 1972, quando foi demitida por Antônio Carlos Magalhães, sob a acusação de ser uma comunista conhecida.

A partir de então, passou a trabalhar em instituições privadas na assessoria do reitor da UFBA:

[...] reitores como Roberto Santos, Lafayette Pondé e Augusto Mascarenhas, talvez mais estritamente Augusto Mascarenhas, procuraram reagir às pressões da repressão. E no meu caso, eu não tenho dúvida que a minha permanência na universidade se deu, sobretudo, pelas ações desses reitores, que para mim foram liberais importantes de nossa história (PICANÇO, depoimento, 2014).

Em 1974, iniciou o mestrado em educação na UFBA, sob a orientação de Luís Augusto Navarro de Britto, com o tema “*Oportunidades educacionais no Brasil (1940-1970)*” e em 1992 o doutorado, sob a supervisão de Edivaldo Machado Boaventura.

A UFBA teve no seu interior muita luta desde o primeiro momento para que a ditadura fosse derrubada [...], vi muitos estudantes de movimentos serem presos, e vi também de quase todas as unidades listas de professores, abaixo assinado impondo a universidade que procurasse saber o que estava acontecendo com os alunos, vê por outro lado o que foi toda a riqueza do que foi o movimento estudantil, de altos e baixos, de lutas, de desagregações

internas e de disputas, mas que atuam e atuaram sempre na busca de uma sociedade diferenciada e de uma universidade que de fato dê conta, dos nossos sonhos, utopias e ilusões, uma universidade pública, gratuita e aberta às desigualdades sociais para vencê-las e transformá-las (PICANÇO, depoimento, 2014).

Esse relato de Picanço ilustra que apesar de toda a resistência sofrida, manteve boas relações com um dos grupos que estavam no poder: os governadores Luís Viana Filho e Roberto Santos (que também foi reitor) e foi orientanda dos secretários de Educação, Navarro de Britto e Edivaldo Boaventura, trabalhou na secretaria do Plano Integral de Educação para a Bahia, compartilhando da concepção liberal, defendida por Britto, que concebia a educação enquanto desenvolvimento do Estado, o que acaba sendo ambíguo e contraditório, quando comparado aos ideais de esquerda das organizações que militava.

#### b) **Joaquim Coutinho**

O Prof. Joaquim Coutinho Neto<sup>61</sup>, com a instauração do golpe de 1964, apesar de concursado, foi impedido de exercer sua profissão na UFBA por ser integrante de movimentos ligados à esquerda:

[...] fui considerado um esquerdista, subversivo, tive a minha vida sacrificada, situo e não me encontro em parte alguma daqueles que realmente hoje tem todo o poder, para fazer aquilo que nós como estudantes, como jovens professores tentávamos fazer e lutando em todos os meios para que as coisas acontecessem, fica aí uma lembranças daqueles bons momentos onde tínhamos a presença de um Milton Santos, do Nailton Santos, Rômulo Almeida, e tantos e tantos outros colegas da universidade hoje mortos, que eu não posso elencar todos eles, mas eu me lembro com muito conforto. Os nossos colegas de faculdade, do CETEP, que eram pessoas não sei se meus 80 anos me faz ter uma visão diferenciada das coisas mas ali existia ideologia, ali existia luta, ali existia sacrifício, eu não posso dizer todos, mas tenho aí alguns nomes um desses é o Othon Jambeiro, Joviniano Neto, o nosso querido Juscelino, Iracy Picanço, enfim colegas muito próximos (COUTINHO NETO, depoimento, 2014).

Começou sua participação em atividades organizadas pela UNE e agremiações estudantis de Salvador, quando secundarista. Em 1953, vivendo em uma pequena vila no

---

<sup>61</sup> Professor aposentado da Faculdade de Educação da UFBA. Nasceu em Andaraí, em 1934, Chapada Diamantina-BA, fez o curso primário em sua cidade, o ginásio no Colégio Saleziano de Salvador, e diplomou-se como professor primário rural, dirigido pelo pastor Jaime Wright, que mais tarde se tornou autor juntamente com Dom Evaristo Arns da obra *Tortura Nunca Mais*. Licenciou-se em pedagogia pela UFBA, e fez direito na UCSAL. Lecionou nos três níveis de ensino, realizou trabalhos técnicos na área educacional, em órgãos nacionais e internacionais. Foi perseguido o que ocasionou sua saída do País.

interior da Bahia, atuando como professor primário, participou de uma célula clandestina na qual se analisava o conteúdo do Manifesto Comunista, a realidade nacional e os caminhos do socialismo.

Em 1963 por contestar a ausência de pagamentos dos funcionários de um órgão do Ministério de Educação, na qual eu era diretor na Bahia, fui exonerado de forma arbitrária, oportunamente fui convidado a trabalhar no Departamento de recursos humanos na SUDENE no Recife por intermédio de Augusto Silvani e de Celso Furtado (COUTINHO NETO, depoimento, 2014).

Após o Golpe, foi impedido do direito de ir e vir durante sete meses, respondeu a vários inquéritos, enquanto estava em prisão domiciliar no Hotel Suíça em Recife situado próximo ao quartel, onde estava permitido apenas a frequentar o trabalho desde que retornasse às 18h para o hotel, sendo constantemente vigiado por sentinelas.

Quando pôde retornar a Salvador, em setembro de 1964, novamente indiciado pelo IPM da Secretaria de Educação, ainda assim submeteu-se a um concurso para auxiliar de ensino, na Faculdade de Educação da UFBA, foi aprovado e exerceu o magistério por dois semestres. Trabalhou com Navarro de Britto na Secretaria de Educação. Em 1965, enquanto percorria o caminho da universidade, foi abordado por militares que o apresentaram um veto com o seu nome, o considerando um elemento perigoso e altamente subversivo, o impedido de seguir.

Proibido de exercer o magistério, foi trabalhar na UNESCO, percorreu a América Latina, Caribe e África “[...] dessa forma fui obrigado a um exílio por falta de oportunidade de trabalho em meu país, por quando convidado para alguma função surgia aquele memorando do SNI com a expressão não convém, era um veredicto sem apelação”. (COUTINHO NETO, depoimento, 2014).

### c) **Arno Brichta**

O Professor Arno Brichta (depoimento, 2014) <sup>62</sup>, formou-se em Geologia em São Paulo, entre 1964 e 1968, quando já participava de movimentos estudantis em Diretórios Acadêmicos contrários ao regime instalado. Foi um dos organizadores do Congresso da UNE, na cidade de Ibiúna, interior de São Paulo, e participante da reforma universitária da USP, em 1968, nessa cidade trabalhou com o Prof. Antônio Cândido na construção de um projeto de reforma da Universidade que foi engavetado 15 dias após ter sido implantado, em decorrência dos Acordos MEC-USAID, que impuseram um novo modelo de projeto. Nesse ínterim, o

---

<sup>62</sup> Professor do Instituto de Geociências da UFBA, preso durante o período ditatorial.

Prof. Brichta integrou a ALN e o MOLIPO. Em 1971, quando se muda para a Bahia, se incorpora à um grupo de geólogos que ministravam aulas no Instituto de Geociências, passando a atuar em Faculdades de Formação de Professores e em outros cursos de formação como na Escola de Agronomia, até ingressar na UFBA como professor contratado do Instituto de Geociências, que tinha à frente, a Profa. Ieda de Andrade Ferreira, e integrante do grupo de estudo *Centro de Pesquisa Pós-Graduação em Geologia e Geofísica*.

Ao manter articulações com os movimentos de resistência à ditadura, deu abrigo a militantes refugiados, procurados pelo exército, vindos de São Paulo e Rio de Janeiro, no dia 09 de junho de 1973 em frente ao Teatro Castro Alves, levou uma coronhada na cabeça e foi preso, levado para o Quartel dos Fuzileiros Navais da Bahia, foi preso por uma equipe de militares de São Paulo da Operação Bandeirante DOI/CODI, liderada por Sérgio Paranhos Fleury,

[...] ele era (Fleury) o torturador número um do país, não militar era delegado, era o terror de todos que militavam contra o regime militar. Então quando eu o vi, eu o reconheci no Quartel dos Fuzileiros, eu de fato senti as pernas mais fracas, bem mais fracas. Passei por um processo de tortura violento, inclusive eu servi de cobaia para o delegado Fleury, ensinar para os auxiliares dele como se faz uma tortura sem deixar vestígios e sem matar o cidadão, o que aconteceu comigo (BRICHTA, depoimento, 2014).

Após a prisão de Brichta, sua esposa entrou em contato com os professores da UFBA, se deslocando até a casa da Profa. Ieda de Andrade Ferreira, cujo marido Emerson Spínola Ferreira era Diretor do Hospital das Clínicas e chefe do Serviço de Informações dentro da Universidade, Assessoria Especial de Segurança e Informação (AESI), além de coronel médico e a pessoa responsável na época por coletar informações sobre professores, estudantes, dentro da universidade e repassá-las para a 6ª Região do Exército.

[...] Neste momento quando a Profa. Ieda e o Prof. Emerson souberam da minha prisão, a informação que eu tenho, eles ligaram para Brasília contataram o então Ministro da Educação Jarbas Passarinho que era colega pessoal de Emerson [...] e relataram alguma coisa em relação a minha pessoa e que estavam preocupados com a minha sobrevivência. Nesse momento se desencadeou um processo de briga de poder entre o pessoal de São Paulo e o pessoal da Bahia [...] e eu acabei ficando na Bahia, não fui levado para São Paulo, por conta disso que eu estou aqui para poder relatar o que se passou então (BRICHTA, depoimento, 2014).

Alguns dias depois, outra comissão de pessoas ligadas ao professor Brichta, como o Prof. Nize e outros colegas da UFBA, juntamente com a secretaria da Sociedade Brasileira de Geologia, ele ocupava o cargo de secretário, foram até o Comando da 6ª Região Militar

pleitear pela segurança dele, o que também exerceu pressão para que ele não fosse levado para São Paulo.

Passou por vários quartéis no período de um mês, sofreu tortura no Barbalho, quando saiu da prisão, apresentou à profa. Ieda um pedido de retorno, contudo, o chefe da AESI por ordem do comando da 6ª Região Militar apresentou ao reitor uma documentação, solicitando a suspensão de seu contrato.

Nesse contexto, o professor Brichta passou a integrar o quadro de funcionário apenas do Centro de Pesquisa Pós-Graduação em Geologia e Geofísica, projeto da UFBA. O Diretor e Prof. Carlos Alberto Dias ficou responsável por cobrir seu salário na íntegra, após dois meses. A profa. Ieda o informou que alguns projetos de pesquisa da Universidade foram negados por conter o nome de Brichta. Na eminência de ter o projeto de pesquisa suspenso, Dias o enquadra como terceirizado, cujo nome não apareceria. “[...] *existia uma pressão convergente para que eu fosse eliminado dos quadros de pesquisadores da universidade*” (BRICHTA, depoimento, 2014).

Em 1975, foi condenado e cumpriu pena de um ano na Mata Escura, em Salvador, com vários ex-presos políticos, como: Paulo Pontes; Theodomiro; Emiliano José tinha saído da prisão a pouco tempo. Quando saiu da prisão em 1976, foi fazer doutorado fora do país, retornando como professor concursado da UFBA em 1981.

Além de relatar a sua trajetória Brichta em seu depoimento, aponta a dificuldade de se encontrar a documentação deste período:

Em 1984 quando a ditadura de fato cai, eu procurando o processo que envolvia meu nome, ele não é mais encontrado eu converso com a secretaria de Geociências Cordélia Sampaio, vira pra mim e fala: professor o senhor não sabe não que saíram caminhões de documentos daqui que foram queimados, que deram fim a não sei quanto de documentos? Eu falei, mas não é possível, confirmei isso depois porque no meu Instituto, desapareceram pastas, documentos por ação de outras secretárias não responsáveis colocados no corredor para cada um se servir de seus documentos, é arquivo da instituição e não pessoal [...] desapareceu o livro de atas, que conta a reunião de congregação, o processamento do Instituto desde 1970 a 1980, [...] desapareceu [...] A nossa instituição não tem controle sobre o que aconteceu durante seis, sete, oito, dez anos desse período. Sumiu esse livro (BRICHTA, depoimento, 2014).

#### d) **Harildo Déda**

O professor Harildo Déda<sup>63</sup> (depoimento, 2014) acompanhou a perseguição do Centro Popular de Cultura (CPC), em 1964, grupo ao qual integrava. O CPC apresentava uma peça de Bertold Brecht, no Teatro Castro Alves, quando um grupo de militares invadiu e se apossou do local. Neste mesmo ano, tentou o exame vestibular para Teatro, porém, foi impedido de cursar por ser membro do Centro Popular de Cultura. Sobre o episódio do teatro Castro Alves, Déda relata:

[...] sofremos muito, as pessoas de teatro em relação a censura, me lembro que era uma tortura literalmente a gente preparar um espetáculo durante dois meses e ter um ensaio para a censura no dia da estreia e o censor podia dizer que não, o espetáculo não passaria e a produção toda se acabava aí, além do que teve muita gente presa. Teve um episódio no Teatro Castro Alves na exibição de *A classe teatral de senhoritas* em que grande parte da classe foi presa por estar assistindo a um ato particular de exibição para a classe (DEDA, depoimento, 2014).

Perseguido em Salvador, e impedido de cursar Teatro, Harildo Déda foge para o interior do Estado, seguindo para Aracaju. “*Não fui torturado, mas a tortura psicológica foi firme*”.

Em 1966, de volta a Bahia, conseguiu se matricular na Escola de Teatro da Bahia, participando de manifestações de resistência à ditadura, como a recusa por parte do elenco à imposição do diretor da Escola, em censurar a peça *Os incendiários*, que foi apresentada ao público no ano de 1968 conforme ensaiada pelo grupo. Em 1970, Déda foi contratado por Roberto Santos a pedido de duas professoras, para ser ator da Escola de Teatro da UFBA, logo depois, passou a lecionar por meio de concurso interno se tornando professor da referida instituição.

De acordo com o professor, a maior repressão sofrida enquanto professor da UFBA foi ter a concessão de uma bolsa de estudos para fazer mestrado nos EUA, em 1978, e a Secretaria de Educação e Ministério da Cultura não outorgar sua licença, o que na época, o impedia de cursar a pós-graduação, Déda descreve: “[...] *eu tive que pedir demissão para poder ter a bolsa e fazer o mestrado, logo depois quando eu volto sou recontratado pela Escola de Teatro graças à influência da professora Dulce Aquino e Prof. Ernesto*” (DEDA, depoimento, 2014).

A trajetória do Professor Harildo Déda é marcada por diversas manifestações contrárias a situação política do país no período ditatorial por meio do teatro. Pertencia a um

---

<sup>63</sup> Professor aposentado da Faculdade de Teatro da UFBA. Em 1962 quando cursava Letras, em uma reunião que houve no Colégio 2 de Julho que apresentou o Centro Popular de Cultura (CPC), o Prof. Déda, começou a fazer parte do CPC, como também fazia parte do grupo Associação Cristã de Acadêmicos ligado á igreja. Nesse ínterim conseguiu uma bolsa de estudos para os EUA onde passou a cursar Direito.

grupo que lutava contra a censura, e quando retornou do mestrado organizou uma peça intitulada *La Revolucion*, que teve seu nome modificado para *Viva la vida*, representação teatral que retratava a cultura popular e apresentada no teatro Vila Velha em Salvador.

e) **Aroldo Misi**

O Prof. Aroldo Misi<sup>64</sup> (depoimento, 2014), era recém-formado quando o jornal *A tarde* veiculado em 6 (seis) de fevereiro de 1964 publicou uma nota se referindo a sua oratória no dia de sua colação de grau

[...] o orador da turma Aroldo Misi deu um verdadeiro show de doutrinação subversiva e em seguida agrediu a imprensa que estava sendo uma barreira à dominação comunista do país, dois dias depois insistiu em outra nota, que se chamava atestado, houve quem julgasse se estavam diplomando técnicos em agitação porque os geólogos pelo seu intérprete se mostravam mais interessados nos movimentos políticos do que nos abalos sísmicos. Isso 50 dias antes do golpe (MISI, depoimento, 2014).

Em decorrência das declarações feitas em seu discurso de formatura, Misi foi fichado na 6ª Região Militar, ainda assim conseguiu ser contratado pela Escola de Geologia da UFBA. Com a instauração do golpe, precisou passar alguns dias foragido, por conta dos alertas de prisão. “[...] *nada me aconteceu fora a perda de grande parte de minha biblioteca incluindo livros vermelhos que foram destruídos na minha ausência*”.

Durante a gestão de Miguel Calmon na reitoria da UFBA, Misi conseguiu uma bolsa de estudos na França, onde ficou até 1968. No período de seu retorno estava ocorrendo as reformas educacionais no Estado, a Universidade Federal, que tinha como reitor o Professor Roberto Santos, estava passando pelo processo de reforma universitária que visava a criação do Instituto de Geociências.

O Instituto de Geociências da UFBA compilou todos os departamentos dessa área, incluindo aqueles que antes divergiam, reunindo diversos grupos, que entravam em conflitos acirrados como: a Escola de Zoologia dirigida pela Profa. Maria Alba Farias de Oliveira e o Laboratório de Geoquímica dirigido pela Profa. Adelaide Santos. O Instituto foi dirigido pela Profa. Ieda de Andrade Ferreira, que não era vinculada a nenhum dos grupos, com o objetivo de fortalecer a pesquisa científica e agregar professores a favor da reforma.

---

<sup>64</sup> Atual professor do Instituto de Geociências da UFBA, enquanto estudante sempre participou das atividades dos movimentos estudantis, da UNE. Em 1964 ingressou como professor da Escola de Geologia na UFBA e em 1976 deixou a dedicação exclusiva na universidade por não concordar com as deliberações impostas para a universidade pelo reitor Augusto Mascarenhas, e passou a ter 20h, passando também a ocupar o cargo de direção na Companhia de Pesquisa Baiana em Mineral (CPBM), retornou a dedicação exclusiva em 1990.

Devido à razões políticas e ideológicas, os grupos adversários que tinham suas lideranças vinculadas a extrema direita, se uniram contra o grupo que apoiava a direção de Ieda Ferreira, grupo ao qual Misi integrava, com a justificativa de que estavam perdendo espaço na instituição e buscando o poder na mesma se tornaram informantes oficiais do regime dentro do Instituto, o que culminou dentre outras coisas na prisão do professor Shiguemi Fugimori do Instituto de Geociências em 1969, quando este saía do Colégio da Bahia Central, trabalhava no vestibular da UFBA

[...] Shiguemi não tinha qualquer relação com a esquerda nem mesmo durante a época em que foi estudante na Grande Minas e em São Paulo ou quando trabalhou na Petrobrás [...] foi liberado por falta de provas mas foi fichado pelo SNI e as consequências desse fichamento lhe seguiu por toda a sua vida até se aposentar (MISI, depoimento, 2014).

A prisão de Francisco de Assis Jatobá, estudante de Geologia ligado ao PC do B, dentro da sala de aula em maio de 1973, motivou os professores Ieda, Irto e Misi (que na época era o coordenador do curso de Geologia) a se dirigirem à reitoria para comunicar o fato ao reitor Lafayette Pondé, solicitando uma interferência frente à invasão na universidade por militares e interceder em prol da libertação do estudante. Essa intervenção resultou na soltura de Francisco Jatobá, que foi torturado durante os dias em que ficou preso e, posteriormente, foi processado, condenado e novamente preso.

Misi destaca em seu relato a prisão do Prof. Roberto Argolo e a tortura do Prof. Arnot Brichta em 1973:

[...] houve uma imediata mobilização por parte da universidade e da Sociedade Brasileira de Geologia [...] na universidade além da interferência da professora Ieda, três professores dirigiam-se a polícia federal onde constataram o estado lastimável de Arnot e em seguida cerca de 30 professores assinaram carta ao reitor pedindo providência em favor do colega.

Ao saber de tais prisões, um professor visitante alemão se revoltou com a prisão de Brichta e resolveu por conta própria fazer uma carta diretamente ao reitor Lafayette Pondé protestando, o que culminou na suspensão de seu contrato poucos dias depois, obrigando-o a retornar às pressas para Alemanha.

Misi (depoimento, 2014) acrescenta ainda, um episódio que retrata a interferência direta do regime na universidade:

[...] o episódio da lista sêxtupla foi marcante e ilustra bem a interferência do governo militar na universidade, em 1975 Ieda Ferreira deveria deixar a diretoria e um novo diretor seria indicado pelo MEC como era a prática, a

partir de uma lista sêxtupla elaborada por uma congregação, esta era composta por professores representantes dos departamentos, pelos titulares e por dois representantes do corpo discente, o grupo liderado por Adelaide Santos queria colocá-la na lista a qualquer custo porque sabiam que ela seria indicada pela influência política que possuía junto ao senador que também era seu genro Luís Santos isso está muito claro nos documentos que a Comissão da verdade teve acesso recentemente e que eu tive oportunidade de ler, não tinham, porém, maioria e dependiam do voto de dois estudantes representantes do corpo discente, os dois estudantes eram, portanto, as peças mais importantes porque o voto deles definiria a lista. Os representantes que haviam sido escolhidos sem Assembleia eram: Ubirajara Sampaio Mota, que era presidente do DA e Adalberto Figueiredo Ribeiro que também foi presidente do DA, ambos tinham a visão muito clara do cenário que estávamos vivendo e não apoiariam aquele grupo por razões que estavam muito claras na época, mas enfrentavam uma reação muito forte de uma parte maciça de estudantes que haviam sido aliciados com benefício de bolsas financeiras de estudo [...] não houve lugar para a indicação de nomes que o outro grupo queria e nem os professores que assim pleiteavam [...] houve tumulto com o resultado final da assembleia, não se sabe se propositadamente provocado para anular a assembleia, consta que os dois representantes nesse dia não foram dormir em casa por medida de segurança. No dia seguinte a reunião da congregação foi realizada, os estudantes levaram os nomes, mas, tiveram que fazer uma concessão a inclusão de pelo menos um nome de geografia na lista tanto na principal quanto na de vice-diretor [...] o primeiro nome foi Aroldo Misi [...] a interferência do grupo político se fez logo em seguida pela manifestação do senador Luís Santos junto ao ministro da SNI João Baptista Figueiredo.

Outras questões ressaltadas pelo professor se referem a uma aula de campo com os alunos na Chapada Diamantina, quando descobriu que no grupo havia um espião infiltrado para observá-lo, e às perseguições sofridas pelo Instituto por parte do reitor Augusto Mascarenhas, adepto da linha dura, o que culminou em uma denúncia de um convênio no Canadá por parte do reitor: “[...] o nosso programa de pesquisa foi fortemente prejudicado [...] devolvendo o equivalente a cerca de dois milhões de dólares, dinheiro que estava sendo empregado na pesquisa científica da universidade”.

[...] o reitor não recebia nenhum professor subversivo e nem diretor. O reitor Augusto Mascarenhas se recusou a receber o professor Arnolt Brichta que pediu uma audiência para tratar da sua demissão, que foi sumária, sem nenhuma justificativa e não tinha nenhum documento escrito e o ruído que veio para ele foi que ele havia mandado dizer que não recebia subversivos. O diretor do Instituto de Geociências Sílvio Bandeira de Melo na época também deixou de ser recebido após a primeira audiência, mesmo como diretor, quando teve um desentendimento (MISI, depoimento, 2014).

Discorre acerca do movimento de infiltração dos agentes ditatoriais entre os estudantes, quando aponta a recusa de jubramento de um aluno que era suspeito de ser agente infiltrado, e que já tinha ultrapassado os anos do curso com notas péssimas, como sendo o

único caso nas mesmas condições que a secretaria geral de curso negou o jubileamento, o que comprovou que as suspeitas estavam certas e que de fato o estudante era um agente infiltrado.

f) **Aécio Pamponet**

Aécio Pamponet<sup>65</sup> (depoimento, 2014) ingressou como estudante do curso de Ciências Sociais, na Faculdade de Filosofia da UFBA em 1967, em seu depoimento afirma que a UFBA era a instituição de ensino mais atuante no movimento de resistência à ditadura. Em outubro de 1967, ainda calouro, foi eleito presidente do Diretório Acadêmico, devido ao fato de pertencer a Ação Popular (AP). E destaca o ano de 1968 como sendo de conturbação geral, uma vez que:

Teve a greve de ocupação, para os estudantes tomarem as escolas em junho, colocaram os professores e funcionários para fora das escolas e tentaram trazer os alunos para o movimento, já como desdobramento da luta contra a repressão e a ditadura militar. Em outubro combinaram um movimento no Congresso da UNE em Ibiúna, onde quase 1.000 estudantes foram presos. E chegaram no final do ano tendo de enfrentar o AI-5 e sermos desmantelados no ano seguinte, até aqueles que tinham as ações mais legalistas, mais institucional, mais estritamente estudantil, fecharam-se todas as portas a qualquer atividade estudantil de caráter político (PAMPONET, depoimento, 2014).

Pamponet, preso na greve de ocupação, presidiu o Congresso de Ibiúna, e recambiado para Salvador juntamente com os outros colegas, passou um período de momentânea clandestinidade após a deflagração do AI-5, teve que decidir se desistia ou seguia no caminho da clandestinidade e da luta armada, “[...] *estava em uma encruzilhada, não era uma opção fácil, não era uma coisa simples de se resolver do ponto de vista existencial*”. Ele já estava desligado da AP, e estava sendo processado pela justiça militar, resolveu então enfrentar o julgamento e ficar em Salvador.

Estava cassado na escola, apesar de sua suspensão não ter sido formalizada, pois não recebeu nenhuma justificativa ou mensagem, no período de matrícula foi impedido pela 6ª Região Militar, que ultrapassava o poder das instituições universitárias.

Pamponet segundo relato, não estava suficientemente convencido de que o caminho mais correto era a luta armada,

[...] apesar de toda violência, nunca nos faltou o apoio as vezes até paternal das instituições universitárias, e ele destaca três figuras: Joaquim Batista

---

<sup>65</sup> Em 1967 ingressou na Faculdade de Filosofia na UFBA. Já vinha de uma prática política enquanto estudante secundarista.

Neves (o diretor da faculdade de filosofia da época), Roberto Santos que era o reitor, Marcelo Duarte professor de direito e na época também deputado estadual, ele esteve preso comigo no Barbalho e se colocou a frente da ameaça de tortura e evitou que eu fosse torturado, foi uma espécie de escudo para mim na prisão (PAMPONET, depoimento, 2014).

Durante sua passagem pela prisão, Pamponet evidencia que havia uma espécie de prisão de elite no quartel do Barbalho. No período em que foi preso, lá estavam: Marcelo Duarte, Mário Piva, na época deputado federal, um médico de Paulo Afonso, um geólogo de Sergipe, gente que não era estudante, mas, que já tinha nível universitário. Também identificou um ex-secretário de agricultura do Governo Luís Viana (Edson Marques), e para a sua surpresa foi levado para lá ao invés de ser levado para o “submundo” do Barbalho onde ficavam os estudantes.

Eu gostei de lá, chegando lá a gente tinha televisão, assistia a novela Direito de Nascer toda noite, tinha uma alimentação que os oficiais tinham, mas tinha um sujeito tenebroso chamado Emetério Chaves, anticomunista primário, tinha horror a comunista e mais horror ainda a estudante. Quando Emetério Chaves descobriu que eu era estudante e não professor, me arrastou para ser torturado, foi aí que Marcelo Duarte que a essa altura já se fazia respeitado inclusive pelo próprio comando se colocou a frente e impediu a tortura. Fui transferido para outra ala, que era onde ficavam os estudantes e após um tempo fui convocado a depor para o coronel Bandochi Alves, outra figura violenta, e disse: - Nós sabemos de tudo, não precisa você dizer nada basta que você diga aqui e assine que você foi para o Congresso da UNE financiado pelo Departamento Cultural da Secretaria de Educação, cujo titular era Luís Henrique Dias Tavares. Eles estavam preparando uma intervenção, como depois acabaram fazendo, para a saída de Navarro de Britto que era Secretário de Educação e de Luís Henrique que era diretor do Departamento Cultural. Luís Henrique estava preso, e eles queriam comprovar que Luís Henrique e Navarro de Britto tinham financiado a viagem dos estudantes baianos para o Congresso da UNE. - Você assina e vai embora, também se você não quiser vai ficar mofando lá até resolver falar. Eu disse a ele: - olha coronel, nós fomos com os nossos próprios recursos, os estudantes de filosofia que pagaram, não conheço nem Luís Henrique Tavares essa história não existiu. Ele disse: - então você vai voltar para lá até resolver falar (PAMPONET, depoimento, 2014).

Havia um conflito entre o grupo ligado a linha dura, representado na Bahia por ACM, e pelo grupo castelista na qual Navarro de Britto, Luís Vianna Filho, Luís Henrique Tavares, etc., faziam parte. Esse trecho do relato de Pamponet, evidencia o complô que havia para o enfraquecimento do governo de Luís Vianna, com a perseguição de seus representantes políticos no setor da educação marcado pelo afastamento de Navarro de Britto da Secretaria de Educação e Cultura, como, posteriormente, aconteceu.

Estávamos a véspera do AI-5, a linha dura já estava tramando o AI-5, e Navarro era da chamada linha Castelista, como Luís Viana era também, eles estavam querendo desestabilizar Luís Viana e tirar Navarro de Britto, era a linha dura dentro do exército tentando endurecer, a contradição deles era essa, que veio depois com o golpe de 1968 com o AI-5. Eles conseguiram isso, tanto que Navarro saiu depois, Luís Henrique foi preso, Luís Viana ficou enfraquecido. O secretário de agricultura Edson Matos foi preso, foi nesse contexto que eles queriam vincular Navarro de Britto e Luís Henrique com o movimento estudantil. ACM nessa época já estava fazendo o jogo da linha dura (PAMPONET, depoimento, 2014).

Pamponet ficou mais de um mês preso até que seu depoimento fosse tomado novamente pelo capitão Parentone, que o favoreceu no julgamento, informando que não conseguiu apurar nada além de irresponsabilidades puramente estudantil nas ações, não percebendo nenhuma articulação com as organizações clandestinas.

Joaquim Batista Neves, Diretor da Faculdade de Filosofia, mantinha uma boa relação com os estudantes, e com o diretório acadêmico, evitava o conflito, Roberto Santos, enquanto reitor, compreendia o papel do mesmo, assim como ambos compreendiam as suas limitações. Na época o reitor estava trabalhando pela reforma universitária, João Almeida era o representante, por ser o presidente do DCE da época, e entrou em contato com Pamponet a pedido de Roberto Santos a fim de ser representante por conta de sua boa relação com a Faculdade de Filosofia, “[...] *nossa relação com a universidade, com as autoridades universitárias foi muito boa, foi muito atípica, seria muito pior se encontrássemos pessoas com outro perfil de comportamento e de pensamento*”.

Roberto e Batista na época levaram para a Faculdade de Filosofia pessoas da maior qualificação que tinham sido expulsos da Universidade de Brasília, todo mundo se lembra de Persel Abramo, Machado Netto, Zahidé, João Ubaldo Ribeiro, a gente foi nesse contexto altamente privilegiado (PAMPONET, depoimento, 2014).

Por conta dessa realidade, Pamponet faz um balanço sobre o impacto da ditadura em sua trajetória discente que consideramos relevante citar:

Assim como eu acho que a ditadura não foi para mim de todo tão perniciosa, eu tive como também tirar proveito dela, eu acho que a UFBA na época, nas pessoas de seus dirigentes para nós também foi muito gratificante até, porque essas pessoas inclusive depois tornaram pessoas do nosso círculo de amizade e consideração e o tempo mostrou quem foi Roberto Santos e Batista Neves. Apesar do nosso sectarismo na época, a gente torcia, fazia esforço para brigar, o que a gente queria era conturbação, era realmente mobilização. Quando eu relativizo a ditadura para mim não significa que eu esteja elogiando-a, dizendo que ela não foi tenebrosa, eu tive prejuízos objetivos, passei três anos suspensos sem poder estudar, perdi uma bolsa para estudar nos EUA porque estava processado e não podia sair do país, não

podia ter emprego público, passei um tempo vendendo remédio, até que permitiram que eu pudesse trabalhar na Tribuna da Bahia só como repórter esportivo (PAMPONET, depoimento, 2014).

Pamponet relata acerca da mobilização estudantil contra a Lei Orgânica do Ensino de 1967, elaborada por Navarro de Britto, legislação educacional que antecedia o PIEC no que tange a reforma em todos os níveis da educação e uma insatisfação com a figura do próprio Britto:

Teve a greve da lei orgânica. Navarro de Britto queria aprovar uma lei de reestruturação do ensino secundário e foi um repúdio eterno, eu fui pessoalmente entregar essa placa a ele, me encarregaram de entregar a placa: “*Navarro de Britto o repúdio perpétuo dos alunos da Faculdade de Filosofia*”, por causa da lei orgânica, e também fizemos uma greve para botar ele para fora do ensino de Ciências Políticas para botar João Ubaldo no lugar dele foi uma troca boa, mas, ele não merecia isso também, nós exageramos (PAMPONET, depoimento, 2014).

Assim como, a manifestação estudantil em repúdio às instalações do MEC-USAID em Salvador:

[...] outro evento de extrema violência foi o incêndio que nós fizemos na sede do escritório Mec-Usaid, no Canela na rua Padre Feijó, incendiamos e foi depois uma coisa que a repressão caiu matando (PAMPONET, depoimento, 2014).

E destaca a ação da resistência estudantil em 1966, que respingou em Juracy Magalhães:

Um dos fatos mais marcantes de mobilização estudantil que vivi na época foi o apedrejamento do Ministro das Relações Exteriores Juracy Magalhães, na porta da reitoria da UFBA, foi em 1966 isso, tinha um grupo de teatro no Colégio Central, liderado por Carlos Sarno, Armínio Bião, aquela menina suíça Marrie Ellen, que era uma crítica ao ensino secundário na época, e essa peça foi censurada, foi proibida de ser exibida, pelo diretor do Central na época que era um fascistóide da época [...] aí o movimento universitário a UEP e o DCE, convidou os estudantes do Central para encenar essa peça no restaurante universitário, numa sexta-feira, quando estava em vias de iniciar o espetáculo a polícia cercou e fez um corredor polonês botou todo mundo para fora de baixo de pau e cassetete, foi de uma violência terrível essa noite. Aí a gente conseguiu ainda espalhar palavras de ordem, de fazer uma assembleia universitária no outro dia sábado de manhã no restaurante universitário e aí fizemos a assembleia universitária, a repercussão desse massacre no restaurante universitário foi muito grande no dia seguinte o restaurante estava cheio de gente e a gente esperava uma reprise da repressão. Não houve, estava todo mundo prevenido para enfrentar a polícia, todo mundo com o bolso cheio de pedras esperando a polícia que não apareceu, aí resolvemos fazer uma passeata no restaurante universitário até a reitoria para continuar a manifestação, protesto pela violência policial da noite anterior, viemos e começamos a fazer um comício nas escadarias da reitoria, o tráfego engarrafou e por infelicidade alguém viu e deu o alarme do

carro de Juracy, ele vinha para o Campo Santo visitar a sepultura do filho alguém viu e disse Juracy tá ali, foi a palavra de ordem, o comício se voltou para a frente do carro de Juracy Magalhães, todo mundo gritando abaixo a ditadura, Juracy resolveu sair do carro e disse vamos dialogar e ninguém queria nada só vaia e vaia, ele aí começou a dar banana a todo mundo, aí alguém resolveu atirar a primeira pedra, a partir daí choveu pedra, uma delas que ia atingir o seu rosto acabou atingindo o Coronel Mansur que era o ajudante de ordem dele e afundou o malar, a muito custo conseguiram colocar ele no carro até algumas lideranças estudantis como Renato Rabêlo (hoje do PC do B), conseguiu acalmar mais, jogaram um paralelepípedo em cima do carro de Juracy, o carro arrastou tentando atropelar todo mundo e foi embora e aí depois foi um salve-se quem puder porque dez minutos depois a polícia estava vasculhando tudo, invadiram a redação do jornal da Bahia para pegar fotografias que tinham sido tiradas e tal e o fato foi notícia internacional, parece até que no New York Times, ele era Ministro das Relações Exteriores [...] muita gente foi presa (PAMPONET, depoimento, 2014).

g) **Valdélío Silva**

Valdélío Santos Silva<sup>66</sup> (depoimento, 2014) era vice-presidente do DCE, em 1975, época em que lutou contra o jubilamento universitário, um dos pontos que os estudantes se rebelavam, assim como luta pela liberdade democrática, contra a censura, pelo direito de desenvolver as atividades livremente pelos *campi* das universidades, além da garantia de direitos e de representações estudantis.

Em 1975, a meta de todos os diretórios acadêmicos do Brasil era reconstruir a UNE, uma vez que a organização representativa dos estudantes se encontrava na clandestinidade, e apesar da dificuldade por conta da repressão, e da vigilância integral, os estudantes continuavam se encontravam num processo de reestruturação dos DCEs e os Diretórios Acadêmicos. A articulação nacional dos estudantes era um compromisso político, na qual Valdélío Silva fazia parte na gestão que ocupou em 1975, em Salvador.

Cada diretório acadêmico era hegemônico por partidos políticos clandestinos ligados à esquerda que organizavam e direcionavam os diretórios, as divergências que havia entre os Estados, dificultava a união em decorrência das divergências partidárias, contudo, faziam um esforço para manter a unidade de ação, que possibilitava construir alianças com vistas a um objetivo comum: reorganizar a UNE.

Com esse objetivo, Valdélío Silva participou de uma reunião clandestina no Rio de Janeiro, representando o DCE como vice-presidente, juntamente com o representante do DA Frederico, discente da Faculdade de Economia da UFBA. A viagem foi realizada em março

---

<sup>66</sup>Ex-aluno da Faculdade de Ciências Sociais da UFBA em 1975. No segundo semestre foi escolhido pelos alunos, para ser o segundo vice-presidente do Diretório Central de Estudantes da UFBA.

de 1976 e custeada inteiramente pelas atividades que os diretórios desenvolviam, não recebendo nenhum apoio material e/ou financeiro da Universidade. Os deslocamentos eram feitos, sobretudo, de ônibus e enquanto descansavam em uma praça próxima a rodoviária de Governador Valadares, foram abordados por alguns policiais que os convidaram a prestar informações sobre quem eram, para onde iriam e com qual objetivo.

Detidos por quatro policiais, foram levados para Belo Horizonte conduzidos pelo DOPS para prestar depoimento. De acordo com Silva, ficaram presos durante oito dias e todas as noites ouviam pessoas serem torturadas, não sabiam quem eram, mas ouviam os gritos. Na cela em frente, encontravam-se aqueles que tinham sido presos por uso de drogas, eles passavam mais informações a respeito do que acontecia, além dos presos comuns, muitos presos no DOPS eram de natureza política.

Ninguém sabia onde estavam, haviam sido sequestrados, até que conseguiram enviar um bilhete, informando seus nomes e que eram estudantes da UFBA e que presos em Minas, por meio de um preso usuário de drogas que entregou à sua irmã, que estudava na UFMG, o que possibilitou uma grande mobilização estudantil sobre o ocorrido.

Valdélío Silva relata que, em decorrência dessa mobilização externa, ele e Frederico passaram a ser interrogados em uma sala organizada de tortura, foram espancados e queimados com cigarros, além das humilhações sofridas todos os dias, no 13º dia, saíram do DOPS e foram ouvidos formalmente, por um juiz que queria saber quem eles eram, quais suas relações com os partidos, e figuras de resistência, qual o nome dos alunos das turmas, quem eram os membros dos diretórios, quando começou a filiação partidária, qual a relação com o nível internacional, para obter respostas eles entremeavam com torturas físicas e psicológicas.

O juiz determinou que eles fossem soltos, por escassez de evidências que pudessem incriminá-los. Foram liberados da prisão no 15º dia, com a condição de não se ausentar de Salvador, do Estado e do País, e teriam que se apresentarem a cada 30 dias para a polícia federal.

Após a soltura, Valdélío Silva retornou às atividades estudantis, saiu da vice-presidência do DCE, e passou a ser secretário de assistência.

Se a ditadura estava presente em todas as unidades da UFBA em toda a década de 1970, especialmente em 1976, no restaurante universitário essa presença era muito mais acentuada, não se podia conversar com mais de duas pessoas no interior do restaurante, não podia fazer nenhuma organização, nem entregar panfleto, nem dar pronunciamento, nada (SILVA, depoimento, 2014).

Em abril ou maio de 1976, Valdélío Silva, juntamente com outros estudantes organizaram uma ação política no restaurante universitário que consistia

[...] em um momento de aglomeração natural que acontecia no jantar: se levantar em uma cadeira, e pedir liberdade dentro do restaurante universitário, a estratégia foi cumprida a risca, os guardas imediatamente nos tiraram do recinto e outra manifestação parecida com essa, na segunda e terceira vez, consistiu após o jantar usar os garfos e colheres pedindo liberdade batendo nas bandejas, só que nessa ação, saímos do refeitório e em passeata improvisada no corredor da vitória, com cerca de 200 ou 300 estudantes. Como não tínhamos experiência em fazer passeata saímos no corredor da Vitória falando algumas palavras de ordem, com muito medo da polícia, quando chegou no início do Campo Grande ficamos sem saber o que fazer e uma liderança do DCE sugeriu que entrassem na residência do arcebispo da Bahia, Dom Avelar Brandão e a palavra de ordem de entrar nessa residência episcopal terminou sendo ao mesmo tempo uma decisão acertada porque nos livramos de ser pegos pela polícia e foi até engraçada porque quando chegamos lá não sabíamos o que fazer e a passeata terminou por ali mesmo. Foi a primeira passeata dos estudantes após 1968 (SILVA, depoimento, 2014).

Essa manifestação teve uma repercussão considerável na imprensa, e como consequência quatro ou cinco lideranças, dentre eles Valdélío Silva, foram sumariamente afastadas do restaurante e perderam o direito a bolsa de estudos, como não tinham condições de se manterem, ficou difícil permanecer na instituição, além disso, foram suspensos por 30 dias da UFBA, pelo reitor Augusto Mascarenhas que publicou uma nota no jornal *A Tarde* que “[...] era muito conservador, dando publicidade a essas punições como também nos classificando como agitadores profissionais etc”. A punição foi dura, o impedimento de frequentar a universidade foi muito severo, o que gerou protestos por parte de estudantes e professores. O Prof. de antropologia Vivaldo da Costa Lima “[...] disse certa vez que não respeitava a decisão do moleque Augusto Mascarenhas (o reitor), ele permitiu que eles assistissem a suas aulas” (SILVA, depoimento, 2014).

Pouco tempo depois, Valdélío Silva foi preso de novo, porque a universidade terminou multiplicando as ações políticas cresceram as ações do movimento estudantil e a prisão foi em decorrência da divulgação das eleições do DCE, que seriam realizadas de forma livre, o que era absolutamente inaceitável para a polícia da época, e como vários estudantes, ele foi preso. Foi preso uma terceira vez,

[...] foram prisões mais rápidas, ocorriam em um contexto onde o movimento estudantil já tinha experimentado passeatas, greves, e uma mobilização muito intensa, e com isso conquistado direitos políticos que do ponto de vista políticos eram muito importantes, a exemplo da eleição livre dos diretórios centrais e acadêmicos em 1977 ou 1978. As reuniões eram

públicas abertas, desafiando as imposições dos órgãos de repressão local e federal (SILVA, depoimento, 2014).

Em 1979, depois de ter sido presidente do DCE (1977 até 1978) Valdélcio Silva foi candidato a presidente da UNE, com grandes chances de ser eleito, no entanto, no Congresso de reconstrução que foi realizado em Salvador no dia 30 de maio de 1979, decidiu-se que a eleição da UNE não deveria mais ser realizada no Congresso em si, de modo direto pelos estudantes, o que o impossibilitou de às eleições, a partir desse episódio, optou por se afastar do movimento estudantil.

#### h) **Javier Ulpiano Alfaya**<sup>67</sup>

Javier Alfaya, em 1975, ingressou como aluno do curso de Arquitetura da UFBA, líder do D.A. dessa faculdade em 1979, vice-diretor e diretor do DCE e presidente da UNE entre 1981 e 1982. Em seu depoimento relata que a última grande passeata que teve na Bahia durante a ditadura foi a de 1969, contra a presença de Rockefeller, e que após o AI-5, ficou “[...] *praticamente impossível fazer passeata, havia resistência nas escolas, mas, ninguém podia se organizar em massa, além da presença da polícia militar nas ruas, se temiam as consequências posteriores como prisões, inquéritos, processos, etc., acirrado com o decreto 477*”.

Alfaya esclarece que havia a nomenclatura oficial estabelecida pela ditadura que substituiu a UNE pelo DCE e os centros acadêmicos pelos Diretórios Acadêmicos (DA). Em 1974, houve uma grande movimentação dos estudantes na UFBA reivindicando as eleições diretas para o DCE e destaca o fato de que a partir desse período foi marcante a presença das mulheres no movimento estudantil, já reivindicando direitos defendidos pelos movimentos feministas.

Manuel José de Carvalho, estudante de arquitetura, (que leva hoje o nome do restaurante universitário da UFBA) teve grande atuação nesse episódio, juntamente com Olival Freire (estudante de física, membro da Comissão da verdade da UFBA), Salete Silva que depois foi a primeira presidente mulher no DCE, a geração de 1975 foi a primeira a haver muita presença feminina nas lideranças, depois de Salete teve Lídice da Matta, Clara Araújo foi a primeira presidente da UNE, após 1982, depois houve Gisele Mendonça, Clara de Santa Catarina, Lúcia do Rio Grande do Sul, etc. (ALFAYA, depoimento, 2014).

---

<sup>67</sup>Ex-aluno da Faculdade de arquitetura da UFBA, ingressando em 1975, foi presidente da UNE entre 1981 e 1982.

Na década de 1970, havia três residências estudantis em Salvador: a feminina, localizada na Rua Araújo Pina no Canela, a tradicional dos estudantes, na Vitória, e uma residência ao lado da Igreja da Vitória, todas destinadas aos estudantes mais carentes.

Para Alfaya, a greve contra o jubramento em 1975, reivindicava mais verbas para a universidade, mais equipamentos para os laboratórios e para a biblioteca, contra a perseguição dos estudantes, pela liberdade democrática, outras bandeiras políticas internas e externas a universidade etc.

Até 1975 não tínhamos um movimento de professores, assim forte significativo, a constituição proibia a sindicalização dos funcionários públicos. Essa greve deu uma virada na UFBA, foi histórica, enquanto a imprensa daqui não queria noticiar, a greve foi acompanhada pela BBC de Londres, abalou a universidade, abalou a Bahia, e abalou o movimento estudantil brasileiro. Foi tão poderosa a greve que a ditadura teve que mandar para cá, o segundo homem do ministério para negociar com os estudantes e me lembro que os estudantes não aceitavam negociações com os representantes da ditadura, mas foi feita uma assembleia na grama da Faculdade de Belas Artes em São Lázaro e perante uma assembleia de 2000 estudantes o professor Machado foi obrigado a fazer uma negociação com os estudantes sobre o fim do movimento, dos pleitos, quer dizer era um movimento que a ditadura não pôde mais reprimir, nós com aquela greve recomeçamos um movimento de massa, digamos assim, estudantil, não era só aquela resistência pequena dentro da escola, debate, mas passou a se pensar em uma coisa externa (ALFAYA, depoimento, 2014).

Depois de 1976, a UFBA tornou marcar presença em cenário nacional, enfatiza Alfaya, *“porque fizemos aqui uma grande passeata de milhares de estudantes ocupando as ruas, nós saímos do pátio da Politécnica (que pertencia a UFBA), e fomos parar lá na Praça da Sé porque o nosso limite era chegar até a reitoria da UFBA no Canela”*.

Em 1976, 1977 e 1978 aconteceram os encontros denominados de ENES (Encontros Nacionais de Estudantes), primeiramente em São Paulo na Faculdade de Arquitetura da USP, o segundo em Belo Horizonte, onde todo mundo foi preso na estrada, o terceiro em São Paulo e o quarto em Salvador que deliberou que a UNE seria reconstruída.

A UFBA, a Sociedade Soteropolitana, a Universidade Católica de Salvador, a Faculdade Baiana de Medicina, esses núcleos de estudantes cumpriram um papel na história do movimento estudantil nacional, considerando que a UNE foi reconstruída não em São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e sim em Salvador e isso é importante dizer porque há um certo mito sobre esta história ter sido feita na cidade de Salvador por causa de Antônio Carlos Magalhães que era governador na época, o que é vergonhosamente mentira. Inclusive em campanhas ele colocou fotos dos movimentos estudantis, para dizer que ele que permitiu que ocorresse o Congresso da UNE, mas isso não procede (ALFAYA, depoimento, 2014).

Para burlar a repressão, uma vez que não eram permitidas reuniões políticas, apenas as científicas, faziam-se encontros nas faculdades de medicina e arquitetura, os estudantes convidavam professores e pesquisadores sobre determinados temas do conteúdo dessas áreas “e por debaixo do pano os estudantes articulavam contra a ditadura e pela reorganização da UNE”.

Ao lembrar a geração de 1975, Alfaya destaca o fato de que a mesma incorporou algumas bandeiras, como a do movimento de 1968 da França, e de outros militantes de esquerda de outros países, e surgiam indagações: como o movimento estudantil absorvia o movimento feminista?

Porque havia mulheres, algumas até em evidência no movimento estudantil, contudo, até então não havia as ideias que norteariam o progresso das conquistas das mulheres. Essa geração incorporou muito as bandeiras das lutas para as mulheres, principalmente feministas. A minha campanha inaugurou um cartaz trazendo a representação da mulher desnuda da revolução francesa para o DCE, até então ninguém havia pensado em colocar mulheres de seio aberto. Era impensável, improvável até então. Então começamos a falar da luta feminista, da sexualidade, do uso da maconha, da liberdade ou não porque a maconha era reprimida, eram elementos que não eram substitutivos da luta política, mas que tinham sua importância, embora o eixo central era o combate a ditadura e a luta pela universidade, mais verbas para a educação, melhoria para o ensino, equipamentos, restaurantes, residência, mais vagas, etc. (ALFAYA, depoimento, 2014).

Alfaya encerrou suas considerações Alfaya com a declaração de que a UNE já reconstruída, em 1979, começou a ganhar força novamente, ser capa da revista *Veja, Isto É* e ter repercussão inclusive internacional.

i) **Maria Liege Rocha**<sup>68</sup>

Em 1964, Maria Liege Rocha integrava um clube chamado Berimbau juntamente com outros jovens que realizavam várias atividades inclusive debater sobre a realidade brasileira. Nesse grupo estudavam as obras de Caio Prado Jr, Nelson Werneck Sodré, entre outros, e nesse mesmo período ela entrou em contato com a Ação Popular. Em 1967, ingressou no curso de Biblioteconomia e Documentação da UFBA, e pouco tempo depois foi eleita diretora do DA, participando de todas as atividades do movimento estudantil da Bahia, em 1968, no Congresso de Ibiúna foi presa, juntamente com vários estudantes.

---

<sup>68</sup>Ex-aluna da Faculdade de Biblioteconomia e Documentação da UFBA, ativista do movimento feminino de Anistia e ex-presidente da União de mulheres em Salvador.

De acordo com o seu relato, a UFBA se antecipou ao decreto 477 com alguns estudantes, ela mesma foi cassada antes deste, e impedida de se matricular em 1969, e de frequentar a Faculdade de Biblioteconomia, e muitos estudantes se manifestaram para mantê-la o que causou um temor na diretora, depois ela e seu pai foram chamados para depor na polícia federal e o diretor dessa entidade Luís Artur, informou que se ela pisasse em qualquer compartimento da faculdade ela seria presa em flagrante.

Foi histórica a grande movimentação de 1969 promovida pelas várias correntes do movimento estudantil que se uniram contra o imperialismo norte-americano e o fora Rockefeller, fizemos uma pichação em toda a cidade, nunca antes vista, meu grupo de pichação foi encarregado de pichar a escola de Medicina dentro do pátio [...] toda a cidade estava maravilhosamente pichada [...] *Fora Rockefeller e Abaixo o imperialismo norte-americano*. (ROCHA, depoimento, 2014)

Ao chegar à Faculdade de Engenharia, na qual se concentravam o ato do movimento, Liege Rocha juntamente com outras duas colegas de Biblioteconomia, foram informadas que a polícia federal havia cercado todo o prédio, tendo a frente Luís Artur, e que tinha sido resolvido que a manifestação seria na Faculdade de Arquitetura, e as três foram ao encontro desta Faculdade. Nesta ocasião, o carro com Luís Artur, passou por elas e a reconheceu e disse: “*pega, segura que é ela!*”, tentaram fugir, mas, foram presas levadas para o presídio feminino na Piedade, em que ficaram alguns dias, e depois de liberada os companheiros da AP acharam melhor ela sair de Salvador, partindo em 1970, para a clandestinidade, morando durante dois anos em Fortaleza e mais dois anos em Recife.

Já morando em Recife, em visita à casa de sua mãe, sua casa foi invadida pela polícia liderado pelo Miranda (“*o Fleury de Pernambuco*”), seu esposo junto com outro companheiro da AP, foram presos e torturados, nesse ínterim, fugiu para o Rio de Janeiro com a filha. Em 1975, retorna a Salvador, e fica sabendo que alguns companheiros que foram cassados na mesma época, conseguiram a reabertura de matrícula na universidade, sendo assim, ela foi atrás do Conselho e conseguiu a reabertura de matrícula para o ano de 1976 e terminou o curso.

Em 1979, ajudou a criar o Movimento Feminino pela Anistia, seguindo o exemplo de Terezinha Zerbini, e fizeram várias atividades, em uma luta intensa das mulheres baianas em defesa da Anistia, em seguida criaram o Comitê Brasileiro da Anistia, realizando em Salvador o II Encontro Nacional da Anistia.

Em decorrência de toda a militância, em 1982 foi novamente presa na Associação dos Funcionários Públicos da Bahia, no lançamento do livro sobre a Guerrilha do Araguaia, na

ocasião, havia uma plateia de aproximadamente 500 pessoas, e a polícia federal tinha se implantado na Associação antes que o público chegasse. Quando Diva Santana e Elza Melo iam fazer a apresentação do que viram no Araguaia “*todos foram cercados, o tenente nervoso gritou que foi treinado para acabar com a guerrilha mandou todos sentarem e prenderam 11 pessoas, 10 homens e eu, a única mulher presa, ficamos 21 dias presos*”.

Em 1984, o apartamento onde Maria Liege Rocha morava em Salvador foi invadido pela Polícia federal, e após revistarem tudo, levaram mais de 50 livros.

Para vocês verem a decorrência da nossa militância para um Brasil melhor, contra o regime militar eu quando fui pegar na ABIN (Agência Brasileira de Inteligência) o meu requerimento para a questão da anistia, que eu recebi o relatório, eu fiquei pasma eles tinham informações durante 20 anos da minha vida, de 1968 a 1988, quando eu já estava em São Paulo, e eles citavam literalmente frases que eu tinha dito em manifestações do Campo Grande, em reuniões fechadas, estavam lá frases que eu nem lembrava mais que eu disse, mas, para a minha surpresa eles não tinham nenhuma informação do período de minha clandestinidade entre 1970 e 1975 (ROCHA).

A partir dos relatos que trouxemos aqui, podemos concluir que estes ajudam a identificar a ideia de que na Bahia: 1) houve movimento dos professores contrários ao regime, 2) a resistência não foi esmagada após a instauração do AI-5, só retornando a partir da campanha de democratização, 3) a reforma nos vários níveis educacionais não foi vista de forma unilateral como sendo o grande progresso instalado na Bahia recebido sem questionamento pelos setores estudantis e docentes, conforme os discursos proferidos pelos intelectuais que elaboraram e implantaram a mesma no referido Estado e 4) havia ambiguidade de atuação presente tanto no lado da resistência quanto na repressão, uma vez que tudo indica que a depender da circunstância ora aproximava ora afastava uns dos outros nas figuras representantes pelos reitores, professores, estudantes e secretário de educação.

### **3.4 Os intelectuais e as políticas educacionais na Bahia durante a Ditadura**

A educação comparece dentre as matizes do pensamento sustentador do regime ditatorial na Bahia, como sendo o caminho para a modernização do estado concebida por um grupo de intelectuais ligados a política, tendo a frente Navarro de Britto que defendeu o lema: “*educação é desenvolvimento*”.

Apresentaremos alguns dos intelectuais que tiveram destaque, nos âmbitos acadêmicos e políticos da Bahia, elaborando, implementando e/ou veiculando matizes do pensamento

educacional, e que corroboraram para a concretização da sua política educacional nesse Estado.

A trajetória e atuação de Luís Navarro de Britto, foram determinantes para a concepção de política educacional adotada no período pela Bahia, coube a ele sistematizar e reunir as concepções defendidas pelos intelectuais orgânicos baianos no referido período, destinamos, pois, um capítulo inteiro para explorar cuidadosamente a visão de educação concretizada no Estado.

#### 3.4.1 Manuel Pinto de Aguiar (1910-1991): um empresário na educação

Sócio do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB) e adepto do movimento modernista desde a década de 1920, professor da Faculdade de Ciências Econômicas da UFBA, a qual ajudara a criar, Manuel Pinto de Aguiar (1910-1991), nasceu na cidade de Alagoinhas-BA, formou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Bahia em 1931, e durante sua trajetória profissional desempenhou diversas funções como advogado, economista, empresário, parlamentar, escritor. De acordo com Rosa e Barros (2004), no ano de 1938, fundou em parceria com Jorge Calmon, a *Editora Cruzeiro*, primeira da Bahia, no entanto a falta de experiência frustrou tal iniciativa. Em 1942, inaugura a Livraria Progresso Editora (LPE), fundada juntamente com o amigo Armando Souza, com o intuito de disseminar produções acadêmicas nacionais e internacionais, atividade pioneira na Bahia uma vez que, o mercado livreiro era concentrado na região sul do país (SENA, 2011). O objetivo da LPE, primeira editora do Estado, era publicar obras de grande envergadura, como incentivar a produção local e regional, sendo encargo de Pinto de Aguiar, a escolha dos livros a serem editados.

A LPE se manteve por meio de convênios firmados com a Universidade da Bahia (que mais tarde se tornaria a UFBA) e com a União Bahiana de Escritores (UBE), fundada em 1945. Entre as décadas de 1950 a 1970, foi a única entidade de publicação e veiculação de produções de conhecimento da Bahia, tornando-se uma das principais editoras brasileiras, uma vez que atingiu alcance nacional. Trabalhava com edição de livros e plaquetas (livretos de tiragem limitada). Tendo sua última edição publicada em 1972, quando foi agregada à editora da UFBA, em decorrência de questões financeiras.

Com mais de quatrocentos títulos publicados durante os 15 anos de duração, listada na obra do professor e jornalista Fernando Rocha (1996), - que escreveu uma biografia sobre a LPE na qual ele participou como diretor de publicações e também destacou a trajetória de

Pinto de Aguiar -, nos deparamos um acervo de publicações ecléticas, como o próprio Pinto de Aguiar descrevia a produção da editora (AGUIAR apud ROCHA, 1996).

A editora priorizava uma literatura clássica, com publicações de Schopenhauer, Benedetto Croce, Alan Poe, Ovidio, Herbert Spencer, Victor Hugo, Euclides da Cunha, Emile Zola, dentre outros. A partir da listagem de todos os títulos publicados, destacamos as estantes de sociologia e política, história, geografia, além de economia e finanças, na qual se destacam as obras: *As raças humanas e a responsabilidade criminal* (Nina Rodrigues); ***Sociologia e Direito Natural*** (Antônio Luís Machado Netto); *Teoria Simplificada da Posse* (R. Von. Ihering); *Arte do Direito* (Carnelutti); *Estado e Ciência Política* (A. Posada); *Noção Filosófica E Social do Direito* (J.M.Belo); *A Luta pelo Direito* (R. Von. Ihering); *O alienado do Direito Civil Brasileiro* (Nina Rodrigues); ***O problema da ciência do Direito*** (Antônio Luís Machado Netto); *As ideias – forças nas democracias* (Nelson de S. Sampaio); *Olhando para o futuro* (Franklin D. Roosevelt); *O indivíduo e o Estado* (Herbert Spencer); *Problemas de Governo Socialista* (Straford Cripps); *Lições de Ruy* (Heitor Dias); *As origens do socialismo contemporâneo* (Ramsay MacDonald); *O socialismo* (Ramsay MacDonald); *Um Governo Mundial* (R. Gadelha de Melo); *O anarquismo* (Peter Kropotkin); *A superstição socialista* (R. Garofalo); *A liberdade* (Harold Laski); *Democracia e princípios democráticos* (J. Benda); ***Dois aspectos da Sociologia do conhecimento*** (Antônio Luís Machado Netto); ***Marx e Mannheim*** (Antônio Luís Machado Netto); *Fundamentos econômicos da política* (C.A.Beard); *Introdução a ciência política* (Charles E. Merriam); *O Estado corporativo* (J.F.Bastos); ***Introdução a Sociologia Política*** (Antônio Luís Machado Netto); *Estado e Ciência Política* (Adolf Posada); *As etapas do capitalismo* (M.Laffon Montela); *O Capital* (Karl Marx); *Crítica a O Capital* (Wilfredo Pareto); *Keynes e o futuro do capitalismo* (Alain Barrère); ***Mercado Regional Latino Americano*** (Manuel Pinto de Aguiar); *População e Mão de Obra* (John Friedman); ***Plano de Pesquisa para o Desenvolvimento Econômico*** (Manuel Pinto de Aguiar); *Síntese da História Econômica do Brasil* (Afonso Arinos); ***Notas sobre o Enigma Baiano*** (Manuel Pinto de Aguiar); *A grande revolução* (Pedro Kropotkin); *Estudos de geografia da Bahia* (Milton Santos); *A cidade como centro de região* (Milton Santos); *Civilização e mestiçagem* (Thales de Azevedo); ***Atualidade de Durkheim*** (Thales de Azevedo, Nelson Sampaio e Antônio Luís Machado Netto); ***Filosofia da Filosofia*** (Antônio Luís Machado Netto); ***Conceito de Região e Planejamento*** (Manuel Pinto de Aguiar); *Aspectos sociais do crescimento econômico* (Herkovits Wolf Bauer); *Sociologia e folclore* (Maria Izaura Pereira de Queiroz); ***A margem dos sertões*** (Luís Viana Filho).

A partir dessa listagem, podemos verificar que embora sejam definidas por Aguiar como “eccléticas”, as obras publicadas e editadas pela LPE, da fundação até 1964, em sua maioria, seguiam um viés liberal, estruturalista e/ou positivista, com pouco material de matriz socialista ou de esquerda. Após o golpe civil-militar, as reedições de obras como *O Capital* (autoria de Karl Marx) ficaram suspensas. Verificamos que as produções baianas veiculadas pela editora, esteve a encargo de Antônio Luís Machado Netto a área de ciências sociais e humanas, Pinto de Aguiar responsável pela área de economia e uma tradução literária de Luís Viana Filho.

Em sua trajetória, Pinto de Aguiar, declaradamente progressista, se destacou como empresário-economista de grande importância para o *Estado da Ordem* baiano. Além de ser o primeiro empresário de loteamentos urbanos em Salvador (SENA, 2011), na década de 1930, atuou como Ministro do Trabalho Indústria e Comércio (na gestão de Juracy Magalhães - BA) onde colaborou com a Inspeção Regional da Bahia e Sergipe, ajudando a implantar a legislação trabalhista na região. Ocupou ainda, o cargo de diretor da Caixa Econômica Federal em Salvador, criando agências na capital e no interior do Estado. Em 1937, foi exonerado sob a acusação de *incompatibilidade ideológica* com o regime do Estado Novo, regime político instaurado por Getúlio Vargas, um ano mais tarde, fundou o Banco de Administração S.A.

Em 1953, se afastou temporariamente da vida empresarial para se dedicar a vida intelectual e universitária como professor. Retornou em 1959 para a função pública como Secretário de Finanças da Prefeitura Municipal de Salvador, a pedido do prefeito Heitor Dias, sendo responsável pela construção do Parque Cruz Aguiar, erguido no bairro do Rio Vermelho de Salvador; Jardim Lobato, na região petrolífera; os Barris (cuja principal referência é a Biblioteca Central de Salvador, localizada neste bairro), o dique, cujo projeto de urbanização deixou pronto, e o Alto do Garcia (SAMPAIO, 2010).

Um ano antes do golpe civil-militar de 1964, ocupava o cargo de diretor da Petrobrás e do conjunto Petroquímico da Bahia, que viria a ser, posteriormente, o Polo Petroquímico do Nordeste. A partir de julho de 1963, deixou a Petrobrás para ocupar a direção da Eletrobrás (Centrais Elétricas Brasileira S.A) onde permaneceu até 1974, quando foi empossado na diretoria econômico-financeira da Itaipu Binacional, colaborando na implantação da política orçamentária e contábil e na implantação do Plano de Contas, Estrutura Patrimonial e Análise de Custos do governo baiano (ROCHA, 1996; SAMPAIO, 2010).

#### 3.4.2 A sociologia do desenvolvimento de Antônio Machado Netto (1930-1977) e Zahidé Machado Netto (1931-1983)

Antônio Luís Machado Netto (1930-1977), natural da Bahia, bacharelou-se em direito em 1954, e, mais tarde, em filosofia. Como livre docente e professor titular de Sociologia da Faculdade de Direito da UFBA, foi convidado, em 1962, para organizar o curso de direito na recém-fundada, Universidade de Brasília, tendo sido afastado na crise que afetou aquela instituição em 1965. De volta a Salvador, reintegrou-se à UFBA, dedicando-se inteiramente à organização do curso de pós-graduação em ciências humanas (CDPB, 2014).

Considerado um intelectual erudito e de orientação interdisciplinar, Machado Netto se constituiu enquanto referência obrigatória para os cursos de ciências humanas na UFBA, tendo sua produção muito lida, inclusive na área de educação.

Ainda que influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl; Heidegger; o existencialismo de Ortega y Gasset; as ideias de Karl Mannheim e influências da filosofia do direito como Hermann Heller, Barnes e Becker, Ernst Cassirer e Recásens Siches, Machado Netto compartilhava do nacionalismo defendido pelo ISEB, sobretudo, de Roland Corbisier e Guerreiro Ramos, associado à um pensamento desenvolvimentista (A.L MACHADO NETTO, 1973).

De acordo com Viana (2011):

Falecido precocemente aos quarenta e sete anos de idade, o jurista e sociólogo baiano A.L. Machado Netto deixou mais de trinta livros publicados. Na segunda metade do século XX foi muito forte a sua presença e todos conheciam o seu célebre *Compêndio de Introdução à Ciência do Direito*, livro lançado em 1969 e que teve sucessivas reedições. Seu nome costuma ser associado à chamada *teoria egológica do Direito*, da qual teria sido um solitário adepto no Brasil (s/p).

Zahidé Maria Torres Machado Netto (1931-1983), foi professora do Departamento de Sociologia e, posteriormente, do Mestrado em Ciências Sociais na UFBA, lecionou mais na área de filosofia, apesar de formação jurídica. Como participante da implantação dos dispositivos acadêmicos no início dos anos 1960 na UnB, trouxe a experiência para a reforma da UFBA, integrando a assessoria de planejamento em 1968, sendo a responsável pela Faculdade de Formação de Professores de Estudos Sociais na Bahia, onde assumiu o cargo de direção. Teve grande participação no planejamento educacional e na política universitária da Bahia. (BOAVENTURA, 1990).

Tributária das influências de Husserl e Antônio Cândido, em 1971, Zahidé Machado Netto publicou *Estrutura social dos dois Nordeste na obra literária de José Lins do Rêgo*, obra originada de sua dissertação de mestrado em Ciências Humanas na UFBA. No livro,

procura mostrar a relação entre sociologia e literatura a partir de autores como: Roger Bastide, Pierre Francastel, Mendieta e Nuñez e a sociologia da literatura de Albert Memmi, Lucien Goldmann e Robert Escarpit.

A obra esboça a preocupação na análise da dualidade presente na região Nordeste, o que, segundo a autora, o impede de seguir com pleno desenvolvimento. Para isso, toma o conteúdo social dos romances de José Lins do Rêgo (*Ciclo da cana-de-açúcar*) como expressão do Nordeste de Gilberto Freyre, oriundo das casas grandes criando uma sociedade patriarcal e tradicional mais refinada, em contraponto com as obras: *Cangaceiro e Pedra Bonita*, que revelam o outro Nordeste de Djacir Menezes, sertanejo, místico, violento. Ela justifica a importância de sua pesquisa afirmando que:

Trata-se de um contexto social rico de problemática humana, caracterizado pelo entrelaçamento constante dos padrões de uma cultura *folk* com os padrões exógenos e pela derivação, através do mito e da violência, de toda uma gama de circunstâncias naturais (a seca, a aridez da terra) e de intervenções humanas (o latifúndio, o mandonismo, a política clientelística), todas elas opressoras e desumanizantes, características daquele Nordeste pastoril, seminômade, clânico, turbulento e místico (MACHADO NETTO, Z., 1971, p.18).

Essa centralidade associada ao desenvolvimento, é perceptível nos escritos de A.L. Machado Netto, conforme verificamos em sua obra *Sociologia do Desenvolvimento*, publicada em 1963, que enquanto partidário do desenvolvimento nacional, apoiado nos aportes teóricos dos *isebianos*, Guerreiro Ramos e Roland Corbisier, compreende que o desenvolvimento econômico do Brasil, traz em sua herança o espírito colonial, que desde sempre, transplantou os modelos de desenvolvimento de outros países, atitude esta, típica de países subdesenvolvidos, evidenciada na dificuldade de desenvolver um modelo próprio nacionalista. Para essa análise, ele focaliza o estudo da formalização típico-ideal de Weber, e expressa que:

Para emprendermos a tipificação do subdesenvolvimento teremos de, para efeitos de análise, separar determinadas notas que a paisagem coexistencial nos exhibe em íntima associação, como que a compor uma unidade simbiótica (A.L. MACHADO NETTO, 1963, p.12).

Além de retomar as categorias propostas por Guerreiro Ramos, *alienação, heteronímia, anomia, transplantação e inautenticidade*, o autor se inspira em Ortega y Gasset, para defender que cabe ao sociólogo, impor além da constituição do tipo ideal de sociedade desenvolvida, a composição do tipo transacional que se intercala entre um polo e outro do

processo, sendo esta, a tarefa mais urgente de toda a dinâmica sociocultural a ser resolvida de seu tempo. Isso significa que, para A.L Machado Netto, era preciso que a juventude se interessasse pelos problemas nacionais, a fim de se construir uma *intelligentsia* brasileira capaz de superar sua condição subdesenvolvida/semicolonial, e que visasse o pleno progresso e desenvolvimento nacional, combatendo os “verdadeiros” inimigos do desenvolvimento que seriam o privatismo, o moralismo, o juridicismo e o putchismo, principais vertentes formadoras da ideologia conservadora presente na direita brasileira, no período.

Destaca a atuação do ISEB, nas figuras de Guerreiro Ramos, Roland Corbisier, Cândido Mendes de Almeida, Álvaro Pinto e Hélio Jaguaribe, que centraram suas preocupações na tentativa de superar os problemas sociais enfrentados pelo Brasil, para a contribuição da formação de jovens ativistas e industrialistas, orientados fundamentalmente para a promoção do desenvolvimento do Brasil, tendo como ideologia norteadora o nacionalismo, que comparece como sendo o grande opositor do “entreguismo” ou seja, do *privatismo* de cunho conservador (A.L MACHADO NETTO, 1973).

A partir da análise dos quadros gerais da nação, A.L. e Zahidé Machado Netto passaram a focar no regionalismo baiano, estabelecendo o mesmo tipo de comparação. Nessa matriz de pensamento, os inimigos do progresso e do desenvolvimento seriam as elites clientelistas, de herança coronelista que, se dividiam entre a defesa do *privatismo* e de uma Bahia independente do Estado Federativo (na defesa de que petróleo e o cacau - que na época era o segundo produto de pauta nacional a ser exportado – pertenciam a Bahia). Ambos reivindicavam, sobretudo, a questão separatista, e defendiam que a Bahia deveria continuar fazendo parte do Brasil e integrar a luta pelo desenvolvimento nacional.

É importante destacar que alguns desses artigos de Machado Netto e Zahidé foram publicados antes do Golpe de 1964, e, por conta de suas posições de defesa ao nacionalismo, foram afastados da UnB em 1965, retornando à Bahia, para lecionar na UFBA, e ainda que vigiados dentro da universidade, organizaram livros (como espécies de manuais) destinados à sociologia do conhecimento e à teoria do direito utilizados nos cursos de Ciências Sociais e Direito da UFBA, bem como na Faculdade de Formação de Professores na Bahia, onde Zahidé assumiu a direção do curso de Estudos Sociais.

### 3.4.3 Luís Viana Filho (1908-1990) e o governo estadual baiano

Filho de Luís Viana, governador da Bahia entre 1896 e 1900, Luís Viana Filho nasceu em Paris, em 1908, mas, foi registrado em Salvador. Ainda no período escolar, passou a

trabalhar no *Diário da Bahia* como colunista diário e, mais tarde, com 16 anos, no jornal *A Tarde*, quando ingressou na Faculdade de Direito da Bahia, em 1925. Navarro de Britto (1978), ao publicar uma obra biográfica sobre Luís Viana Filho, seu amigo, destacou o fato dele ter sido aluno de Clemente Mariani, tornando-se mais tarde seu amigo e companheiro político. Navarro de Britto destaca também, que no período que, Luís Viana Filho foi presidente do Centro Acadêmico Rui Barbosa da Faculdade de Direito da Bahia, adotou a postura política liberal que norteou toda a sua trajetória, incluindo a chefia da Casa Civil do Presidente Castelo Branco, e o governo do Estado da Bahia:

[...] Suas convicções liberais não suportavam a ideia de nos ver despedaçar nas criptas do Vaticano ou nos degraus do Kremlin<sup>69</sup>, dois pontos opostos de que deveríamos fugir, por serem duas expressões igualmente repudiáveis, da compreensão, da intolerância, e do esmagamento de consciências. **Para ele, o respeito às liberdades individuais constituía o grande princípio para alcançar a ordem e prosperidade que só o regime legal nos poderá proporcionar** (BRITTO, 1978, p.16, grifo nosso).

Lavrado pela repugnância às ideias socialistas, e com o civismo adotado pela Segurança Nacional, Viana Filho se tornou deputado federal em Salvador, em 1934 e ocupou também a cadeira de nº. 22 da Academia Brasileira de Letras, que tinha como patrono José Bonifácio, “o Moço”, sendo o quarto baiano a integrar a academia. Em 1975, publicou um livro de exaltação à figura do presidente Castelo Branco, que muito veio a “calhar” na ocasião do regime civil-militar, com a pretensão, conforme aponta Navarro de Britto (1978), de se tornar “[...] um ensaio de história e de ciência política com a biografia do grande presidente [...]”. Para o autor, o presidente Castelo Branco representa a história e a política brasileira de 1964 a 1967” (BRITTO, 1978, p.24).

Mesmo cumprindo cinco legislaturas federais, Navarro de Britto (1978) aponta que “[...] foi preciso a revolução de 1964 para revelar o estrategista e o estadista” (p.28), uma vez que Viana Filho ainda não havia despontado como grande articulador político. Essa postura modificou-se a partir do momento em que o Presidente Castelo Branco o convidou, ainda em 1964, para ocupar a chefia da Casa Civil da Presidência da República, tornando-se conselheiro civil do presidente, juntamente com o General Ernesto Geisel e Golbery do Couto e Silva “[...] Luís Viana Filho completou gradativamente o tripé de um *kitchen cabinet*<sup>70</sup>, tal

<sup>69</sup> Em russo sinônimo de fortaleza, se refere aqui ao socialismo, na representação de um complexo fortificado das cidades russas incluindo a sede do governo da Rússia e da extinta União Soviética.

<sup>70</sup> Gabinete de Cozinha.

como o identificado por Harold Laski na presidência de Andrew Jackson<sup>71</sup>” (BRITTO, 1978, p.28).

Considerado um grande erudito, impôs-se como um estadista e Ministro Extraordinário para os assuntos do Gabinete Civil. Em 1965, ocupou a chefia da Delegação Brasileira na reunião da OEA, além de designado pelo presidente para exercer interinamente tanto o Ministério da Justiça, como o de Educação e Cultura. Navarro de Britto, a convite de Viana Filho, assumiu a chefia do Gabinete da Casa Civil nos últimos nove meses que restavam para Luís Viana e sobre isso fez um registro interessante:

**[...] Luís Viana Filho lera Napoleão e sabia que em política como na guerra, o momento perdido não volta mais.** Assim, em 1966, ele pede exoneração do cargo de Chefe da Casa Civil e candidata-se ao governo da Bahia. Foi candidato único. A Assembleia Legislativa elegeu-o prazerosa, sob os olhares insinuantes do Planalto [...] **E Luís Viana Filho queria esculpir uma nova Bahia, onde ele julgava essencial educarmos para enriquecer em vez de pensar em enriquecer para educar** (BRITTO, 1978, p.29-30, grifos nosso).

Integrante da Arena, considerado da linha Castalista, Viana Filho era inimigo político de Antônio Carlos Magalhães (ACM) e do grupo representante da linha dura da Bahia, que estava despontando como lado hegemônico político do Estado, e durante todo o seu mandato foi perseguido politicamente juntamente com os outros nomes que estiveram apoiando-o.

#### 3.4.4 Roberto Figueira Santos (1926-): “vidas paralelas<sup>72</sup>” no discurso de modernização e progresso

Traçando sua trajetória biográfica com a do seu pai, Edgard Santos, na obra *Em vidas paralelas 1894-1962*, Roberto Figueira Santos (1926-), aponta que, apesar das diferenças entre um e outro em relação à formação intelectual e comportamento social, ambos tiveram muito em comum em seus roteiros profissionais, na vida pública e em ideais. Baianos, ambos diplomados pela Faculdade de Medicina da Bahia, exercendo cátedras nesta faculdade, foram reitores da UFBA, conselheiros e presidentes do Conselho Federal de Educação, e ministros de Estado. Na área social, ambos reestruturaram o curso de medicina na Bahia e os hospitais a ele vinculados, Edgard Santos inspirado nos modelos francês e alemão, e Roberto Santos, no modelo norte-americano (2008a). É importante enfatizar que Roberto Santos, quando reitor da

<sup>71</sup> Harold Laski, educador e teórico liberal, muito influenciou o presidente Andrew Jackson, nos EUA, entre os anos de 1829 e 1837.

<sup>72</sup> Vidas Paralelas é uma alusão à obra de Roberto Santos que traz a sua biografia combinada com a de seu pai Edgard Santos.

UFBA, foi o responsável pela sua reestruturação a fim de se adequar à reforma do ensino superior de 1968.

Em relação à formação acadêmica, Roberto Santos afirma que, apesar de não recordar da trajetória de seu pai no curso de Medicina, acredita que o ensino era praticamente o mesmo trinta anos depois:

Muitas eram as aulas magistrais, em que os professores resumiam textos de livros consagrados, e os alunos ouviam passivamente. Nas aulas práticas das disciplinas pré-clínicas, os assistentes das cátedras conduziam experiências destinadas à demonstração de conceitos fundamentais – a que os alunos, igualmente, assistiam sem nenhuma participação. As provas e os exames eram preparados pela leitura dos livros, quase todos em francês, e consistiam em dissertações sobre assuntos sorteados. Nas disciplinas clínicas, a formação profissional se dava à margem das obrigações curriculares. As aulas teóricas e práticas não ensinavam o aprendizado artesanal, essencial à profissionalização do médico, mediante o convívio com os mais experientes. Por isso, nos três últimos anos do curso, era reduzidíssima a frequência às aulas, a não ser as de uns poucos professores que costumavam reprovar. Os alunos se faziam médicos pela frequência a um ou dois serviços clínicos, nos quais assumiam responsabilidades crescentes nos cuidados aos pacientes, e davam plantões, iniciando precocemente a especialização, antes de obterem a visão geral da prática médica (SANTOS, 2008a, p.15).

Em relação aos hospitais, nos quais a faculdade mantinha a maioria de seus cursos:

As condições de trabalho nas enfermarias do Hospital Santa Isabel, da Santa Casa de Misericórdia, onde a Faculdade mantinha a maioria de seus cursos, deviam ser muito parecidas com as que encontrei a década de 1940. E eram péssimas. Esta minha impressão, é, aliás, confirmada em anotações deixadas por meu pai sobre as visitas que fez, alguns anos mais tarde aos hospitais de Paris, nas quais encontro comparações com o Hospital Santa Isabel do seu tempo. Ao responsabilizar-se pela construção do hospital que leva hoje o seu nome, o Hospital Universitário Professor Edgard Santos, meu pai transformou essa realidade e abriu caminho para a modernização do ensino da medicina entre nós (SANTOS, 2008a, p.15-16).

Entre outubro de 1922 e fevereiro de 1923, Edgard Santos visitou os principais centros de cirurgia de Paris e Berlim, realizou estágio de alguns meses com os mais renomados nomes da cirurgia francesa, como o Prof. Legueu, no hospital Necker, Prof. Gosset, no Salpêtrière, o Prof. Pierre Durval e seus assistentes, no hospital Vaugirard e com o Prof. Delbert, no hospital Cochi. Em Berlim, estagiou no hospital Charité, situado além do muro na Alemanha Oriental, assim como na Universidade de Berlim. Alguns anos depois, Roberto Santos visitou esses hospitais nos quais o pai se inspirava, em especial na cultura alemã, na qual era grande admirador. E diante de Berlim, chamou sua atenção o fato de que:

[...] Enquanto passava de um lado para outro, notei a existência de uma livraria, na qual adquiri, a baixíssimos preços, livros médicos editados nos países socialistas. A medicina clínica não foi prioridade no progresso científico desses países. E havia uma peculiaridade acerca do marxismo-leninismo e da sua importância para a história da humanidade (SANTOS, 2008a, p.25).

No final da década de 1920, Edgard Santos foi promovido ao cargo de professor catedrático de Patologia cirúrgica. Essa transição representava, o começo de sua influência mais ativa na Faculdade de Medicina da Bahia, por conta de sua posição progressista sofreu represálias pelos grupos tradicionais desta faculdade, inclusive, no que tange à política do ensino superior no Brasil e criação da Universidade Federal da Bahia, para onde a Faculdade de Medicina foi agregada e ele se tornou o primeiro reitor, em 1946. Porém, até chegar a essa posição, sua trajetória foi marcada por idas e vindas decorrentes dos problemas políticos enfrentados entre o governador baiano Juracy Magalhães e o presidente Getúlio Vargas.

Pouco depois de tornar-se professor, ocorreu o golpe de 1930 e a revolta constitucionalista paulista de 1932, na qual, de acordo com Santos (2008a), a Faculdade de Medicina participou intensamente do processo político. Tanto estudantes, quanto professores, não simpatizaram com tais movimentos, o que desencadeou uma série de prisões. Dentre os *interventores* do vitorioso Vargas, coube a Juracy Magalhães governar a Bahia, e a aproximação dele com Edgard Santos foi em decorrência de um problema de saúde ocorrido com o ministro de Viação e Obras Públicas do Nordeste, Dr. José Américo de Almeida, quando foi indicado o seu nome por ser considerado o melhor em sua profissão. A partir de então, foi convidado pelo governador (Juracy Magalhães) a dirigir o serviço estadual de pronto-socorro da cidade de Salvador, que se encontrava em condições paupérrimas, onde buscou articular a Faculdade de Medicina com o governo do Estado na busca de recursos, ficando o governo, assim, responsável pela construção e instalação de

[...] um moderno Hospital de pronto-socorro, a ser entregue à Faculdade, que o manteria com recursos federais, para servir ao ensino da 2ª cadeira de Clínica Cirúrgica, em substituição às obsoletas instalações do Hospital Santa Isabel. Meu pai se antecipara, nos primeiros anos da década de 30, às ideias de integração docente-assistencial que vieram a ter voga três a quatro décadas mais tarde (SANTOS, 2008a, p.38).

Roberto Santos (2008a) justifica que os projetos de seu pai, assim como os seus, elaborados em décadas posteriores, não foram melhores concretizados devido ao fato de que:

Os serviços de saúde no Brasil, com pouquíssimas exceções, não eram incluídos entre as principais prioridades das lideranças comunitárias. Sempre que aparecia alguém com a determinação de melhorar a saúde do povo e

conseguia realizar algo, logo em seguida vinham os espíritos retrógrados que não se conformavam com o progresso alcançado e os serviços voltavam a ficar defasados (SANTOS, 2008, p.38).

Podemos verificar que a crítica de Roberto Santos é a mesma de Navarro de Britto e outros, de que a modernização da Bahia não se tornava plena por conta dos entraves provocados pelo grupo conservador e tradicional de mentalidade oligárquica coronelista, que, por se constituir hegemônico nos planos políticos de todo o Estado, especialmente no interior, travava as ações, planos, projetos e propostas e perseguia outros tipos de atuações que não estivessem de acordo com o seu julgo.

No caso de Edgard Santos, além dessa questão, estava o fato de que, com o advento do golpe de Estado de 1937, Juracy Magalhães, por uma indisposição com Vargas, foi afastado do cargo de Governador, que desencadeou para Edgard Santos, além da perda do seu cargo de diretor do hospital, a perda de apoio político para as suas propostas modernizadoras. Essa realidade só foi modificada a partir da chegada de Dutra à presidência, permitindo a concretização da Universidade Federal da Bahia, e, do retorno de Edgard nos espaços políticos e públicos, como por exemplo, a construção do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Bahia, anos depois denominado de Hospital Universitário Professor Edgard Santos (HUPE).

Junto ao Consulado Alemão na Bahia e o Hospital Alemão do Rio de Janeiro, Edgard Santos com o apoio do governo, colheu subsídios importantes para a importação de equipamentos considerados de melhor qualidade, e instalações modernas, bem como, uma equipe de freiras-enfermeiras treinadas na Alemanha, que trabalharam durante muitos anos no Sanatório Espanhol de Salvador, onde ele era o diretor clínico (SANTOS, 2008a).

Uma das críticas que tanto ele, quanto seu filho, Roberto Santos, faziam, era de que o ensino de medicina coletiva na Bahia era praticamente nulo. Inspirados no discurso de modernização assumiram a tarefa de mudar essa realidade, onde o roteiro do primeiro passava por São Paulo, França e Alemanha, o segundo foi em direção aos EUA, no final dos anos 1940.

Essa estadia resultou na parceria entre a Fundação W.K Kellogg, sediada no Estado de Michigan, que visitou a Bahia em 1948, por meio de seu representante Dr. Benjamin Horning, e a Faculdade de Medicina da UFBA, que tinha como diretor Edgard Santos, que possibilitou o oferecimento de bolsas de estudos e intercâmbios, para os estudantes de medicina se especializarem nos EUA. Um desses estudantes foi o próprio Roberto Santos, que passou um período no *Massachusetts General Hospital*, vinculado à Universidade de Harvard, em

Boston e, posteriormente, seguiu aprimorando sua especialização em Nova York e Ann Arbour. Quando retornou, em 1956, tornou-se professor de cátedra na Faculdade de Medicina da UFBA onde, segundo ele, os recursos provenientes da parceria com os EUA fizeram com que a medicina universitária na Bahia alcançasse um nível de qualidade que jamais fora registrado.

Durante os primeiros anos do governo de Luís Viana Filho, em 1967, foi nomeado Secretário de Saúde do Estado da Bahia, porém Roberto Santos abdicou do mesmo para assumir o cargo de reitor da UFBA, onde permaneceu até 1971. Durante esse período, foi presidente da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), e logo após, presidente do Conselho Federal de Educação entre 1971 e 1974, ocupando um assento no Conselho de Ensino Superior das Repúblicas Americanas em New York entre 1968 e 1975.

Filiado à Arena desde 1974, Roberto Santos foi nomeado governador do Estado da Bahia em 1975, em um interregno entre os dois mandados políticos de Antônio Carlos Magalhães (ACM), seu adversário político. A partir de 1985, se inicia o período denominado de *redemocratização*, quando se filia ao Partido Popular (PP), fundado por Tancredo Neves, incorporado em 1981 ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumindo o cargo de Ministro da Saúde, entre os anos de 1986 e 1987.

#### 3.4.5 Edivaldo Machado Boaventura (1933-) e a política educacional baiana

A trajetória de Edivaldo Machado Boaventura (1933-)<sup>73</sup> enfatizou a área educacional ainda que, bacharel em Direito e Ciências Sociais, pela UFBA. Durante 7 (sete) anos, atuou juiz federal, e depois, como Ministro da Justiça, renunciando em 1967. No mesmo ano, a convite de seu amigo Luís Navarro de Britto, até então Secretário de Educação do Estado, no governo de Luís Viana Filho, trabalhou na elaboração do Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC), importante documento para o planejamento da educação baiana. Neste processo, passou a ser membro do Conselho Estadual de Educação da Bahia, instalado em 1968, concomitantemente prestando assessoria de planejamento, ao então reitor da UFBA, Roberto Santos.

---

<sup>73</sup> Em outubro de 2013, Edivaldo Boaventura, nos concedeu uma entrevista (estava também presente a doutoranda Luciana Canário Mendes, do PPGMLS-UESB), em sua residência, na cidade de Salvador, onde nos apresentou uma breve explanação de sua trajetória acadêmica e política, bem como sua atuação na educação baiana, nos cedendo alguns livros de sua autoria, que nos permitiram identificar sua atuação na política educacional do Estado, sobretudo, no período da ditadura civil-militar, nosso principal foco.

Simpatizante da doutrina positivista e do estruturalismo cultural de Roger Bastide, Edivaldo Boaventura foi influenciado por teóricos e autores liberais norte-americanos nas áreas da educação e das ciências sociais, a exemplo de: H.S Brawn e L.B Mayhew, Gilbert Highet, Harold Guetzkov, Andrew M. Scott, Martin Shubik, David Truman, Henry J. Steiner; autores franceses, como: Pierre M. Aigrain, René Aigrain, L. Carpdecome, André Conquet, Huguette Durand, Georges Gusdorf; além de alguns autores brasileiros, como: Valnir Chagas; Darcy Ribeiro; Newton Sucupira; Anísio Teixeira; Thales de Azevedo e A.L Machado Netto.

Com base em tais influências, Boaventura (2010) defende a criação de uma agência autônoma, pública, administrativa e financeira para gerir a educação baiana, apontando que no plano estadual, a Constituição do Estado da Bahia de 1947, promulgada pela terceira Assembleia Constituinte, acentuou a tendência federativa desta. A criação de tal agência regulamentaria o dispositivo da Lei Orgânica do Ensino, de 1963 (cujo projeto estava tramitando na Assembleia Legislativa desde 1947), e que foi o documento base para a elaboração do atual Conselho Estadual de Educação que foi reorganizado em 1967, seguindo padrões nacionais.

Diplomado em *Altos Estudos de Política e Estratégia da Escola Superior de Guerra* (ESG), e em Desenvolvimento Econômico, trabalhou na SUDENE entre 1961 e 1963. Presidiu o Conselho de Educação na Bahia, de 1976 a 1978, e Secretário de Educação e Cultura por dois mandatos: o primeiro entre 1970 e 1971 e o segundo de 1983 a 1987, período ao qual idealizou, fundou e assumiu a primeira reitoria da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1983, permanecendo até o ano de 1984 (BOAVENTURA, 2013, entrevista).

Boaventura (IHGB, 2015), foi diretor geral do Jornal *A Tarde* na década de 1990, e membro efetivo da Academia de Letras da Bahia, Academia Brasileira de Educação, Academia Portuguesa de História, Sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e angaria títulos tais como: “Grande Oficial da Ordem de Mérito da Bahia”, “Grande Oficial da Ordem do Infante Dom Henrique” (Ordem portuguesa), “Donato de Devoção da Soberana e Militar Ordem Hospitalar de Malta” (Ordem portuguesa), “Ordem Nacional do Mérito Militar”, “Comendador da Ordem Municipal de Feira de Santana”, dentre outros títulos e premiações.

Atualmente é professor aposentado da UFBA, e professor da Universidade de Salvador (UNIFACS) e da Fundação Visconde de Cairu, em Salvador, onde ministra a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica.

## 4 AS MATIZES DA EDUCAÇÃO BAIANA DEFENDIDA PELOS SEUS INTELLECTUAIS

O presente capítulo traz para a discussão o modo como os intelectuais baianos contemporâneos à Navarro de Britto, concebem a educação, considerando os lemas, as defesas, não necessariamente na esfera política, mas sim, aqueles que se destacaram na *intelectualização*, defendendo suas concepções enquanto caminhos para a educação na Bahia, cujos ideais e propostas foram reunidos por Britto tendo como expressão máxima da política educacional o Plano Integral de Educação e Cultura - PIEC.

### 4.1 Pinto de Aguiar entre a história, a educação e o desenvolvimento econômico

Retomando sua trajetória acadêmica, que se fez concomitante à vida empresarial, Manuel Pinto de Aguiar, em 1935, foi nomeado professor catedrático de Direito Industrial e Legislação Operária, da Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia, instituição ao qual foi um dos fundadores. Participou da criação e organização do Instituto de Economia e Finanças da Bahia, sendo presidente por dois mandatos consecutivos, que culminaram na publicação da Revista de Economia e Finanças, órgão da entidade, em 1940.

Em 1945, começou a lecionar a cadeira de Moeda e Bancos, regendo as cadeiras de Ciências das Finanças, História Econômica do Brasil e História das Doutrinas Econômicas. Foi a partir de 1957, que a convite do reitor da UFBA, Edgard Santos, passou a organizar as publicações desta universidade, editorando até 1960, cerca de 50 obras técnicas e culturais. Posteriormente, foi nomeado diretor da Faculdade de Ciências Econômicas, integrando o Conselho Universitário. Foi presidente da Fundação Vicente de Cairu (FVC), reorganizando nessas instituições tanto o grau médio, quanto o superior, criando os cursos de Secretaria, Estatística, Administração e Desenvolvimento Econômico, e mais oito cursos voltados para o treinamento profissional. Durante vários anos, participou da organização de Planejamento Econômico do Estado (CPE), sendo membro do Conselho de Curadores (ROCHA, 1996).

Dentre suas principais obras, talvez a de maior repercussão tenha sido, os *Ensaio de História e Economia*, publicada em 1960, e refletia o pensamento de Pinto de Aguiar, como economista, em relação aos rumos do desenvolvimento econômico na qual a educação e outros setores do país, que para se desenvolverem precisariam integrar, a obra ainda era consultada como referência por economistas e discentes de outros cursos superiores da Bahia, décadas depois de sua publicação.

*Ensaio de História e Economia* revisita a história econômica mundial e a teoria do desenvolvimento, adotada na modernidade, retomando autores como Karl Mannheim, para elucidar que as experiências de planejamento, ou de planificação das nações capitalistas, socialistas, corporativas e/ou comunistas, convergem “para alguma coisa que, embora sem nitidez, esboça-se a olhos vistos” (AGUIAR, 1960, p.5). A teoria do desenvolvimento, e de planejamento, situam-se nos estatutos econômicos modernos, reformulando a concepção pessimista de Malthus e Ricardo, dominante por mais de um século e meio. Assim, apesar de tecer algumas críticas a Keynes, declarava que este estava injustamente sendo esquecido nos debates acadêmicos, sobretudo, no curso de economia. Aguiar (1960) afirma que, as reformulações *keynesianas*, atribuíram novos fatores de flutuações cíclicas de ajustamentos, que proporcionaram a regulação dos períodos de depressão e de prosperidade, ampliando os quadros da teoria clássica econômica.

Ao defender que a realidade é mutável, o referido professor, elucidava que na área econômica é preciso atrelar o próprio pensamento de acordo com as conjunturas, de forma flexível:

Não se deve, porém, perder de vista que pretender corrigir o pensamento dos antigos, pelo emprego indiscriminado de nossas categorias atuais, reflexo abstrato de uma realidade que não é a que eles viveram, não parece das posições mais acertadas quando se situam os conhecimentos econômicos no terreno da ciência, que se é crítica, revisão e recriação permanentes, é antes de tudo interpretação do factual, de uma realidade viva (AGUIAR, 1960, p.6).

Com isso, Aguiar absolve os clássicos, defendendo que eles não podem dar conta de explicar os problemas econômicos da atualidade, e que tanto Quesnay, quanto Smith, Ricardo e Keynes foram bastante precisos nas conjunturas de sua época tendo dado sua melhor contribuição para a história, na qual ele atribui uma atitude “reverente e respeitosa” a ser seguida pelos novos economistas a fim de ampliar as possibilidades de análise.

Aguiar se mostrava apreensivo frente ao desenvolvimento econômico do País. Adepto do ideal político progressista considerava que a década de 1960 seria um período transitório, onde o Brasil não teria opções frente ao desenvolvimento, ou optava pelo crescimento ou pelo próprio desaparecimento, e que os problemas, desequilíbrios e conflitos experienciados pela nação existiam em decorrência da falta de planejamento.

De acordo com seu discurso, a não elaboração administrativa implicava em uma urbanização intensiva e o êxodo rural como fatos correlatos e interdependentes em todo o território nacional, impactando negativamente o desenvolvimento da industrialização e

colocando o país em posição de atraso em relação aos países desenvolvidos. Com isso, o Brasil, enquanto país “subdesenvolvido” retardaria sua chegada à área tecnológica, possuindo, conseqüentemente, menor produtividade e uma acumulação capitalista reduzida, com menos possibilidades de desenvolver-se dentro dos padrões. Seguindo a lógica de desenvolvimento nacional, a Bahia se encontrava a marginalizada, em escala superior, nas áreas industrial e tecnológica.

Aguiar (1960) defende que, para superar os pontos de estrangulamento na provisão de recursos naturais e humanos, seria necessário remover “[...] os gargalos que ameaçam o desenvolvimento, desta nova etapa de civilização” (p.25). Como primeira medida para solucionar a questão, aconselha que seria preciso focar primeiro na formação de técnicos oriundos das ciências exatas, engenheiros, arquitetos, geólogos, químicos, médicos, físicos, biólogos e metalurgistas e, em segundo plano, a formação de técnicos advindos das ciências humanas: sociólogos; políticos; psicólogos e economistas. Segundo ele, tal divisão funcionaria de modo que as ciências “frias” (naturais, exatas e de saúde) organizassem uma nova realidade com contribuições das ciências sociais, uma vez que estaríamos vivendo na era da ciência e da técnica por excelência, da descoberta científica e tecnológica

[...] aquele que não limita teoria e técnica às fronteiras das ciências físicas ou exatas, mas transborda para o campo das ciências sociais e humanas, senhoras de seus próprios métodos, de sua própria aparelhagem de investigação, de sua terminologia e de seus processos específicos. Fugimos, por esta larga porta da compreensão, daquela ameaça esboçada a vinte anos, de uma tirania tecnocrática, liderada por poderes econômicos ou políticos, pois que ciência e técnica, sempre e sempre mais estimuladas, mais favorecidas, mais respeitadas, vão-se enquadrando num vasto dispositivo a serviço do homem, e por isto mesmo emancipando-o daquela outra servidão, a da aceitação de um destino incoersível e irrecurível, a da submissão a uma estrutura rígida e imutável, através do tempo ou do espaço (AGUIAR, 1960, p.47).

Norteados pela concepção de que as ciências humanas e sociais deveriam se espelhar nas ciências experimentais, Pinto de Aguiar defende a articulação entre ambas, para o desenvolvimento tecnológico pleno. Em seu ponto de vista, o Brasil vivia o drama de sofrer uma profunda transformação no seu arcabouço demográfico e econômico, proveniente da industrialização e urbanização intensivas numa época em que os países desenvolvidos já teriam passado desta fase, ou seja, enquanto o Brasil estaria implantando uma determinada tecnologia, outros países já estariam vivendo a renovação tecnológica, situação que gera atrasos e desequilíbrios na acumulação de capital nacional. Este, para Aguiar (1960), seria o principal e mais grave problema que acometia o Brasil.

Como os mais elevados níveis de vida coincidem com uma industrialização mais intensa, há um consenso generalizado de que o grau de progresso industrial é o melhor critério para aferir o desenvolvimento ou não de qualquer país. É claro que tal critério é meramente indicativo, não chegando a constituir um instrumento de mensuração preciso, donde as tentativas de construção de índices compostos, como há pouco foi tentado no Instituto de Economia mantido pela Universidade da Bahia. [...] para que a industrialização se faça em condições de enriquecimento real do país a desenvolver, deve ela adotar técnicas avançadas, de modo a reduzir os custos e aumentar o volume da produção (AGUIAR, 1960, p.99-101).

Reportando sua análise para Salvador dispara,

O município de Salvador está bloqueado por grandes áreas de atividade agropastoril decadente ou de monocultura exportadora [...] não admira, pois, que Salvador fosse sempre uma cidade de gente faminta ou mal alimentada, a refletir-se certamente nas suas atitudes produtivas [...] a experiência de colonização que está sendo feita em Mata, mediante convênio do Estado com o INIC, poderá ser um feliz modelo para um plano de colonização de alto nível, que se propague até assenhorear toda a zona ora improdutiva ou em regime de subprodução, recuperando para a região uma área ausente ou negativa, e cuja, conquista e integração na economia do mercado constituirá simultaneamente, uma contribuição substancial para a solução do abastecimento de Salvador e do centro industrial em perspectiva, em termos de abundância e preço; e um elemento efetivo para a retenção, no Estado, de parte dos saldos monetários que reexportamos (AGUIAR, 1960, p.137-139).

Considerava ainda, que outra questão urgente a ser sanada era o alto índice de analfabetismo no país, que fulgurava em nossa pirâmide demográfica, atingindo até 90% da população em algumas regiões do País. A educação deveria ser prioridade em todos os seus níveis, preferencialmente no ensino médio, etapa que, segundo o autor, sofria uma deformação valorativa herdada de uma sociedade cujos padrões sociais se aferiam à tradicionais títulos de coronéis e doutores, compulsivamente comparada ao modelo norte-americano, deixando o Brasil em posição de desvantagem (AGUIAR, 1960).

[...] Se daí passamos ao ensino superior, consolidam-se tais tendências. Enquanto os estudantes de direito duplicaram em número, nos últimos 10 anos, o índice de crescimento das matrículas em engenharia subiu somente em 63%; e constituem os futuros juristas 27% do total dos universitários brasileiros [...] é evidente que essa percentagem, sendo excessiva, não mais corresponde à realidade brasileira de nossos dias, quando, com mais de 1/3 da população dos Estados Unidos, formamos menos de um vigésimo de engenheiros do que eles formam [...] (AGUIAR, 1960, p.57-58)

Todos os níveis educacionais, para Aguiar (1960), estariam corrompidos por um espírito aristocrático, inadequado à realidade que ele defendia, nomeando a utilização de

recursos tecnológicos obsoletos de ‘sociedade *paleotécnica*’, que “sofreria de uma total incapacidade para resolver o problema da nação altamente pressionada pela carência de mão-de-obra qualificada e de gerência [...]” (p.249) a correção dessa deficiência, defendia, seria por meio de um projeto de qualificação técnica emergente

Daí a preocupação com a dignificação do ensino profissional, com o incentivo a este tipo de escolas, com o acesso ao grau superior por seu intermédio. Daí a acentuada vigilância para que a pesquisa e o espírito de investigação se encarreirem ao lado do tipo de educação puramente especulativa e abstrata. Daí, enfim, a tentativa de evitar que o ensino secundarista seja encarado como mera plataforma de escalada dos cursos universitários, quando eles se destinem somente a formação de uma casta superior com tendências monopolísticas de liderança [...] nesta tarefa, missão de primordial importância, e, portanto, de alta prioridade, cabe a universidade, através da preparação de mão-de-obra qualificada, esta variável extra-econômica do processo do desenvolvimento. Em tais condições o ensino superior – mas, como veículo de acesso, também o médio e o primário – já não tem uma função meramente humanista ou profissional, mas um objetivo de decisiva economicidade, qual o de estimular a preparação técnica e a pesquisa científica. A universidade tem, assim, uma função de mola mestra no crescimento econômico, desde que atue dentro de linhas mais amplas e atuais que aquelas tradicionais [...] a educação deverá ser orientada no sentido de atender a demanda gerada pelo nosso desenvolvimento (AGUIAR, 1960, 249-255).

Defensor de um modelo de ensino liberal, progressista e empresarial, onde a educação estaria atrelada ao desenvolvimento econômico aos moldes de uma empresa capitalista, podemos aferir, a partir da análise que fazemos de seus escritos, que, Pinto de Aguiar, defendia um ecletismo acadêmico, conforme o próprio definia sua posição teórica, ao dizer que tudo é relativo no conhecimento e nas ciências, e que essas precisariam ser complementares umas das outras mesclando suas metodologias. Apresentava em suas aulas, sua visão empresarial da modernização brasileira e baiana, e salientava o papel do economista na sociedade, que ele denominava de transitória, para que o desenvolvimento nacional pleno fosse aplicado, sob a luz do progresso estadunidense, uma vez que os EUA era o país capitalista com maior índice de desenvolvimento, sendo por isso, o modelo a ser seguido pelos demais em condições de subdesenvolvimento.

Com a instauração do golpe de 1964, seus estudos continuaram a ser requisitados e enquanto fundador da Faculdade de Economia da UFBA, continuou a difundir suas concepções teóricas para os estudiosos da área, e também para a área de ciências humanas, que tinha em sua grade curricular essa disciplina.

## 4.2 Sociologia do conhecimento e Educação: Antonio Machado Netto e Zahidé Machado Netto

Antônio Luís Machado Netto e Zahidé Machado Netto eram professores do curso de Ciências Sociais na UFBA, ambos elaboravam manuais utilizados no referido curso, como também no de Direito dessa mesma instituição e, posteriormente, para o de Estudos Sociais, na Faculdade de Formação de Professores da década de 1970. Dentre as suas publicações, constam livros didáticos, publicados nesta década, para a área de sociologia, vinculados à teoria da sociologia do conhecimento, relacionando-a com o funcionalismo durkheimiano.

A *Sociologia Básica*, publicada em 1975, pela editora Saraiva, de autoria de ambos, é dividida em oito partes, denominadas ‘unidades’, acompanhada além das temáticas propostas, de resumo esquemático, glossários terminológicos e biobibliográficos, temas para debates e exercícios de aplicação composto por questões de múltipla escolha.

Os temas giram em torno das Ciências Sociais, os precursores da sociologia, o método científico e sua aplicação, ao estudo objetivo da sociedade, noções de filosofia da ciência e/ou epistemologia, desenvolvimento da sociedade e do pensamento social e científico dos séculos XVIII e XIX, as relações entre os homens e o meio natural e cultural, os processos sociais, indivíduo, sociedade e comunidade, os grupos sociais, a noção de estrutura social, os sistemas de estratificação social, mobilidade social, as relações econômicas e sociais, os mecanismos de controle social e sistema de poder, instituições sociais, dinâmica social e teorias da revolução (A.L, MACHADO NETTO; Z. MACHADO NETTO, 1975).

Viana<sup>74</sup> (2011), ao considerar a Bahia um Estado provinciano, argumenta que esta obra desqualifica a trajetória de Antônio Luís Machado Netto, conforme elucida a seguir:

Antes de começar a estudar Direito tive acesso a um outro livro de A.L Machado Netto, escrito por ele em parceria com Zahidé Machado Netto, sua esposa. Era o manual intitulado Sociologia Básica, lançado em 1975 e que teve sucessivas reedições. Hoje considero ingênuo esse livro, inclusive quando comparado aos outros livros do mesmo autor. Outro livro dele sobre tema correlato, intitulado Sociologia Jurídica, lançado em 1973, e também com sucessivas reedições, é de qualidade muito superior. O fato de um intelectual possuidor de poderosíssima mente teórica ter que lançar manuais didáticos de nível básico reflete justamente a circunstância do trabalho intelectual na *província*. Se trabalhasse na metrópole, com certeza teria espaço para se dedicar apenas às pesquisas avançadas, sem ter que se dedicar também ao magistério elementar. Nunca fui adepto da *teoria egológica do Direito*. Todavia, penso ser muito grande a importância intelectual de A.L. Machado Netto, mas por outro motivo. Sua extensa obra ressalta a

---

<sup>74</sup> Reno Viana é juiz de direito da Bahia e membro da Associação Juízes para a Democracia.

historicidade profunda das várias expressões do Direito, enquanto fenômeno humano umbilicalmente ligado aos fatos sociais (VIANA, 2011, s/d).

Em oposição à essa ideia de desqualificação defendida por Viana, consideramos que a produção de manuais didáticos para o nível básico é de suma importância, e que deve ter o mesmo cuidado, critério e rigor *epistêmico-metodológico* exigido pelas pesquisas minuciosas. Não adentraremos nessa questão, o fato é que a citação anterior, aponta para uma relação funcionalista na produção de Machado Netto no campo do direito e da sociologia, que também é notória na produção de Zahidé Machado Netto.

Ao analisar algumas obras desses autores, tais como: *Sociologia do Desenvolvimento*, *Teoria do Direito e Sociologia do Conhecimento*, *Sociologia Básica*, *Estrutura Social dos dois nordestes na obra literária de José Lins do Rêgo e Marx e Mannheim*, percebemos que todas apresentam como método dominante das ciências humanas, o empírico-dialético, ligado à compreensão conforme Wilhelm Dilthey caracterizou, com o cuidado de salientar ao leitor que o referido método, nada tem a ver com a dialética marxista, sendo então a sociologia do conhecimento marcada pelo método compreensivo-explicativo. Retomam Durkheim, primeiro sociólogo a estabelecer cientificamente o método e o objeto da sociologia, elevando esta a um *status* de “ciência da sociedade”, sobretudo, por tratar os fatos sociais como “coisas”, buscando o máximo de objetividade científica, uma vez que:

[...] Se retirarmos de nosso espírito o que, por pré-noções ou preconceitos, julgamos saber, por exemplo, sobre a família, na qual nascemos vivemos e morremos, não correndo o risco do *bias*. Tratar os fatos sociais como coisas é abandonar esse falso conhecimento das pré-noções que a sociedade incute em nosso espírito [...] o que então constituirá um conhecimento realmente objetivo (A.L, MACHADO NETTO; Z. MACHADO NETTO, 1975, p.9).

Esse risco do *bias*, ou seja a não neutralidade do pesquisador frente ao objeto, para os autores, comprometem as ciências sociais, e destacando as atuações de Comte e Durkheim para o risco do comprometimento ideológico.

A.L. Machado Netto (1965) critica a postura de Marx e a de seus adeptos, por considerarem o materialismo histórico como única sociologia viável, ciência especial da sociedade com pretensões imperialistas, o que reduziria a sociologia. Apesar de reconhecer Marx como um grande intelectual, Machado Netto defende que a consciência de classe, entendida por Marx, é uma consciência burguesa, compreendendo que o mesmo foi pequeno burguês e que como tal, desenvolveu uma teoria baseada em seu conhecimento de mundo, ideologia essa maculada desses ideais, sendo por isso impossível de se tornar genuinamente proletária. Uma das críticas mais ferrenhas que ele faz a Marx é em relação à estrutura,

considerando que o reducionismo econômico não abarcava a totalidade da sociedade (A.L. MACHADO NETTO, 1965). Para salientar tal ponto de vista, elege como avançadas as pesquisas realizadas por teóricos de viés estruturalistas, em especial nas áreas de estudos linguísticos e na antropologia de Lévi-Strauss, por conceber que a análise estrutural daria conta de todos os elementos presentes na sociedade.

Tanto Antônio Luís quanto Zahidé Machado Netto buscaram exprimir em suas obras conjuntas de sociologia, concepções de filósofos e pensadores da Antiguidade, percorrendo até os cientistas sociais do começo do século XX, a fim de mostrar a contribuição desses para a consolidação das Ciências Humanas, em especial a Sociologia, principal foco da análise. O teórico mais criticado por ambos, quando analisamos suas obras, foi Karl Marx. Em sua obra, intitulada *Marx e Mannheim*, publicada em 1956, A.L Machado Netto apresenta como tema central o conceito e as implicações da *ideologia*, na qual consideramos pertinente tecermos algumas considerações.

O livro é dividido em duas partes, a primeira destinada a falar de Marx e a segunda de Mannheim. Defensor da sociologia do conhecimento, que considerava ser Marx o fundador, como herdeira da filosofia moderna “cujo objetivo é a averiguação do grau de condicionamento social do pensamento” (MACHADO NETTO, 1956, p.14), Machado Netto (1956) identifica várias influências filosóficas que contribuíram para a fundamentação dessa vertente da sociologia, como o liberalismo de Raymond Aron.

O espírito essencialmente revolucionário da sociologia do conhecimento foi dado por Marx e Engels, afirma o autor, que traz citações da obra *Ideologia Alemã*, a exemplo de: “[...] não é a consciência que determina a vida, porém a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1932 apud A.L MACHADO NETTO, 1956, p.17), e que a consciência do homem é uma consciência falsa, permeada de alienações construídas pela ideologia burguesa para apresentar os principais pressupostos marxianos. Mais adiante, enfatiza que, para Marx, é no *trabalho* e em seu resultado, que o homem se realiza, retoma a divisão do trabalho para caracterizar a origem da alienação (e a consciência falsa que aquela acarreta), com o apoio na análise das obras *Pour Connaitre La Pensée de Marx* e *Le Marxisme*, do marxista Henri Lefebvre, para apresentar que de acordo com Marx:

Se no terreno das ideias tais são os efeitos da divisão do trabalho e da alienação que implica, no domínio propriamente social não são menores os seus males; dela decorrem: a instituição da propriedade privada, a divisão da sociedade em classes, e a instituição do instrumento da violência organizada – o Estado – imediatamente decorrente dessa divisão da antiga comunidade em oprimidos e opressores, a desigualdade de atribuições do homem e da

mulher, o antagonismo entre a cidade e o campo, do que a poesia grega tem em Homero e Hesíodo um exemplo histórico, a separação do trabalho em material e intelectual, da teoria e da prática, do pensamento e da ação e etc. (A.L MACHADO NETTO, 1956, p.20).

Machado Netto (1956) compara o “Mito da Caverna”, parábola escrita por Platão, com a teoria da alienação de Marx, e recupera a tradição religiosa judaico-cristã para apontar que em muitos aspectos se assemelha à teoria marxista, na qual vamos encontrar a queda do homem no paraíso para a terra e conseqüente alienação para posterior salvação após a morte. Para elucidar essa imagem, o autor retoma a poesia de Murilo Mendes que associa a configuração dialética com a teoria *sacro-metafísica*: “[...] a criação é a tese. O pecado original, fundador do tempo e da história é a antítese. O juízo final é a síntese” (MENDES, M., 1946, p.51 apud A.L. MACHADO NETTO, 1956, p.22).

Com essa análise, Machado Netto (1956) aponta que a partir da fundamentação teórica da alienação, Marx nega todo o valor cognoscitivo da filosofia, da religião, da moral, da teologia e das teorias políticas e jurídicas “[...] afirmando que não correspondem à realidade, pois, são produtos da mente alienada do homem da sociedade de classes, que são ideologias” (p.24). Ocorre que, partindo dessa defesa, o autor prossegue incluindo a teoria marxista no bojo dessa afirmação: “[...] restava ainda a Marx uma questão a solucionar, ou seja, qual o critério de verdade que isentava o seu próprio pensamento do processo avassalador da alienação” (p.25). E o porquê o seu pensamento se constituía a única exceção “[...] a essa inflexível regra geral” (MACHADO NETTO, 1956, p.25).

Com essas indagações, Machado Netto (1956) desqualifica os postulados de Marx, se apoiando em Karl Mannheim. Na segunda parte do livro, aponta que o marxismo é uma utopia com a pretensão de ser ciência, no entanto esbarra em suas próprias armadilhas. Retoma Mannheim, na obra *Ideologia e Utopia*, para justificar que todas as teorias e ideologias que fundamentam a sociologia do conhecimento são oriundas da mesma classe intelectual, classe ao qual Marx pertencia, e questiona até que medida teria ele, se distanciado de sua própria classe, para defender os ideais de uma classe historicamente menosprezada pela sua, os proletários? E como a classe proletária passaria a defender os seus ideais no momento decisivo da luta de classes, e se constituir na classe representativa do futuro, se a tese que os defendem não foi elaborada por um proletário? Se o proletário é o único capaz de conhecer a essência do capitalismo porque experimenta a realidade nua e crua desumana desse sistema, mas absorve a consciência falsa – ideologia burguesa, como estará ele isento dessa alienação? Se até mesmo as ideias opostas à burguesia, enquanto classe opressora, são provenientes de elementos dessa própria burguesia?

As indagações de Machado Netto nos remetem (e fazer aqui um adendo) as acusações sofridas por Karl Marx, ainda no período em que publicou seus escritos sobre a temática, encontradas na carta de Engels enviada à August Bebel, em 1875, quando emergia a discussão acerca do Programa de Gotha, e as desavenças com a linha adotada por Ferdinand Lassalle, apontando as acusações que já estavam sendo postas:

Primeiro, considere-se a altissonante, porém historicamente falsa fraseologia lassalliana: *diante da classe trabalhadora, todas as outras classes são uma só massa reacionária*. Essa frase só é verdadeira em casos excepcionais, por exemplo, numa revolução do proletariado como a Comuna, ou num país onde não apenas a burguesia formou o Estado e a sociedade segundo a sua imagem, mas, depois dela, também a pequena burguesia conduziu esse processo de formação até suas últimas consequências. Se na Alemanha, por exemplo, a pequena burguesia pertence a essa massa reacionária, como se explica que lá o Partido Operário Social-Democrata<sup>75</sup> tenha andado tantos anos de mãos dadas com o Partido Popular? [...] **Se os lassallianos voltarem a dizer que formam o mais autêntico e único partido operário e que nossos homens não passam de burgueses, lá estará esse programa para comprová-lo. Então todas as medidas socialistas serão suas, e o nosso partido não terá acrescentado mais do que as reivindicações da democracia pequeno-burguesa, por eles também considerada, no mesmo programa, como parte da massa reacionária** (ENGELS, 1875 apud MARX, 2012, p.52-58, grifo nosso).

Marx e Engels, apesar de discordarem em alguns pontos, sobretudo, na questão da unificação dos partidos alemães, eram adeptos do Partido Trabalhista Social-Democrata Alemão, partido co-fundado, por Wilhelm Liebknecht, que em 1875, faz uma análise apoiando-se em Marx:

De várias partes surgiu a errônea afirmação de que, conforme o texto do esboço, todas as outras classes seriam, diante da classe trabalhadora, uma única massa reacionária. Essa acusação, no entanto, é um fardo leve de carregar, pois hoje em dia há, de fato, apenas duas grandes classes contrapostas uma a outra: a dos possuidores e a dos não possuidores, tendo desaparecido todas as classes intermediárias, como podemos observar diariamente. Pequenos-burgueses e pequenos-camponeses pertencem, na realidade, à classe trabalhadora e tem, por isso, de caminhar com os trabalhadores. De resto, todos os partidos anteriores, especialmente os da classe média, só foram revolucionários até o momento de sua chegada ao poder (LIEBKNECHT, 1875 apud MARX, 2012, p.99).

---

<sup>75</sup> A obra *Crítica do Programa de Gotha*, se constitui em um conjunto de notas escritas por Marx, denunciando o recuo liberal do projeto de unificação dos partidos socialistas alemães (Partido Operário Social-Democrata fundado por Liebknecht e Bebel em 1869, na qual Marx e Engels eram partidários e, a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães liderado por Lassalle) numa única agremiação operária. Tendo como base o Programa de Gotha aprovado no Congresso de Gotha entre 22 a 27 de maio de 1875, a obra conta também com cartas de Engels endereçadas aos participantes mais ativos desse movimento como Bebel, Kautsky e Bracke, bem como os Programas da Social-Democracia Alemã e Atas do Congresso de Gotha.

Sob a ótica de Machado Netto, em Mannheim, todos os pensamentos tendentes à transformação do *status quo* da sociedade nascem da utopia em oposição à ideologia, enquanto que em Marx, o proletariado atuaria enquanto classe transformadora da realidade. Mannheim depositava toda sua expectativa na *intelligentsia*, ou seja, na classe intelectual incumbida de executar toda a fundamentação científica da realidade política, sendo por isso, a grande condutora e responsável pelas mudanças. Segundo ele, a *intelligentsia* estaria desligada dos laços sociais de classe e de interesses, tendo uma maior compreensão da realidade não mais em termos de ideologia, e sim em termos de pura verdade.

Discorrendo sobre a teoria marxiana, Machado Netto traz várias citações de Marx, sobretudo, utilizando a *Crítica do programa de Gotha*, demonstrando a superação das contradições e como a filosofia pode encabeçar a emancipação humana. Porém, o autor não acredita na capacidade de superação dessa falsa ideologia e, por conseguinte, da alienação total, questionando a verdade em qualquer situação, ou seja, apesar de tecer alguns elogios à teoria de Marx e reconhecê-lo enquanto grande intelectual, para ele “[...] sob a influência do delírio cientificista que empolgou o século XIX, não teve Marx a coragem de submeter a ciência positiva ao seu rígido processo de ideologização da cultura” (A.L MACHADO NETTO, 1956, p.34). Segue apontando que Marx substituiu a teoria do Direito Natural e burguês tradicional por um arcabouço científico solidamente construído, baseado em uma cultura histórica e econômica de raízes profundas, contudo:

Se a própria necessidade revolucionária de uma justificação natural da rebelião recebeu em Marx um cunho nitidamente científico, outro tanto se deu com todos os demais aspectos de sua obra genial. Nesse ponto Marx não foi nada revolucionário, acomodando-se inteiramente ao espírito de sua época. A pretensão de estar fazendo ciência foi mesmo uma atitude marcante da vida intelectual de Marx e Engels, docilmente incorporada por todos os teóricos marxistas do passado e da atualidade. [...] Se os efeitos da alienação não são tão poderosos para invalidar o conhecimento positivo, daí se conclui que não são tão vastos ao ponto de transformarem a consciência do homem na consciência falsa a que se refere Engels, pois a esta falsa consciência falsa não se poderia atribuir capacidade para fundamentar uma ciência válida (A.L. MACHADO NETTO, 1956, p.37).

Dessa forma, para o autor, um dilema se impõe:

[...] ou os poderes da alienação, desencadeados pela divisão social do trabalho são tão vastos e poderosos ao ponto de invalidarem como produtores da consciência falsa do homem, todas as criações do espírito humano inclusive a ciência positiva, e então não terá o marxismo o seu critério de validade como ciência da sociedade; ou então esses poderes não

são tão avassaladores como julgava Marx, e não somente a ciência positiva, mas todos os demais campos do saber terão ao menos uma validade relativa, e cairá por terra a teoria da alienação como inaplicável aos fatos que ela pretendia abarcar [...] Como vemos, a ideologia burguesa constitui para o maior marxista depois de Marx, não somente as fontes do marxismo, mas as suas partes constitutivas; não lhe deram somente a origem, mas constituem o próprio centro da doutrina (A.L. MACHADO NETTO, 1956, p.37-38).

Para Machado Netto (1956), o fato de Marx defender que todo pensamento é determinado pelos fatos sociais, levando para a negação de toda cultura exceto a do marxismo, faz com que Marx legitime a sua doutrina abrindo brechas para todo o seu sistema, sendo então a construção de seus alicerces tão precários que todo o edifício da sua teoria da ideologia e da alienação estaria construído em cima de uma areia movediça, devido à sua visão unilateral e seu determinismo. Considerando Meleau-Ponty como sendo um dos mais lúcidos críticos do marxismo na sua atualidade, Machado Netto chama a atenção para o perigo revolucionário proposto pelo marxismo que propunha que a chegada ao paraíso do comunismo, dependia da instauração de violência e ditadura, como condições de realização do humanismo, o que, para Machado Netto, significaria a própria antítese do comunismo revelando dentre outras coisas a perda da liberdade de pensamento e a continuação do estado de alienação.

Nas obras *Ideologia Alemã* (2007) e a *Crítica do programa de Gotha* (2012), Marx e Engels defendem que a existência se manifesta concomitante a existência humana, sendo esta, um produto social. Na mediação entre natureza e sociedade está o desenvolvimento da divisão do trabalho que aconteceu efetivamente quando houve a separação entre trabalho manual e intelectual (ou espiritual).

Em nota de rodapé, Marx e Engels (2007) esclarecem que “[...] o comunismo não é para nós um estado de coisas que deve ser instaurado, um ideal para o qual a realidade deverá se direcionar. Chamamos de comunismo o movimento real que supera o estado de coisas real” (p.38). Ainda retomando a carta de Engels, enviada a August Bebel (apud MARX, 2012) este salienta que, em uma sociedade comunista na qual as classes seriam abolidas ao invés de se utilizar o termo Estado Socialista ou Estado Popular para expressá-la, o ideal seria substituir o termo Estado (que remete à formação de uma máquina governamental que, por meio da divisão do trabalho, forma este organismo próprio, separado da sociedade) para *commune* (comuna) ou *gemeinwesen* (comunidade).

A partir dessa concepção, Marx e Engels constataram que em toda época histórica as contradições estiveram sempre presentes entre as relações sociais e as forças produtivas, um

exemplo disso é o chamado estágios pré-históricos de cultura, analisado particularmente por Engels (2010) na obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, na qual considera todo o devir histórico, as modificações e as contradições presentes em cada tempo, em cada sociedade, para propor como alternativa de derrubada do sistema capitalista o comunismo, remontando um pouco a análise das comunidades primitivas e sua forma de organização, uma vez alcançado o seu ápice, promovem elementos constitutivos para a derrubada de seu sistema. Foi assim nas sociedades consideradas pré-históricas, na Antiguidade, no feudalismo, e não seria diferente no capitalismo, uma vez que o ponto em comum a todo esse descompasso foi o fato de um grupo menor (classe dominante) adquirir todo um poder (legitimado pelas ideologias que lhes deram sustentação) à custa da exploração dos trabalhadores sendo eles ao longo da história escravos, servos ou proletários.

Dessa forma, apesar do processo de alienação e da produção de ideologias, a discrepância contraditória permitiu que se construíssem pensamentos opostos e até mesmo revolucionários, que mudaram os rumos de cada sistema quando adquiriram hegemonia de classe. Foi assim que o Estado autocrático foi derrubado pelo grupo que conduziu o Estado feudal centrado na cristandade, que amalgamou o clero com a nobreza, transformando-se, mais tarde, em um Estado absolutista e foi assim que a classe burguesa (adquirindo consciência de classe a partir do século XVII) derrubou o sistema vigente, e na sua revolução legitimou o Estado burguês capitalista. Marx e Engels constatam que, durante todo o tempo, a concentração de riquezas ficou ao encargo de uma minoria detentora do poder a custa da exploração de uma maioria.

Machado Netto não comunga do viés ideológico defendido por Marx e Engels, acusando-os de produzir uma teoria ao mesmo tempo crítica e integrante da ideologia burguesa. No entanto, os próprios autores declaram que:

**A própria burguesia desenvolve-se apenas progressivamente dentro de suas condições, divide-se novamente em frações distintas, com base na divisão do trabalho e, termina por absorver em si todas as preexistentes classes de possuidores (enquanto desenvolve a maioria das classes possuidoras preexistentes e uma parte de classe até então possuidora em uma nova classe, o proletariado)**

[...]

[...] o proletariado é revolucionário diante da burguesia, porque, sendo ele mesmo fruto do solo da grande indústria, busca eliminar da produção seu caráter capitalista, o qual a burguesia procura perpetuar. **Mas o Manifesto acrescenta que quando as camadas médias se tornarem revolucionárias, isto se dá em consequência de sua iminente passagem para o proletariado.** (MARX, K.; ENGELS, F., 2007, p.63; MARX, 2012, p.34, grifos nosso).

Machado Netto critica o determinismo econômico nas nações que, segundo Marx e Engels, precisa-se avaliar o ponto até onde cada uma das nações tenha desenvolvido suas forças produtivas, a divisão do trabalho e o intercâmbio interno e isso não apenas em relação a uma nação com outras, mas, toda a estrutura interna dessa mesma nação depende do nível de desenvolvimento de sua produção e de seu intercâmbio interno e externo. E isso não significa reducionismo econômico (que seria uma contradição com a concepção de totalidade e dialética marxista) e negligência da superestrutura conforme alguns teóricos acusam o marxismo, baseado no seguinte discurso:

É verdade – e seria mesmo ingênuo tentar negá-lo – que o marxismo se apresenta numa visão mais superficial como tipo de determinismo de caráter econômico, e muitas seriam as passagens da obra de Marx e Engels que serviriam para justificar uma interpretação do materialismo histórico nesses exclusivos termos de determinismo [...] Também outras teses gerais do materialismo histórico serviriam com vantagem a ilustrar essa visão exclusivamente determinista da filosofia marxista, tais como o cerrado condicionamento social das ideias, o predomínio exclusivo do fenômeno econômico, a concepção da marcha inobjetable da história no sentido do socialismo, onde o papel do homem como elemento propulsor da história é obscurecido, senão, completamente denegado (A.L. MACHADO NETTO, 1956, p.41-42).

Acusações como essa já faziam parte do cotidiano de Marx e Engels, e a essa questão especificamente, Engels responde a uma carta endereçada a Joseph Bloch em setembro de 1890, na qual retrucava a mais esse discurso elaborado para desestruturar os postulados marxistas:

De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante *final* na história é a produção e reprodução da vida real. Mais do que isso, nem eu e nem Marx jamais afirmamos. **Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o único determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia.** As condições econômicas são a infra-estrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas, concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em sistemas de dogmas) também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma. Há uma interação entre todos estes vetores entre os quais há um sem número de acidentes (isto é, coisas e eventos de conexão tão remota, ou mesmo impossível, de provar que podemos tomá-los como não-existentes ou negligenciá-los em nossa análise), mas que o movimento econômico se assenta finalmente como necessário. Do contrário, a aplicação da teoria a qualquer período da história

que seja selecionado seria mais fácil do que uma simples equação de primeiro grau (ENGELS, 1890, s/p, grifo nosso).

Além de todas as críticas efetuadas à Marx, Machado Netto, por meio de sua obra, desvela uma preocupação acerca da circulação do pensamento marxista na sociedade, inquietação esta, que não obteve resposta, uma vez que, segundo ele, o fundamento de sua teoria estaria refutado:

[...] como explicar esse curioso fenômeno, frequentemente observado por pensadores das mais variadas tendências ideológicas, de o marxismo tendo sido tantas vezes refutado em todas as suas grandes teses, conservar intacta a sua influência sobre as massas, representando mesmo para muitos homens, além de uma concepção total do universo, um insubstituível ideal de vida, um tipo de pensar e sentir humano? Bem se poderia tentar explicar esse fenômeno pelo fanatismo, associando, assim, o marxismo a um tipo de ‘religião leiga’ o que tem sido empreendido com maior ou menor vantagem por numerosos teóricos (A.L. MACHADO NETTO, 1956, p.43).

Apesar de defender o marxismo como uma espécie de religião, à beira do fanatismo, (desconsiderando seu caráter científico), Machado Netto (1956) compreende que a explicação anterior só seria válida caso a abrangência dos postulados marxianos atingissem apenas pensadores e teóricos, no entanto, não explica a sua influência na massa proletária que, segundo o autor, é esclarecido devido ao fato do marxismo possuir um caráter nitidamente humanístico e de pretensões libertárias.

Devido a discussão elucidada por Machado Netto (1973), constatamos que a sua posição teórica interdisciplinar na academia baiana, e até mesmo na Academia de Letras da Bahia, exerceu grande influência na área de ciências humanas, por ser considerado um dos maiores intelectuais oriundo de solo baiano, que exercia sua profissão na Bahia.

Presente na ocasião do desmonte da UnB, a qual considerou como um “infeliz e malbaratado processo oriundo da intolerância intelectual”, defendia a reforma universitária na Bahia, à qual elogiou os esforços e gestão de Roberto Santos, que o agraciou com a implantação e coordenação do mestrado na área de ciências humanas. Apesar de defender os princípios do nacionalismo com um pé no ISEB, Machado Netto integrou o grupo de intelectuais orgânicos do regime de exceção na Bahia, de matriz liberal com viés progressista, formado por Luís Vianna Filho, Roberto Santos, Navarro de Britto e Edivaldo Boaventura, no discurso de manutenção da ordem e modernização da educação baiana, defendendo inclusive a necessidade da *Atualidade de Durkheim* na academia.

Zahidé Machado Netto esteve à frente da implantação das Faculdades de Formação de Professores na Bahia, demandadas do PIEC em resposta a lei de nº 5.540/1968, e diretora do

curso de Estudos Sociais organizando a estrutura curricular do mesmo. De acordo com informações extraídas de correspondências, até então sigilosas, do Gabinete do Reitor na qual a Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA teve acesso, em 13 de julho de 1972, a DSI/MEC pediu informações a AESI da UFBA sobre a ligação da referida professora com movimentos políticos, pedindo esclarecimentos ao reitor sobre sua conduta ideológica, afirmando que ela tinha sido uma doutrinadora marxista na UnB de onde tinha sido demitida.

A AESI negou a tendência esquerdista de Zahidé Machado Netto, contudo, em setembro do mesmo ano, o Chefe da Agência Salvador do SNI tornou solicitar ao reitor que informasse se ela ao ministrar suas aulas demonstrava tendência marxista-leninista. O reitor encaminhou esse pedido para a Faculdade de Filosofia na qual ela estava lotada e ministrava aulas no curso de Ciências Sociais, e a mesma em novembro respondeu assinado pelo Diretor daquela faculdade Joaquim Batista Neves, que “[...] *ela não tem de nenhum modo a tendência a que se refere o pedido de informação. Ao contrário, possui inequívoca formação espiritualista cristã, com acentuada influência das ideias do filósofo Ortega y Gasset*”.

Mesmo assim, tanto em junho de 1973 quanto em fevereiro de 1976 a ASI informou o reitor que de acordo com a DSI/MEC havia registros de *desaconselhamento* de sua nomeação para professora adjunta e seu aproveitamento. No dia 9 de setembro de 1982, a SNI incluiu o seu nome na relação de esquerdistas infiltrados na UFBA, mesmo ela nunca tendo sido filiada a esses ideais.

#### **4.3 “Educar para enriquecer”: Luís Viana Filho e a educação como mercadoria**

Luís Viana Filho (1989 apud BRITTO, 1991a), quando assumiu o governo da Bahia em 1967, apresentava a convicção de que somente por meio da educação seria possível decifrar o famoso “enigma baiano”, que consistia na busca de explicações do porque a Bahia não se modernizava aos moldes do eixo Sul-Sudeste, cuja solução, “[...] consistia em substituir a velha estrutura agropastoril por uma civilização industrial que devia, necessariamente, se apoiar na educação” (p.XI), invertendo dessa forma o repetido conceito de que a Bahia deveria enriquecer para educar, para a frase que segundo ele traduzia tudo o que ele e a equipe dele buscava naquele momento: “educar para enriquecer”.

Ao adotar esse lema Viana Filho assumiu o discurso de prioridade na educação, implementando o Plano Integral de Educação da Bahia (PIEC) em 1968, conforme já vimos em momento anterior, e fazendo um balanço sobre a sua atuação nessa área enquanto governador e do auxílio dado por Navarro de Britto que era o seu Secretário de Educação e responsável por elaborar a política educacional baiana do período.

Fazendo um balanço em 1989 sobre as estratégias em prol da educação ele considerou que:

O que nos faltava era tempo. Este é sempre breve para se construir. Nasceu assim, nos meses iniciais da administração, o Plano de Emergência, todo ele elaborado por Navarro de Britto, e preâmbulo do Plano Integral de Educação e de Cultura, depois aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação e Cultura, presididos, respectivamente, pelos professores Luiz Rogério de Souza e Thales de Azevedo. Plano que permitiu deixar claro a possibilidade de se dar um passo gigantesco em relação aos problemas educacionais da Bahia, em todos os níveis de ensino. O que Navarro de Britto realizou na Secretaria da Educação foi realmente extraordinário. Poderia dizer surpreendente, tais as dificuldades que teve de vencer. **O mais importante, porém, não são os números que nos dizem como se ampliou a educação no Estado, mas o que foi pensado, abrindo novos caminhos para a vida educacional da Bahia** (VIANA FILHO, 1989 apud BRITTO, 1991a, p.XI, grifo nosso).

[...] Do que se vai ler sobrelevam, além da Lei Orgânica do Ensino, que deu nova estrutura a todo o sistema educacional da Bahia, o Plano estratégico concebido para tornar viável uma obra cheia de dificuldades, e **o projeto dos Centros Integrados de Educação, experiência pioneira, que Navarro imaginou e implantou, criando algo de novo no campo educacional**. Navarro jamais se conformou com a rotina, que sabia significar verdadeiramente a estagnação e o retrocesso. **Evoluiu cada dia, por vezes devendo enfrentar toda uma oligarquia de interesses. Contou para isso com o apoio irrestrito do governo que tanto serviu [...] No final era sempre a mesma história do lobo e do cordeiro [...]** (VIANA FILHO, 1989 apud BRITTO, 1991a, p.XII, grifos nosso).

De uma forma geral, ele insistia na tese de que o movimento deflagrado em 1964 era a razão da institucionalização da democracia, e da excepcional obra no setor econômico-financeiro, para o desenvolvimento do Brasil. Contrário ao endurecimento do regime, defendido por Costa e Silva e por Médici, o seu mandato como governador foi encerrado em 1971, quando entrou em ostracismo político e reassumiu a sua cadeira de História da Bahia (onde foi nomeado professor catedrático em 1943) na faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, só retornando à política com a indicação de Geisel. Assim, em 1974 disputou a eleição para o Senado, considerando inclusive a oposição do grupo de ACM que lhe fazia de dentro da Arena. Mas, mesmo com os contras, foi o único senador eleito pelo partido do governo nos grandes Estados da Federação, incluindo Salvador, onde as elites urbanizadas votavam tradicionalmente em favor do grupo de ACM. Nesse pleito, continuou defendendo as liberdades democráticas, educação e distâncias regionais, buscando uma maior atenção do governo federal para o Nordeste.

Sobre as influências que sofreu, Navarro de Britto (1978) faz uma importante síntese destacando inclusive, livros e assuntos de interesse de Viana Filho, bem como a sua

veneração a Rui Barbosa e a Napoleão Bonaparte, que certamente como professor ele tentava transferir para os alunos:

O seu Gabinete e suas mesas de trabalho, na rua Waldemar Falcão, em Brotas, continuam sempre pouco arrumadas. Os livros raros sobre História do Brasil mesclam-se, nas inúmeras estantes, com as edições plebeias de obras de todo o gênero. Retratos de família confundem-se com os de chefes de Estado que o visitaram como governador ou com os velhos amigos como Simões Filho, Pedro Lago, Manoel Bandeira, Hermes Lima, Aliomar Baleeiro. **As fotografias dos presidentes Castello Branco e Kenedy se destacam bem assim os indícios dos seus cultos a Rui e Napoleão:** fotos, bustos, medalhas e bibliografias escolhidas (p.32, grifo nosso).

Dentre as publicações que Viana Filho produziu, a mais reconhecida foi *O Governo Castelo Branco*, obra aguardada desde 1973, pelos membros da Academia de Letras e pelos integrantes do governo civil-militar, e concluída em 1975. Uma biografia extensa, com 571 páginas, relatando a trajetória pessoal de Castelo Branco, sobretudo, durante o período em que foi presidente. Biografia que podemos subtender como objetivo de construir um mito em torno de sua personalidade, considerando que toda a obra é aclamada com registros de exaltação.

É interessante apontar que mesmo o objetivo não tendo sido exatamente esse, Viana Filho (1975) deixa transparecer os conflitos existentes no interior da própria junta militar e do governo, quando coloca de um lado as forças de cunho liberais formadas pelo grupo que ele integrava: de Castelo Branco, Geisel, Golbery e Figueiredo, e do outro os ultraconservadores e radicais adeptos da linha dura: Costa e Silva e Médici que, desde os antecedentes da ditadura, estiveram em um conflito que muitas vezes, segundo ele, provocou um retrocesso na política governamental e graves consequências, colocando em cheque o governo “democrático” que tanto foi aclamado pelo golpe de 1964. Para ele, Castelo Branco foi incompreendido e injustiçado, e que no seu tempo lutou pelo restabelecimento da ordem frente às ameaças comunistas e às infiltrações hostis dentro da própria junta.

Ao relatar as mudanças dentro do campo da educação, Viana Filho (1975), exalta novamente a atuação de Castelo Branco, apontando que este, preocupado com a desorganização do Ministério de Educação em 1964, com os programas e planejamentos e com a instalação do sectarismo ideológico revestido de subversão, tentou repor a ordem, e mesmo preocupado com as punições dos estudantes e com os rumos do movimento estudantil na qual culpara o governo anterior e aos professores desatentos de seus deveres, visou reestruturar as universidades, mesmo que ferisse um pouco a sua autonomia, para ele, foi um sacrifício em busca de um bem maior.

Com esse discurso, Viana Filho (1975) apresenta o Ministro Flávio Suplicy como sendo um colaborador valioso, destemido, que teve a iniciativa de transformar as bases da educação, o que para o referido professor foi de grande valia. E mais, ele defende como sendo liberal toda a atuação de Suplicy, que, segundo ele, foi criticada apenas pelos esquerdistas que queriam dominar o Brasil com o estigma comunista. Vale a pena transcrevermos em citação e esse seu controverso ponto de vista, na qual o tempo não se incumbiu de absolver:

Das iniciativas de Suplicy, recebidas com insistente hostilidade dos núcleos esquerdistas, nenhuma tão rumorosa quanto a lei de novembro de 1964, logo pejorativamente chamada Lei Suplicy, que regulamentou a vida estudantil. Era o fim do período no qual fora **a União Nacional dos Estudantes fundada, no Estado Novo, para articulação dos órgãos estudantis no território nacional, vigoroso instrumento de ação dos esquerdistas e comunistas**. Na realidade, embora proibisse atividades político-partidárias, **a lei nada tinha de fascista, como apregoavam os que a combatiam, acolhidos pelos estudantes**, em geral mais conduzidos pela emoção do que pela reflexão. Formou-se assim, uma imagem deformada e negativa da lei, por vários modos sabotada pelos seus opositores. **Em verdade, era democrática**, e transpusera para o plano estudantil dispositivos consagrados na legislação eleitoral [...] Nada disso impediu de ser apontada como tipicamente fascista, contrária a livre manifestação dos estudantes, nem de seu inspirador, o ministro Suplicy, acusado de reacionário. O tempo, entretanto, se incumbiria de mostrar a sua face liberal (p.127, grifos nosso).

Ao buscar contornar a ordem no meio estudantil, sobretudo, universitário, e combater o “*terrorismo cultural*”, Viana Filho (1975) apresenta o presidente como sendo o incompreendido, defendendo a posição de que Castelo Branco procurou entornar com menos força e maior persuasão, um meio que estava profundamente contaminado pela propaganda subversiva e por isso precisou utilizar de ações mais enérgicas, fazendo analogia com os fumantes, considerando que “[...] o melhor método de deixar de fumar parece ser o tratamento de choque” (p.212).

Responsabilizando os professores, fez uma categórica acusação:

[...] os alunos, por circunstâncias diversas, podem errar; os seus mestres, no entanto, jamais poderão fazê-lo. Até porque os erros daqueles são corrigíveis, enquanto os destes costumam ter consequências definitivas (VIANA FILHO, 1975, p.423).

Diante dessa situação, ao convidar o ministro Suplicy para elaborar o Estatuto do Magistério Superior que Moniz de Aragão regulamentou, Castelo Branco procurou atribuir aos professores maiores responsabilidades incluindo o de frear o movimento estudantil e pediu ao Conselho Federal de Educação um projeto sobre a reestruturação das universidades.

Compreendendo que “educar e curar são, na realidade, objetivos inseparáveis das transformações que deverão ser vigorosamente asseguradas aos brasileiros” (VIANA FILHO, 1975, p.426), Luís Viana considera que Castelo Branco realizou excelentes esforços ao buscar nas agências financeiras internacionais, a exemplo do BID, financiamento para realizar missões técnicas internacionais que auxiliassem o governo e os planos adicionais para educação, com isso ele considerava que “seria a ambicionada educação para o desenvolvimento” (p.426).

Contudo, embora tenha realizado esses e outros feitos, para o referido professor, a incompreensão também alcançou uma ala que estava se fortalecendo dentro da junta militar, pois, segundo ele, consideravam Castelo Branco brando demais.

Quando Costa e Silva assumiu a presidência, de acordo com o discurso vianista (1975), “[...] não se conheceu palavra do ex-presidente Castelo Branco denotando amargura ou decepção [...] mas, embora ressalvadas as aparências, saltava aos olhos que representava um insucesso” (VIANA FILHO, 1975, p.422), e certa vez chegou até a mencionar a um amigo que “se mergulharmos exclusivamente na operação limpeza [...] o Brasil será entregue ao comunismo” (VIANA FILHO, 1975, p.537), pois criaria um ambiente de terror propício para uma contrarrevolução.

Luís Viana Filho concordava inteiramente com as posições e ideais apresentados por Castelo Branco, e não foi à toa que realizou uma biografia do presidente, inclusive o nomeando como “herói brasileiro”, que deveria ser eternizado pela história. Diante disso, dá para imaginarmos ele, como professor de história, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, exaltando o golpe civil-militar, justificando as atitudes fascistas do governo como sendo liberais e defendendo que o fascismo estava no socialismo, nas ideias de esquerda que pregava o comunismo, e que estava tirando a ordem e o sossego da população.

Se a educação, para ele, era desenvolvimento e enriquecimento, devendo contar com a ajuda de parceiros externos, sobretudo, dos EUA, era também doutrina de conscientização e cura, a fim de plantar os germens do liberalismo, e erradicar de vez a erva daninha socialista que volta e meia ameaçava os belos jardins do palácio nacional. Imbuído dessa concepção, suas ações enquanto governador do Estado da Bahia em todos os setores sociais, principalmente a educação, que para ele era prioridade, e a escolha da equipe que o conduzia, não daria legitimidade a esse discurso? Sim, e dando legitimidade a esse discurso introduziu na Bahia a semente neoliberal e um *boom* educacional totalmente voltado para as exigências do capital, transformando a educação em mais uma mercadoria.

#### 4.4 Roberto Santos e a modernização da educação

Roberto Figueira Santos (2008a), enquanto reitor da UFBA e, posteriormente, governador da Bahia, defendeu a modernização do ensino superior, sobretudo, na Faculdade de Medicina e Hospital das Clínicas da UFBA, na qual como médico de formação, se sentia no dever de incentivar e a ele coube à incumbência da reestruturação do ensino superior nesta instituição, a partir de 1968.

Durante a sua gestão na reitoria, promoveu uma série de intercâmbios estudantis para os EUA, não apenas na área de medicina, mas, na geologia e administração. A Petrobrás, inclusive, contribuiu para que fosse organizado um curso que visasse uma especialização na geologia do petróleo, por conta das jazidas encontradas na Bahia, sobretudo para o desenvolvimento do Polo Petroquímico de Camaçari.

Desde o final da década de 1950, que a exploração de petróleo em escala comercial no território brasileiro esteve concentrada na Bahia, especificamente no Recôncavo Baiano, daí, o interesse da Petrobrás em implantar uma indústria petroquímica nesse Estado, o que contou com o apoio do BID e do BNDES, que juntos financiaram, boa parte das obras de infraestrutura realizadas pelo Governo Estadual, por meio do que Roberto Santos denominou de **regime tripartite** que consistia na participação de três categorias de agentes: setor público, empresa privada nacional e empresa privada multinacional (SANTOS, 2008b, 2005). O polo Petroquímico da Bahia se tornou a maior referência do Nordeste neste campo e foi dimensionado com base em projeções feitas na década de 1970, sobre as taxas de crescimento brasileira e nordestina.

No artigo intitulado *Modernização industrial na expansão baiana*, Roberto Santos (1980), quando era governador do Estado, nos finais da década de 1970, incentivou a movimentação baiana em busca do ideal de desenvolvimento econômico, a partir da exploração do petróleo e gás natural, bem como o espaço ocupado pelo mercado estadual articulado com as outras regiões, conforme podemos verificar abaixo:

Há umas poucas características sobre o desenvolvimento econômico da Bahia, que devem ser aqui destacadas. Uma delas é o extraordinário ritmo de investimentos em desenvolvimento e modernização industrial, e na aplicação em novas tecnologias, na região metropolitana de Salvador. Uma outra é o fato desse progresso estar intimamente relacionado, na sua essência ao petróleo. **Precisamente, a descoberta de petróleo e gás natural em quantidades que justificavam a sua exploração em escala comercial no recôncavo baiano, foi o início do ressurgimento da região, que até então havia atravessado uma fase de estagnação praticamente secular** (SANTOS, 1980, p.180, grifo nosso).

Por conta dessa exploração, vieram os programas de incentivo à indústria e à agroindústria, promovidos pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), dando origem ao Centro Industrial de Aratu, iniciado a partir da Usina Siderúrgica da Bahia (USIBA). Posteriormente, veio o Polo Petroquímico de Camaçari voltado para a exploração do petróleo no nordeste baiano, e juntos se tornaram, de acordo com Roberto Santos, os responsáveis pela modernização na região metropolitana de Salvador. Já para o interior do Estado, a produção se centralizava por meio da plantação de cacau, porém, por conta da estagnação sofrida pelo mesmo na região, muito pouco se tinha extraído para o benefício das cidades.

Santos (1980) aponta que essa dualidade provocava além dos baixos recursos econômicos para o interior, altos índices de analfabetismo, dentre outros problemas. De acordo com sua análise, a região cacaeira compreendia cerca de 89 (oitenta e nove) municípios, com aproximadamente dois milhões de habitantes, e uma área de 90 mil quilômetros quadrados, responsável por cerca de 95% da produção brasileira. Em termos de receita tributária estadual, se a produção de cacau já contribuiu com 60% na primeira metade do século XX, a partir de 1977 essa porcentagem caiu para 22,58%, e isso de acordo com os dados levantados pela Secretaria da Fazenda.

Esse declínio é justificado, por conta do impulso ao desenvolvimento econômico baiano ampliando a participação de outros produtos, sobretudo, dos setores secundário e terciário e também dos problemas enfrentados pelas lavouras cacaeiras que não obtiveram crescimento satisfatório. Apesar dessa realidade, a sua produção continuou sendo de extrema importância para a Bahia, uma vez que, em 1975 foi responsável por um percentual de 47% na formação do PIB agrícola baiano.

Diante disso, apresenta os vários ciclos de desenvolvimento da economia baiana, argumentando que a sua formação histórica sempre esteve condicionada ao surgimento sequenciado de ciclos primários exportadores que, em seus estágios de expansão e retração, estabeleceram marcas significativas no complexo socioeconômico estadual. Ao contrário do que ocorreu no Sudeste, no qual a economia cafeeira criou condições básicas para a instalação do processo de desenvolvimento industrial, na Bahia as atividades tradicionais e a estrutura cultural decorrente não possibilitaram os níveis de interdependência essenciais para esse desenvolvimento industrial. As culturas do açúcar, do fumo, algodão e do cacau, dado as peculiaridades de cada produção, em cada região, limitou a expansão de uma classe empresarial, nos segmentos de pequeno e médio porte, estabelecendo as bases da estrutura

fundiária que respondem pela baixa produtividade do setor primário. Já a pecuária, foi articulada ao setor de exportação, ganhando pela expansão de rebanho e densidade própria, contribuindo para o surgimento de núcleos autônomos no interior do Estado, desarticulados, existindo a partir da subsistência econômica.

Roberto Santos (1980) enfatiza essa realidade, defendendo que esta provocou uma inibição no processo de desenvolvimento, registrando inclusive a carência secular do Estado, em termos de infraestrutura física básica. Nesta marcante dependência ao mercado internacional, desenvolveu-se o entreposto comercial de Salvador, com as atividades basicamente centradas no setor terciário que, depois da agricultura, é o responsável por oferecer uma maior geração de empregos a população economicamente ativa (PEA).

Em resposta a esse contexto, o Governo Federal disponibilizou recursos para a Criação da Hidroelétrica do São Francisco (CHESF), a constituição do Banco do Nordeste do Brasil (BNB), da SUDENE, e do sistema de incentivos fiscais, buscando, assim, minimizar o hiato entre a Bahia e toda a região nordestina do Sudeste brasileiro.

Como a balança comercial da Bahia com outros Estados, antes da década de 1960, apresentando índices desfavoráveis, entre 1961 e 1972 apresentaram consideráveis mudanças, devido, em especial, ao impulso dado pela SUDENE, a região Sudeste era o grande mercado supridor das necessidades baianas, entre os anos de 1974 e 1976 a Bahia comprou dessa região cerca de 77% do montante adquirido no mercado nacional, seguida da região Nordeste que comprou 14%. Essas duas regiões se constituíram como supridoras da quase totalidade das importações nacionais da Bahia, respondendo por cerca de 91%, daqueles montantes e 93% da média de vendas do Estado.

Os principais Estados que comercializavam com a Bahia nesse período foram: São Paulo, Rio de Janeiro, Guanabara, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Pernambuco, estes “[...] são potenciais compradores dos produtos exportáveis da Bahia no equivalente a 80% do total, no triênio 1974/76. Por outro lado, seus produtos constituem cerca de 86% das compras da Bahia no mercado nacional” (SANTOS, 1980, p.205).

A partir de tudo isso, dá para perceber que, de acordo com os registros do próprio Roberto Santos, a Bahia, na década de 1970, saía da estagnação econômica e passava por um bom momento financeiro, por conta das jazidas de petróleo e do gás natural. Ocorre, que, tanto ele, quando Luís Viana Filho, Navarro de Britto e Edivaldo Boaventura, justificam que não se pôde fazer muito pela educação (embora tivesse havido o *boom* educacional com o crescimento do ensino superior e profissionalizante, na qual todos eles se vangloriam) da

Bahia neste período por conta dos poucos recursos financeiros, o que é uma grande contradição diante do exposto anteriormente.

As parcerias com as instituições norte-americanas, que já vinham desde a reitoria de Edgard Santos, na década de 1960, forneceram para a UFBA bons recursos financeiros com a Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Institutos Nacionais de Saúde dos EUA, inclusive para o fortalecimento do ramo de administração de empresas da Universidade do Sul da Califórnia, de uma forma geral o discurso utilizado era o da “Universidade Moderna de ordem eminentemente democrática”.

O que nos levar a deduzir que o foco central do governo era ampliar e desenvolver as áreas que estavam na pauta de ordem do dia (medicina, administração, ciências exatas e biológicas), tendo a medicina como carro chefe, o que sobrasse (“os poucos recursos”), ficava destinado ao restante da educação.

Isso pode ser indicado pelo próprio Roberto Santos (2008b) quando afirmou que, até o começo dos anos oitenta, havia no magistério superior uma satisfação intelectual, proveniente das pesquisas da ala médica, proveniente dessa modernização iniciada por seu pai e depois desenvolvida por ele, que colocou a medicina na Bahia e os hospitais clínicos universitários como referência de ponta em todo o território nacional, mas, teve essa realidade um pouco alterada no período de redemocratização que marca a saída de Roberto dos cargos mais representativos do poder público na Bahia:

[...] iniciou no Brasil, a chamada década perdida dos anos 80, houve deteriorização crescente nas atividades a cargo do hospital de nossa universidade, a ponto de perder-se o estímulo para a dedicação total e exclusiva aos trabalhos acadêmicos [...] a que podemos atribuir o retrocesso? O estancamento do ritmo de desenvolvimento econômico havia deixado á mostra outras prioridades, que as lideranças do país consideraram mais importantes que a educação pública em nível superior. **Quando os recursos financeiros foram escasseando, a pesquisa científica logo sofreu. A Bahia da década de 80 e do começo dos anos 90 deixou de oferecer ambiente de trabalho que assegurasse o tipo de satisfação que usufruíamos e que continuava a ser desfrutado em outras regiões do país, das quais o Estado de São Paulo foi o maior exemplo** (SANTOS, 2008a, p.103, grifo nosso).

#### 4.4.1 A UFBA e a reforma universitária

Quando assumiu a administração pública estadual, no cargo de Secretário da Saúde do Estado da Bahia, nomeado por Luís Viana Filho em 1967, na qual teve vida curta por ter assumido a reitoria da UFBA, Roberto Santos (2008b) participou do preparo dos documentos

relativos à reestruturação das universidades, com o propósito de incrementar a atuação dos departamentos em vista do estímulo à pesquisa. Na realidade, ele já vinha compondo o quadro dos membros dessa reestruturação desde antes, como membro do Conselho Federal de Educação, onde permaneceu por dez anos, sendo que nos últimos quatro anos foi nomeado o presidente do referido Conselho.

Ao assumir a reitoria da UFBA, Roberto Santos (2008b, 2012) enfatiza que adotou como prioridade a atualização da estrutura da UFBA, em cumprimento do Decreto-lei 53/66, que fixou as bases conceituais para a nova organização das universidades brasileiras, e o Decreto-Lei 252/67 que operacionalizou as ideias dos decretos anteriores. Ao defender a reestruturação ao molde norte-americano, o referido professor afirma que providenciou a contratação de professores para compor o corpo docente das áreas básicas, com predominância do regime de dedicação exclusiva:

[...] **cuidadosamente escolhidos em países estrangeiros**, graças à colaboração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (**UNESCO**), do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (**PNUD**) e de órgãos bilaterais de intercâmbio cultural [...] além das verbas consignadas no orçamento federal, aplicamos, nessas novas unidades, recursos provenientes de financiamento do Banco Interamericano do Desenvolvimento (**BID**) (SANTOS, 2008b, p.20, grifos nosso).

Dentro da nova estrutura universitária, foram criados novos cursos de pós-graduação e vários projetos de pesquisa, que “ironicamente” beneficiavam as áreas de medicina, nutrição, enfermagem, biologia, química, odontologia, farmácia que, aliás, já vinham sendo priorizados desde quando Edgard Santos ocupou a reitoria, conforme já mencionamos, e houve a implantação da matrícula por disciplina e não apenas por semestre o que gerou maior flexibilidade no currículo. Foi implantado o vestibular unificado, e aumentou-se os contatos com as instituições culturais e entidades financiadoras nacionais e internacionais a exemplo do CNPq, CAPES, Fundações Kellogg, Rockefeller, Ford, Gulbenkian, Conselho Britânico, ORMSTOM etc.

É interessante<sup>76</sup> que, mesmo com essas parcerias e com o laço estreitíssimo com os EUA, Roberto Santos (2008b, 2005), nega a existência da influência do MEC-USAID na reestruturação universitária baiana, conforme podemos ver a seguir:

As bases da reestruturação das Universidades brasileiras foram totalmente construídas no Conselho Federal de Educação, aproveitando a incipiente

---

<sup>76</sup> No próximo tópico Edivaldo Boaventura também faz a mesma afirmação.

experiência da Universidade de Brasília. **Carecem, pois, de qualquer fundamento, os rumores que chegaram a ser muito difundidos, de que essas normas tivessem sido influenciadas por uma Comissão MEC-USAID**, integrada por dirigentes de universidades americanas, que aqui chegaram depois que já se tinham transformado em lei as propostas do Conselho Federal de Educação, e **não contribuíram em nada para a modernização da estrutura das nossas universidades. Se é verdade que o alierce legislativo da reestruturação surgiu durante o regime militar, é igualmente verdade que a sua inspiração é totalmente acadêmica e brasileira**, condicionada por fatores históricos essencialmente nossos, e gerada por professores de mais alta categoria intelectual e ética [...] Aliás, boa parte do que se aponta na modernização das nossas universidades como sendo **cópia dos americanos**, se assemelha aos modelos que os próprios americanos adotaram – e sempre declararam em alto e bom som – em virtude de adaptação de princípios vigentes nas Universidades alemãs desde o século XIX (SANTOS, 2008b, p.68-69, grifos nosso).

Essa negação, no entanto, é controversa, uma vez que a reestruturação da UFBA seguiu o modelo nacional de reforma universitária conforme a Lei 5.540 de 1968, que como já analisamos no segundo capítulo desta tese, apesar dos ajustes brasileiros, seguiu literalmente a cartilha norte-americana, inclusive para o desmonte e reestruturação da tão comentada UnB. E conforme posteriormente veremos com o professor Boaventura, essa negação implica em um discurso de comum acordo entre esses intelectuais baianos de inserir a Bahia na ponta dessa modernização, uma vez que, defendem que, antes do decreto de 1968, a Bahia já havia começado a reestruturação. O próprio fato de suas especializações terem sido em solo norte-americano exaltado por eles, já demonstra a natureza de suas inspirações...

Sobre a reforma universitária, outro ponto de destaque da gestão de Roberto Santos foi em relação ao incentivo da pós-graduação, com o fortalecimento da pesquisa na academia, inclusive foi pauta de discussão, na revista *Educação* do MEC (1971). Ele retratou em um artigo o ensino de pós-graduação no Brasil, retomando o parecer de Newton Sucupira, de 1965, que regulamentou os estudos de pós-graduação, defendendo que desde então houve uma rápida proliferação de cursos nessa modalidade se constituindo como uma evolução do país rumo aos países desenvolvidos do ocidente. Para ele, a especialização em campo muito restrito, desde os estudos de graduação nem sempre é recomendável dado a superficialidade de conhecimentos indispensáveis à atividade humana. Dessa forma, defendeu o ensino de curta duração para certos cursos da graduação (preferencialmente as licenciaturas) com a justificativa de que o prolongamento sem limite dos currículos de graduação, com numerosas tarefas requeridas pela sociedade, pode ser perfeitamente adequado, mediante estudos e treinamentos de duração menor.

Em relação à formação mais demorada, “[...] no ambiente universitário, deixa de ser, como vem ocorrendo no Brasil, nos últimos anos, aspiração ou privilégio de uns poucos” (SANTOS, 1971, p.3), com isso Roberto Santos aponta que o rápido crescimento da pós-graduação a fim de atender as exigências do mercado de trabalho necessitaria de professores universitários, profissionais habilitados a tarefas de altas realizações, pesquisadores com amplos conhecimentos científicos, cientistas, pensadores e artistas para compor os quadros universitários especificamente para essa área de ensino que, com o rápido crescimento, carecia de recursos humanos para esse fim, por conta da ausência de tradição dos estudos da pós no Brasil.

Sobre a reforma universitária considera que:

[...] vem tendo, como consequência das de maior vulto, a criação de condições propícias ao aprimoramento do ensino e da pesquisa nas áreas básicas do conhecimento humano. Sem essas alterações na nossa organização universitária, não lograríamos o promissor desenvolvimento dos cursos de pós-graduação que vimos observando, o que é óbvio no tocante aos graus chamados de pesquisa ou acadêmicos, porém, se aplica, igualmente aos graus profissionais [...] Ensejando o mais rápido desenvolvimento das Ciências Básicas, a nova estrutura universitária vem, destarte, criando condições mais propícias à implantação dos cursos de pós-graduação, acadêmicos e profissionais. (SANTOS, 1971, p.6).

Apesar de sempre focar na reforma universitária e modernização da Faculdade de Medicina Baiana, Roberto Santos (2005, 2012) enquanto governador do Estado, também procurou estabelecer condições que possibilitassem a proliferação dos cursos técnicos para o segundo grau, de cunho profissionalizante. Para além de ser uma demanda nacional, no caso baiano, o seu principal programa consistiu na criação de dezenove (19) escolas de segundo grau, aparelhadas para oferecer o ensino prático em diferentes habilitações, com professores qualificados para atender a essa demanda do mercado de trabalho. O ensino médio baiano, tomou então, uma nova forma ao dar ênfase ao ensino profissionalizante, deixando de ser apenas propedêutico ao nível superior de estudos para assumir “o caráter da terminalidade”, a fim de acelerar a formação de recursos humanos para a indústria.

[...] o ensino do segundo grau era um segmento do ensino público que se achava estagnado e que tomou, então, grande impulso entre nós. Ainda com o propósito de formar pessoal para as novas oportunidades de emprego criadas pelo desenvolvimento socioeconômico, fizemos construir o Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), no Município de Simões Filho, uma pequena universidade técnica destinada a oferecer cursos superiores de curta duração para o mercado de trabalho em rápida transformação (SANTOS, 2008b, p.22-23).

As incursões em alguns exemplares de 1968 do *Jornal Universitário* da UFBA nos fizeram encontrar notícias desse contexto, apresentando propostas de Roberto Santos na reestruturação universitária e anseios do corpo docente e estudantil. Dentre elas uma nota publicada em decorrência da aula inaugural de Formação de Líderes Democráticos promovidos pela VI Região Militar que o referido reitor declarou-se contrário a transformação das universidades brasileiras em fundações, porém, demonstrou-se favorável a cobrança de taxa mínima e classificação por número de vagas. Tratou da reestruturação da UFBA, centrando o seu discurso no concurso de habilitação e no ano propedêutico, criticando o sistema de ingresso que até então ocorria na universidade. Para ele, o vestibular conduzia o aluno do curso médio a uma especialização precoce abrangendo perguntas sobre conhecimentos que ele iria aprender na Faculdade, a adoção do ano propedêutico poderia resolver o problema dos excedentes, no entanto, não solucionaria a existência de excedentes já dentro da instituição. A partir da reforma, o aluno só ingressaria a universidade após aprovação no vestibular único, medida adotada a partir de 1971 (BAHIA, J.U, 31/05/1968, n.8, p.1).

Outra notícia publicada apresenta uma nota sobre o discurso de Roberto Santos sobre a reforma universitária da UFBA, que de acordo com os seus planos a UFBA acolheria até 1970 cerca de dez mil novos alunos, construiria o Centro de Ciências Básicas paralelamente a reestruturação do ensino. Os recursos advinham de convênios desta instituição com a UNESCO, empréstimo feito ao BID pelo governo brasileiro ao qual a UFBA recebeu 2,5 milhões de dólares, como também com a USP a fim de melhorar o nível do pessoal docente por meio de cursos de especialização, para os Institutos básicos a SUDENE, o Laboratório Nacional de Engenharia de Lisboa e o Governo do Estado emprestariam suas colaborações para a realização dessa reforma. Neste discurso, o reitor deixou claro o seu objetivo principal de integrar a universidade com a comunidade, formação de professores para o ensino médio, o desenvolvimento do ensino e da pesquisa como prioridade, para isso pretendia construir Institutos de matemática e geociência, a continuação das obras das Escolas de farmácia, arquitetura e do Colégio de Aplicação e a implantação da Gráfica Universitária, (BAHIA, J.U, 31/05/1968, n.8, p.2; 31/12/1968, p.4).

No *Catálogo de recursos assistenciais da região metropolitana de Salvador*, publicado em 1976, pela Secretaria do Trabalho e Bem Estar Social, quando Roberto Santos era governador da Bahia, verificamos que, de acordo com o levantamento realizado pela Secretaria de Educação do Município de Salvador, havia 72 escolas de 1º grau com nível I

(destas 46 eram particulares), 51 de 1º grau com níveis I e II (destas 27 eram particulares), 6 de 1º grau com níveis I, II e III (sendo 2 particulares), 7 de 1º grau com níveis II e III (sendo 1 particular), 2 de 1º grau com nível II e 41 escolas de ensino profissional (sendo 30 escolas particulares). De acordo com o catálogo (BAHIA, 1976), as escolas particulares mantinham convênio com a Secretaria de Educação do Município de Salvador e as escolas de ensino profissional forneciam os cursos de: Corte e Costura, Arte Culinária, Bordado e Datilografia.

Do ponto de vista eminentemente político, Roberto Santos, que foi governador da Bahia no quadriênio de 1975-1979, relata que houve alguns adversários políticos (o grupo liderado por ACM<sup>77</sup>) e que, por isso, muitas das obras propostas pelo governo não puderam ser concluídas (justificativa adotada por Navarro de Britto, Luís Vianna Filho e Edivaldo Boaventura). Porém, apesar disso, de uma forma geral, ao contrário do que encontramos em outros documentos e bibliografias sobre as manifestações estudantis e organizações sociais de resistência que continuaram suas lutas durante todo o período ditatorial brasileiro na Bahia, ele assume o discurso dominante para afirmar que: [...] “o Estado viveu um período de relativa tranquilidade durante o qual não se conheceram perseguições nem foram estimuladas radicalizações em função de interesses menores das facções partidárias” (SANTOS, 2008b, p.29).

O único conflito que Roberto Santos relata, superficialmente e sem maiores detalhes, é o de sua rivalidade política com o grupo de ACM, considerado por ele como “coronelistas” e arcaico, ocasionando a sua saída da Arena, para criar o Partido Popular (PP) do qual foi presidente e que teve também à frente, desde o início, Tancredo Neves e Magalhães Pinto. De acordo com Roberto Santos, por conta da imposição final do regime militar fundiu-se o PP com o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assumindo assim uma nova designação: Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), liderado por Ulysses Guimarães. Quando Sarney assumiu a presidência em 1985, ele, Roberto Santos, foi convidado a assumir a presidência do CNPq e posteriormente o Ministério da Saúde, onde manteve a mesma postura progressista e privatista.

---

<sup>77</sup> Roberto Santos (2008b) menciona um desentendimento particular com ACM, conforme podemos conferir a seguir “Ao final do quadriênio, quando Antônio Carlos foi indicado pelo comando da Revolução de 1964 para substituir-me, acentuaram-se muito as hostilidades dele para comigo. Em Brasília, fez tudo ao seu alcance para impedir a transferência de verbas da área federal para as atividades do Governo Estadual ainda sob minha responsabilidade. Chegou, mesmo, a anunciar uma anistia fiscal a ser decretada por ele logo após assumir o Governo, a fim de aliciar os contribuintes para não pagarem os impostos devidos enquanto eu estava ainda no poder” (p.171).

#### 4.5 “*Hominem augere*”: Edivaldo Boaventura e o “aperfeiçoamento do homem para o desenvolvimento”

No final da década de 1960 o Conselho Estadual de Educação da Bahia passava por um processo de reorganização, a fim de adequar às demandas exigidas pela política educacional nacional. Até então, o referido Conselho procurou conciliar as duas tendências que estavam em discussão na Bahia: a) uma conduzida pelo pensamento liberal de Anísio Teixeira, expresso nos anteprojetos de 1947 a 1963, no que tange à construção de um colegiado forte, ao molde estadunidense, que se constituísse em autarquia e indicasse as autoridades executivas para os serviços educacionais, os professores e o pessoal administrativo, b) e a outra, proveniente das disposições da LDB de 1961, que foi a principal argamassa da Lei Orgânica de Ensino de nº. 1962-A em 1963. Apesar de no início ter seguido o modelo influenciado por Anísio Teixeira, a partir de 1967, a reorganização do Conselho optou por seguir apenas o modelo federal (BOAVENTURA, 2010).

Participando dessa fase de reorganização como integrante do Conselho Estadual de Educação da Bahia em 1967, Edivaldo Boaventura (2010) relata que:

[...] de fato, **copiando o modelo norte-americano**, a legislação baiana deferia funções executivas ao Conselho, quando a legislação nacional reconhecia a esses colegiados competência apenas de natureza normativa (p.49, grifo nosso).

Dessa forma, na prática, quis-se transformar o Conselho em um órgão normativo no qual até mesmo a remoção de professores dependesse da resolução do seu colegiado. A escolha da reorganização em 1967 se deveu à necessidade baiana de adaptação constitucional na Lei Maior da República neste mesmo ano, de iniciativa do Governo Médici e assim “aproveitou-se a adaptação global para alterar a parte relativa à SEC” (BOAVENTURA, 2010, p.51) da Bahia.

A Constituição de 1967, dessa maneira, atingiu plenamente o Conselho, reduziu as suas funções, concebeu um colegiado para a educação e outro para a cultura, fez coincidir os mandatos dos conselheiros com o do governador, e extinguiu o cargo de Diretor da Educação e Cultura, desfazendo a autarquia que envolvia os serviços educacionais (BOAVENTURA, 2010, p.53).

Quando assumiu a Secretaria de Educação da Bahia, substituindo Navarro de Britto, em 1971, Edivaldo Boaventura tentando conciliar a demanda do Estado baiano com as exigências previstas a partir da lei de nº. 5.692/71 defendeu entre outras proposições, a discussão em prol da reforma do ensino primário e secundário, e do Conselho Estadual

baiano, visando integrar essa demanda apresentou sugestões para o Ministério da Educação, no qual foram alteradas algumas atribuições e acrescentada outras:

Em 1971, foi diretamente encarado o processo de ensino, a revisão da estrutura pedagógica, o currículo por áreas. Em termos do Conselho, praticamente todas as normas traçadas nos períodos anteriores de criação e reorganização estavam revogadas, especialmente quanto aos currículos. A reforma de 1971 confirmou a tendência à concentração do ensino médio no âmbito do Estado [...] O Conselho Estadual de Educação passou, a partir de 1972, a atuar marcadamente no processo de oficialização do ensino de segundo grau [...]. Por outro lado, atenção maior foi dada ao ensino supletivo. A contínua ênfase dada pelo Conselho á educação de jovens e adultos evidenciou o seu papel de acompanhamento normativo dos principais eventos educacionais ocorridos no Estado (BOAVENTURA, 2010, p.55).

Em relação aos governos locais, esses não tiveram autoridade normativa sobre suas próprias escolas, continuando a manter as redes de escolas municipais. Cabia, então, a Secretaria Estadual e ao Conselho Estadual supervisionar e controlar as suas unidades de ensino, inclusive as pertencentes ao setor privado<sup>78</sup>.

De acordo com o histórico municipal de educação, elaborado por Boaventura em 1996, a aplicação de percentuais de impostos, prevista desde a Constituição de 1934 somada ao instituto de delegação de atribuições, a partir da lei nº 5.692/71 (que insistiu na aplicação de 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau), se constituíram em dois fortes atributos para a municipalização da administração do ensino, que culminou em 1988 no reconhecimento da autonomia do sistema de ensino local, como também atribuiu ao município prioridade no atendimento à educação infantil, mas isso já no pós-ditadura.

Ao buscar sanar as carências com a ampliação e profissionalização do ensino médio e erradicação do analfabetismo, a formação de professores foi outro ponto de pauta tido como prioritário na reestruturação da educação baiana, conforme verificamos no PIEC (1969). Contando apenas com uma universidade pública (UFBA) e uma privada (UCSAL), a partir de 1971 foram criadas as Faculdades de Formação de Professores na Bahia, inclusive objetivando a interiorização da educação superior no Estado.

Quando consideramos os lemas adotados pelo Governo baiano de “educação para o desenvolvimento”, verificamos que essa diretriz permeou todos os discursos adotados pelos

---

<sup>78</sup> Neste contexto, os municípios possuíam um sistema de ensino, que funcionava apenas administrativamente. Foi a partir da Constituição de 1988 que essa realidade foi modificada, ou seja, somente a União, os Estados e o Distrito Federal eram considerados sistemas de ensino. “Os serviços locais de educação não dispunham de fontes geradoras de normas pedagógicas, embora possuíssem órgãos executivos e alguns colegiados normativos” (BOAVENTURA, 1996, p.12).

intelectuais que elaboraram e implementaram as reformas educacionais neste Estado, entre as décadas de 1960 a 1980, verificamos isso nos discursos de Luís Viana Filho, Roberto Santos, Navarro de Britto e também agora com Edivaldo Boaventura.

Quando o indagamos sobre esse discurso adotado na época, ele além de enaltecer, exalta a sua trajetória enquanto secretário de educação nos dois mandatos em que trabalhou:

Bom havia a ideia de educar para o desenvolvimento. Eu acho que a grande ideia era tentar formar professores porque a carência era enorme de professores e continua até hoje né? Naquela época era muito pior. Você não tinha faculdade de formação de professores. Interessante é que você queria ter professores e não tinha faculdade de formação de professores. O sucesso da UNEB como o sucesso da UESB é por que são as universidades que formam professores. Há uma enorme carência. Agora, você tinha um número enorme de escolas que só tinha professor leigo, ou professor formado em escolas normais. Você tinha duas faculdades de filosofia naquela época a católica e a federal para este Estado todo. A falta de visão incrível que se tinha para isso, eu para conseguir a UNEB me custou muito. E para o MEC autorizar a UNEB não foi fácil. Mas o Estado que tem essa carência. Eu diria que o **aperfeiçoamento do homem para o desenvolvimento**, o programa de governo do governador Luís Vianna Filho tinha muito essa preocupação de educar para o desenvolvimento se você pegar o Plano Integral de Educação e Cultura de 1968 e 1971 elaborado pelo secretário Navarro de Britto você vai encontrar essa expressão educar para o desenvolvimento. Certo? Agora, depois você tem Antônio Carlos, depois você tem Roberto Santos que investiu bastante em educação nas escolas técnicas e autorizou a UEFS que foi um passo grandioso (entrevista, 2013, s/p, grifos nosso).

Relata ainda, que as escolas de formação de professores na Bahia foram inspiradas na ideia e no modelo de Pernambuco, quando houve a tentativa de adaptar a experiência institucional de lá.

A indagação: “temos, quando muito, professores ensinantes. Como então transformá-los em professores pesquisadores?” (BOAVENTURA, 1971, p.9), elaborada em 1971, pelo próprio Edivaldo Boaventura, revela que a realização da pesquisa nas instituições de nível superior na Bahia, era um desafio intelectual de grande esforço, considerando que as mesmas não possuíam a prática na função da pesquisa, sendo então um dos grandes desafios propostos por sua atuação e demais colegas (Luís Viana Filho, Roberto Santos, Navarro de Britto), quando ocuparam os cargos públicos de educação. Essa cobrança adquiriu maior relevância, devido ao fato de todos eles, terem sido professores universitários e influentes na Universidade, o que para a Bahia do período, não era algo que acontecia corriqueiramente. Ou seja, ter um grupo de professores a frente do Governo do Estado, ocupando os cargos mais importantes da Educação no Estado, foi algo até então inusitado.

De acordo com Boaventura, os professores que lecionavam nas Faculdades de Formação eram formados pela UFBA e pela UCSAL, a maioria fazia o curso de pedagogia, como também havia a opção da faculdade de educação da Uranet, que formava professores para atuar na parte pedagógica e

[...] para atender o ginásio, as quatro séries do ginásio, mas isso muda logo em 1971 o ginásio é integrado ao primário formando o ensino de primeiro grau, hoje fundamental, por isso se chamava curta. Quando essas faculdades foram criadas antes da reforma Passarinho, depois da reforma Passarinho se tem o primeiro grau que é o primário com o ginásio formando o primeiro grau hoje o fundamental e o ensino médio. Com a plenificação das licenciaturas isso se resolveu certo? E as universidades também, a universidade de Feira vai ter esse tom muito forte, na formação de professores e a UNEB, a UNEB foi criada para formar professores de primeiro grau. Todas as entidades que falei eram faculdades de formação de professores de letras, etc. agora já com as licenciaturas curtas. O primeiro direcionamento das universidades estaduais era para formar professores [...] A partir do governo de Luís Viana isso muda o Estado entra na formação dos professores o que até então não fazia (BOAVENTURA, 2013, entrevista).

Seguindo com o seu discurso, as estratégias do Governo Federal e do MEC, para adequar a formação de professores de ensino superior para as mudanças advindas da implantação da lei de nº 5.692, eram controversas na medida em que a lei estendeu a escolaridade para oito anos de ensino de primeiro grau, depois, foi aumentado para nove anos. Para atender essa demanda se tinha os colégios Polivalentes e vários outros cursos, mas, o Estado da Bahia carecia muito de professor com formação, uma vez que se tinham leigos de várias espécies predominando nos quadros docentes: leigos que tinham o primário completo; leigos que tinham o primário e ginásio completo; leigos que tinham o colegial completo; o colegial e o normal completo.

O fato de Boaventura a convite do reitor Roberto Santos, ter composto a assessoria que tratou da reforma universitária da UFBA, em 1968, se deu por conta do curso de desenvolvimento que ele fez na SUDENE lhe rendendo inclusive, posteriormente, o trabalho de técnico de desenvolvimento econômico (TDE) deste órgão entre 1971 e 1973, nas palavras do professor “[...] essa influência da educação na economia me serviu muito para ver, sobretudo, as despesas com o financiamento da educação etc.” (BOAVENTURA, 2013, entrevista). E em uma síntese de sua trajetória na educação ele nos relatou que a mesma é baseada em três elementos:

[...] como membro do Conselho Estadual de Educação, como Assessor de planejamento da Universidade Federal da Bahia e como professor fundador da Faculdade de Educação da UFBA, eu sou um dos fundadores da faculdade de educação da Universidade da Bahia. Juntamente na liderança

com a professora Leda Jesuíno dos Santos que foi quem implantou a faculdade de educação. E ajuda de outros educadores como Antônio Pithon Pinto, Luís Rogério de Souza, e o pessoal do departamento de pedagogia. Eu ocupava esses cargos, quando fui nomeado Secretário de Educação pela primeira vez em 1970, eu fiquei na Secretaria de Educação e Cultura de fevereiro de 1970 até março de 1971, entre as coisas que eu fiz está o convênio para a criação dos colégios Polivalentes (cerca de 42 colégios na Bahia), 9 projetos de educação, os colégios polivalentes tratavam de planejar não só a construção dos ginásios polivalentes, para a construção, equipamentos e formação de professores. Esse foi o programa desenvolvido pela Secretaria de Educação com a faculdade de educação da UFBA. Estávamos tendo também naquela época a reforma universitária de 1968. Esta é uma primeira etapa muito clara em minha vida como professor e educador, como secretário dei grande atenção a implantação dos colégios polivalentes a complementação dos Centros Integrados de Educação e a implantação das faculdades de formação de professores para o primeiro ciclo em Feira de Santana, Vitória da Conquista, Alagoinhas e Jequié foram esses quatro municípios que receberam as faculdades de formação de professores (BOAVENTURA, 2013, entrevista).

Sobre a questão da reforma universitária que foi a “menina dos olhos” desses intelectuais, Boaventura (1971), na obra *A universidade em Mudança*, apresenta as influências teóricas presentes na formação do sistema universitário brasileiro, que foram primeiramente o modelo universitário francês e, posteriormente, o norte-americano, como baluarte da universidade moderna e traça as diretrizes para a integração da universidade, focada na relação entre ensino e pesquisa. Além disso, ele destaca a diferenciação entre os professores que teriam duas formas respectivas de remuneração: os docentes das unidades básicas que teriam tendência a serem absorvidos pelo trabalho científico, enquanto aqueles que atuassem nas unidades profissionais teriam outro tipo de engajamento. Por isso, os primeiros precisariam ser pagos integralmente pela universidade ganhando mais do que os outros, estabelecendo-se assim uma hierarquia.

Para a manutenção universitária, seu posicionamento é evidente: “a universidade precisa de choques externos” (BOAVENTURA, 1971, p.80), o que significa que era preciso manter um canal de comunicação permanente com o exterior (leia-se com os EUA), “[...] quer trabalhem os docentes em setores agressivos, como em empresas pioneiras, quer sirvam em órgãos promotores de desenvolvimento como SUDENE, Banco do Nordeste, BNDE, Petrobrás[...].” (BOAVENTURA, 1971, p.80), era necessário manter esse vínculo estreito.

Em relação à realidade baiana sobre as implicações das Leis de nº 5.540 e nº 5.692 na Bahia, Boaventura (2013, entrevista) afirmou que: “[...] as duas leis são de reforma e as duas leis ambas são de diretrizes e bases”. E prossegue defendendo que com a reestruturação das universidades federais a partir do decreto lei de 1966 e outro de 1967, que visava o

desenvolvimento do ensino básico por meio de institutos básicos – matemática, física, química, biologia, geociências, letras e ciências sociais, a educação superior deu um grande avanço a extinção do regime de cátedras:

A cátedra só se extingue no Brasil com a constituição de 1967, e com a consequente 5.540, a cátedra então é extinta. A substituição foi a de professor titular, então essas cátedras foram e os professores foram colocados em instituições próprias para cada uma dessas disciplinas. Isso é uma grande evolução científica. **Na Bahia esse período da UFBA teve como reitor o doutor Roberto Santos, foi ele que aceitou o desafio da reforma, fez a reforma, concluiu a reforma, e deixou isso irreversível.** A Bahia deu um grande passo. Em 1968 a UFBA já estava reformada nesse sentido com os institutos básicos, matemática, física, química, biologia, letras e ciências sociais, tudo em institutos básicos. E o ensino profissional com um outro escalão de direito, com uma disciplina de direito, politécnica com o ensino das disciplinas de engenharia e assim sucessivamente. Então a 5.540 é uma lei de diretrizes e bases do ensino superior e a 5.692 é uma lei de diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, como então se chamava [...] **É muito importante prestar atenção na legislação porque atrás da legislação está a política educacional** (BOAVENTURA, 2013, entrevista, grifos nosso).

Em relação as visitas de Atcon na Bahia, Boaventura nega que ele tenha exercido qualquer influência neste Estado, também destaca a Universidade do Québec (UQAM), em Montréal como sendo o grande modelo utilizado na Bahia conforme podemos conferir em seu relato a seguir:

Ele [Atcon] veio aqui fez um estudo, sobre o ensino profissional ele era membro assessor do Conselho Nacional dos Reitores, Conselho das Universidades Brasileiras, **ele veio aqui fez relatório, mas aqui não teve nenhuma influência dele. Graças a Deus. Não vi nenhuma influência dele na Bahia. O governo de Quebec influenciou. Canadá ajudou e influenciou muito.** Basta ver que começou a funcionar um curso de mestrado aqui. Quem do ponto de vista internacional me ajudou foi Quebec. **Eles tem uma organização universitária interamericana que é um órgão canadense que ajudou muito.** Tinha também um núcleo de estudos de universidades compreendeu? E o grupo Instituto de Gestão Universitária que mantiveram aqui durante algum tempo (BOAVENTURA, 2013, entrevista, grifos nosso).

A cooperação entre Brasil e Canadá, mais especificamente o Québec, gerou experiências educacionais na Bahia que se desenvolveram desde os anos de 1980, norteando as atividades e a estrutura das universidades baianas, sobretudo, da UNEB, conforme Boaventura (2009) descreve, considerando que ele foi o principal articulador dessa parceria, já em seu segundo mandato como secretário de educação que culminou em intercâmbios, programas, e introduziu o caráter multidisciplinar e *multicampi*, na universidade estadual.

Vale destacar que além de Québec, o conhecimento da Universidade da Califórnia e da Universidade do Estado de New York, foi decisivo para que se pensasse nesse novo modelo de universidade a ser adotado na Bahia, como também as contribuições paulistas da UNESP e USP, para que referendasse a ideia do *multicampi*.

Nessa segunda gestão Boaventura criou leis delegadas a Secretaria de Educação dentre elas estruturou o Conselho Estadual de Educação e o Conselho Estadual de Cultura, criou a primeira lei de arquivos da Bahia, a lei da UNEB (delegada em 1 de junho de 1983). Essas leis programaram a secretaria durante toda a sua gestão. De acordo com seu discurso, o seu maior feito, foi a implantação da UNEB, da qual se auto intitula como “pai”:

Na minha cabeça a ideia multicampi era muito clara porque a universidade que eu me doutorei nos EUA é uma multicampi a Universidade da Pensilvânia é uma multicampi ela tem vários campos na comunidade da Pensilvânia [...] **eu tinha um exemplo claro da Pensilvânia. Então quando eu fiz a lei da criação da UNEB tive o assessoramento do doutor Navarro de Britto, tive o assessoramento do Procurador Geral do Estado, e a antiga colaboração do Secretário de Planejamento doutor Waldeck Ornelas, e tive o assessoramento da Universidade de Quebec.** A universidade de Quebec mandou aqui um pró-reitor de planejamento, a lei da UNEB é uma lei muito bem escrita, das leis educacionais da Bahia é das mais perfeitas que eu conheço, inclusive a UNEB tem o privilégio de criar cursos a qualquer tempo por toda a Bahia, eu deixei isso e isso mantém na lei até hoje. A UNEB realmente foi a minha grande colaboração e criação, o que tinha até então era uma superintendência de escolas superiores da Bahia da década de sessenta eu acho, que era um órgão administrativo não era um órgão acadêmico era administrativo, eu reuni as faculdades de primeiro SESEB aqui na Bahia, a faculdade de Alagoinhas, a faculdade de Jacobina, a faculdade de Santo Antônio de Jesus, a faculdade de Jequié e a faculdade de agronomia do médio São Francisco, e mais, criei e estadualizei a faculdade de filosofia, ciências e letras de Juazeiro, eu criei e estadualizei automaticamente. E assim resolvi o problema dessa escola que ficava, ora privada, ora como extinta, e assim eu estadualizei. Este é o primeiro tempo da UNEB, a lei me autorizou a funcionar como reitor da UNEB, pró-tempore até que ela se instalasse, em função disso eu voltei ao Canadá e **a Universidade de Quebec criou aqui na Bahia com professores canadenses um mestrado em educação para formar quadros**, um desses membros fez esse curso de mestrado que foi a professora Ivete Sacramento que depois tornou-se vice reitora. Ela fez esse curso da UNEB aqui, o mestrado da UNEB. Eu trabalhei nesse mestrado da UNEB, como professor credenciado pela Universidade de Quebec, eu a professora Kátia Freitas, Marita Almeida, mas Marita não aceitou, ficamos Kátia e eu, como professores credenciados pela Universidade de Quebec. Eu orientei sete dissertações, um pouco difícil para mim porque na época eu era secretário de educação, e depois que eu deixei a secretaria em 1987 até 1990-91 eu ainda estava orientando e participando de bancas para a formação de professores com esse mestrado de Quebec (BOAVENTURA, 2013, entrevista, grifos nosso).

Esta instituição foi criada com uma lei que a instituiu “de forma harmônica e planejada” (BOAVENTURA, 2009, p. 38), tendo como lema o aperfeiçoamento do homem para o desenvolvimento, isto é, “*Hominem augere*” (BOAVENTURA, 2013, entrevista), seguindo a matriz positivista na qual Boaventura é simpatizante.

Ao buscar elaborar uma síntese que enfatiza a peculiaridade baiana na questão educacional, entre as décadas de 1960 a 1980 que a distinguia dos outros Estados brasileiros, Boaventura elencou como inovação a criação dos Centros Integrados de Educação e também a criação das Universidades Estaduais, porque, segundo ele “[...] em todos os Estados tem uma ou duas universidades estaduais, em São Paulo tem três universidades estaduais, Paraíba tem uma universidade estadual, Ceará também tem uma ou duas universidades estaduais, na Bahia são quatro” (2013, entrevista).

Quando perguntado sobre as organizações e reivindicações de docentes e, sobretudo, discentes pressionando o governo para mudanças na área da educação, conforme verificamos nos jornais estudantis da época, Boaventura (2013) foi bastante sucinto na resposta, já que em suas publicações ele não menciona nada referente a isso, e pouca atenção deu a nossa indagação, limitou-se a dizer que existiu, porém, centrou suas poucas palavras aos finais de 1950 e começo dos anos sessenta, ou seja, período antes de sua estadia na educação, e depois de um silêncio prolongado, procurou mudar de assunto:

Os estudantes na década de 1960, final de 1950 e início de 1960 reivindicavam a reforma da universidade, fizeram seminários, eu deveria destacar aqui o trabalho da professora Suzana Alice Cardoso, ela trabalhou com os estudantes e membros da Juventude Universitária Católica, e toda a participação da JUC, pela reforma da universidade, que antecede a reforma do governo. Na Bahia houve muitas manifestações. A UEB, União dos Estudantes da Bahia, vários seminários, eu distingo muito bem o trabalho da professora Suzana Alice. Você encontra alguma coisa dessa época, se percorrer os jornais, final de cinquenta e início de sessenta (BOAVENTURA, 2013, entrevista).

Boaventura exalta o tempo todo o governo daquele contexto, tentando registrar que os conflitos existentes ou falta de recursos ocorreram por conta de “rixas” políticas, provenientes do grupo liderado por ACM que não priorizava o desenvolvimento em determinados setores sociais. E por conta desta “rixa” que em 1977 e em 1978, de acordo com o Relatório Final da Comissão da Verdade da UFBA (2014, p.75), a ASI informou duas vezes ao reitor que havia restrições ao afastamento do país de Boaventura para cursar o doutorado no exterior. Em entrevista, ou em sua produção escrita, o referido autor não menciona esse fato, pelo contrário ele nega os conflitos ideológicos e delega ao esquecimento outros conflitos que pudessem

colocar em cheque esse *boom* educacional registrado, que coloca a Bahia como sendo um dos Estados mais promissores do momento, considerando a realidade na qual se encontrava e no que foi possível fazer quando o seu grupo assumiu o governo.

Para ele, o plano Integral de Luiz Viana, por exemplo, foi considerado bastante inovador para a Bahia e muito bem estruturado para todos os níveis de ensino, sendo concretizado em muitas partes: com a construção dos Centros Integrados de Educação, formação de professores, colégios polivalentes, construção de escolas relacionando com os polos de desenvolvimento do Estado, porém, destaca que, como os recursos provenientes do cacau foi zero na Bahia em 1970, não se tinha dinheiro para terminar algumas obras, o governo federal ajudava muito pouco em relação à educação estadual:

[...] A gente tem uma ilusão do governo federal né? [...] Olha quem educa a Bahia são os baianos. Durante muito tempo nós tivemos aqui somente uma Universidade Federal. Nós saímos para criar as universidades estaduais por necessidade puramente para a formação de professores para os ginásios. Talvez se não tivesse a política de educação superior vc não tivessem hoje aqui. Quer dizer é um esforço muito grande. Outro dia eu disse em aula e se não fossem as quatro universidades o que seria do Estado? Um aluno respondeu de cá seria um apagão professor. Isso mesmo. Vc chega no interior, chega no município, vc encontra as faculdades estaduais. Agora tem a federal tem o recôncavo, vai ter lá no sul da Bahia, em Barreiras, mas quem aguenta o peso ainda é UESB, UNEB, UEFS entendeu? Isso tudo sai dos recursos estaduais. A união ajuda na parte da educação básica, fundamental né? Através dos planos que consegui aumentar de 5 para 7% comprovando que a Bahia tinha a maior população rural em termos absolutos, mas em um esforço muito grande e com uma mulher Ministra da Educação que muito me ajudou autorizando os cursos que foi Dona Esther Figueiredo Ferraz. Mas já para autorização da UNEB ela não estava mais no ministério foram 35 idas e vindas, uma teimosia minha para não desistir da UNEB, não contei com nenhuma ajuda do governo federal, nem do Conselho Federal de Educação ao contrário os membros do Conselho Federal de Educação foram contra a UNEB. O Bispo Serafim de Minas Gerais, e outros tantos compreendeu? (BOAVENTURA, 2013, entrevista)

Quando perguntado sobre a concepção de educação entre a década de 1970 e 1980 que vigorava quando ele foi Secretário da Educação, Boaventura (2013) foi um pouco reticente:

Olha em matéria de educação, eu sou muito prático, a minha concepção de educação, há várias concepções de educação, educação é uma palavra polissêmica, para mim a educação é, sobretudo, encarando a educação pelo lado das estruturas e dos sistemas educacionais, toda vez que vc tiver alguém querendo aprender e que pede para ensinar vc tem interação, me dediquei muito ao direito educacional, tenho um livro sobre isso, sou uma das primeiras pessoas a tratar do direito educacional nesse país. Participei de vários encontros em São Paulo, sobre isso, sobre como é que eu penso o direito educacional, com a doutora Nina Ranieri e outras pessoas, de maneira que a minha concepção de educação na primeira vez eu diria que é a mesma

da segunda vez quando ocupei a secretaria de educação. Uma educação pública, para os treze milhões de habitantes da Bahia, este é que é o nosso grande problema. Como educar treze milhões de habitantes, com estruturas muito fracas, com formação de professores, hoje a situação é bem diferente vc tem a educação a distância, um grande recurso, [...] fui para esse interior aí adentro, vi esse interior por dentro, vi como foi esse papel da educação a distância, meu seminário na UNIFACS esse semestre é sobre a educação a distância, educação e desenvolvimento em caráter de educação a distância. Uma das coisas que fiz quando fui secretário pela segunda vez foi ter colocado a TV educativa (prevista no Plano Integral de 1968-69) no ar. Eu fui no Canadá em função desse projeto. O Canadá ajudou bastante a Bahia, em matéria de tecnologia da educação para o IDEB, o IDEB tinha três funções rádio, material educativo e televisão. Foi uma dificuldade muito grande colocar a televisão no ar, eu coloquei a televisão no ar em 1986, foi uma das coisas que fiz quando fui secretário. Eu amo a secretaria de educação é um órgão que tem uma estrutura de recursos humanos, as professoras fazem um esforço enorme para manter as escolas, lutam coitadas como podem, pega secretário, pega todo mundo, para manter as escolas (BOAVENTURA, 2013, entrevista, grifo nosso).

Quando analisamos o discurso defendido por Edivaldo Boaventura, tanto nas leituras das obras produzidas por ele, quanto na entrevista que realizamos, verificamos uma linearidade de pensamento. Uma vez que vamos encontrar tanto em 1971, quanto em 2013, à mesma discussão sobre educação, talvez não com o mesmo entusiasmo de outrora, mas ainda assim, a mesma posição, a mesma defesa, o mesmo discurso, o mesmo método.

Compreendemos que todo o entusiasmo por ele esboçado, é fruto do cargo que ocupava, das concepções que adotava, das concepções políticas encontradas, que fizeram dele um dos intelectuais orgânicos liberais do regime civil-militar baiano, que atualmente permanece referenciado na Bahia como sendo um dos grandes nomes que trouxe o progresso e modernização na educação baiana.

Contudo, a partir de nossas incursões tanto no pensamento de Boaventura quanto no dos demais intelectuais apresentados nesta seção, se de um lado, questionamos os modelos que influenciaram o desenvolvimento da educação neste Estado, pautados no modelo neoliberal norte-americano, seja pela via direta dos EUA, ou pela ponte com o Canadá, por outro, não podemos eximir o fato de que a educação baiana nunca foi tão debatida e priorizada pelo governo estadual do que no período que compreendeu as décadas de 1960 a 1980.

E essas concepções de educação defendidas por esses intelectuais, sejam elas atreladas ao desenvolvimento econômico e a sociologia do conhecimento, ou para o enriquecimento, para a modernização, para o aperfeiçoamento do homem para o desenvolvimento, são matizes de uma mesma matriz ideológica de defesa da educação capitalista que culminou no decorrer

dos anos na sua mercantilização, prática essa importada pelo modelo neoliberal. E as possíveis diferenças (das concepções defendidas mais de ordem teórico-metodológica) na unidade (um mesmo grupo, com uma mesma matriz de pensamento), originou uma política educacional na Bahia direcionada e elaborada pela concepção de educação adotada por Navarro de Britto de que em substituição de *uma educação para o desenvolvimento* defendia o lema de que a *educação é o desenvolvimento*. Matiz essa de pensamento que norteou todas as reformas, leis e decretos educacionais das décadas de 1960 e 1980, conforme apresentaremos na seção a seguir.

## 5 “EDUCAÇÃO É DESENVOLVIMENTO”: NAVARRO DE BRITTO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NA BAHIA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

### 5.1 A política educacional baiana e seu mentor: Luís Augusto Fraga Navarro de Britto

Quando analisamos a política educacional baiana, encontramos entre as décadas 1920 e 1960, três momentos considerados por pesquisadores baianos como sendo de grandes inovações que iam de encontro às aspirações tradicionais da elite oligárquica conservadora baiana, que não via com bons olhos o discurso de modernização na área de educação. O primeiro momento tem como principal expoente, Anísio Teixeira, conhecido por sua ampla defesa da educação integral e do projeto educacional da escola-parque, entre 1924 e 1928, o segundo, protagonizado por Isaías Alves, que trabalhou ao lado de Anísio e, em 1938, como secretário de Educação e Saúde da Bahia, defendeu a ampliação da grade de cursos de um único turno, em 1942, a fim de facilitar o processo de profissionalização, criando a Faculdade de Filosofia da Bahia, primeira instituição superior para formar professores para o ensino secundário. O terceiro período ocorre em 1967, com Luiz Augusto Fraga Navarro de Britto<sup>79</sup>, que durante o mandato de Secretário de Educação (1967-1970), criou e aplicou a Lei Orgânica de Ensino; a Lei da Reforma da Administração da Secretaria de Educação e Cultura; a Lei que criou o primeiro Estatuto do Magistério Público da Bahia; o Plano de emergência educacional e o Plano Integral de Educação e Cultura da Bahia (PIEC), que abarca todos os níveis e modalidades de ensino, assim como, a criação dos Centros Integrados de Educação em todo o Estado.

Navarro de Britto formou-se em direito na UFBA em 1957, doutorou-se em Direito Constitucional e Ciência Política pela Faculdade de Direito e Ciências Econômicas da Universidade de Paris, iniciando sua trajetória profissional como professor de Ciências Políticas e Sociais da UFBA, da UCSAL e da UnB. Concomitantemente, exerceu cargos nos

---

<sup>79</sup> Junot Silveira, jornalista do periódico *A Tarde*, de Salvador, entrevistando o professor Navarro de Britto, no dia 30 de agosto de 1981, apresentou o curriculum vitae do referido professor na qual consideramos pertinente citar: “Doutor pela Universidade de Paris (1961); estagiário no San Diego State College-USA (1969); professor dos mestrados de Ciências Sociais e de Educação da Universidade Federal da Bahia; membro do Conselho Federal de Educação; ex-professor da Universidade de Brasília (1964-1965) e do Institut d’Etude du Developpement Économique et Social da Universidade de Paris (1970-71 e 1971-72); ex-técnico da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1971a1973); ex-membro do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília (1966 a 1970); ex-membro do Conselho de Coordenação da CAPES; ex-presidente do Conselho de Educação e Cultura do Estado da Bahia (1967); ex-secretário de Educação e Cultura do Estado da Bahia (1967 a 1970); ex-chefe da casa civil da presidência da república (1966 a 1967)” (BRITTO, 1991a, p.35-36).

governos municipal, estadual e federal e também em organizações internacionais como a UNESCO e a Organização dos Estados Americanos (OEA).

O movimento educacional proposto por Navarro de Britto (1935-1986) materializou o lema *Educação é Desenvolvimento* como matiz norteadora da Política Educacional baiana, considerando que ele foi o sistematizador das reformas educacionais para todas as modalidades de ensino implementadas durante a Ditadura civil-militar.

Entre maio de 1966 e março de 1967, no governo de Castelo Branco, Luís Viana Filho então ministro Chefe da Casa Civil da Presidência da República, ao assumir o governo do Estado da Bahia, convida Navarro de Brito a substituí-lo; em seguida, a convite do então governador Luís Viana Filho, assume a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, permanecendo até 1970, quando foi “convidado a sair” pelo grupo da “linha dura” que lhe fazia oposição.

A atuação de Navarro de Britto, enquanto intelectual orgânico do regime civil-militar, portador do discurso liberal de inovação na educação, ocasionou conflitos por parte de um grupo da elite tradicional baiana no período, capitaneada por Antônio Carlos Magalhães (ACM) que era o líder da ARENA na Bahia, que devido a divergências ideológicas e políticas, influenciou para a sua exoneração do cargo de secretário de educação, durante o governo de Luís Viana Filho e tentou boicotar a implementação das propostas educacionais por ele elaboradas. Em decorrência das pressões e perseguições e das acusações de subversão, Navarro de Britto partiu para o exílio na França, tornou-se professor do *Institut d'Études du Développement Économique et Social* da Sorbonne, quando foi convidado a se tornar especialista da UNESCO, e realizar alguns projetos educacionais para a América Latina.

Quando retornou ao Brasil, sob algumas restrições políticas, tornou-se diretor do Centro de Recursos Humanos da UFBA em 1974, assessor para assuntos de graduação e pró-reitor de planejamento, enquanto exercia o cargo de Conselheiro Federal de Educação em 1980. Em 1984, foi eleito pelos professores, funcionários e alunos à reitoria da UFBA, porém, foi preterido nesta indicação pelos órgãos de segurança do governo federal, o que ocasionou sua partida novamente para o exterior, assumiu a diretoria do Departamento de Assuntos Educativos da OEA. Esteve na Bahia pela última vez, em 1986, para participar de um seminário, no qual defendeu sua última proposta educacional: o quinquênio de alfabetização das Américas; com o objetivo de que todos os governantes dos países membros da OEA atingissem a meta do analfabetismo zero no ano 2000. Mas, no ínterim desse projeto, devido à problemas cardíacos veio a óbito.

Esses dados biográficos podem ser encontrados no primeiro dos três volumes da Coletânea Navarro de Britto (1991a)<sup>80</sup> composta por vários artigos elaborados pelo mesmo ao longo de sua trajetória, constituindo-se assim em um importante documento que apresenta as suas propostas e realizações educacionais, o seu trabalho intelectual na área do conhecimento, bem como a contextualização política e ideológica dos seus conceitos.

Em um artigo publicado na revista *Porto de Todos os Santos*, de Salvador em 1968, Navarro de Britto (1991a) defende que a primeira redefinição de política nacional deveria abarcar a substituição da diretriz “educação para o desenvolvimento” pela programática de que “educação é desenvolvimento”, considerando que essas expressões, para além de meros jogos de palavra, produzem consequências bem distintas, e resultam em atitudes e comportamentos diferentes. No primeiro caso, a educação aparece como sendo uma atividade paralela ao desenvolvimento, de acordo com o autor, deseja-se orientá-la, estimulá-la como um simples bem de consumo. Já no segundo caso, ao contrário, a educação aparece como um elemento constitutivo, avaliada como um investimento produtivo. A crítica maior feita por Britto é que a vida nacional tem-se aliado à primeira concepção, buscando executar uma política da educação para o desenvolvimento não lhe poupando “as degolas orçamentárias, as retenções de fundo, a economia no consumo” (BRITTO, 1991a, p.2), a poupança simplória de recursos, que de acordo com o autor, descaracteriza a educação como o agente de desenvolvimento, uma vez que a política nacional desdenha a sua função de controle e a sua natureza promotora de mudanças e mais:

[...] Na medida em que desempenha uma função de controle social, a educação reage a contrário *sensu*, como fator de mudanças. A expansão do ensino entre as massas trabalhadoras torna a produção uma atividade consciente e provoca não só o crescimento econômico como a vontade militante de participação mais elástica na renda nacional. De outra parte enquanto criadora de hábitos de consumo, a educação contribui, de modo permanente e progressivo, para a dilatação de um mercado potencial de bens e serviços (BRITTO, 1991a, p.2).

---

<sup>80</sup> A referida coletânea é fruto de um projeto desenvolvido pelo INEP, no sentido de estimular trabalhos dentro da temática da história da educação brasileira e até 1989 tinha publicado na série: *Memórias da Educação Brasileira*, as seguintes obras: *Memórias de um educador de Paschoal Lemme* (a primeira obra da série); *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)* de José Ricardo Pires de Almeida; os *Cadernos sobre a Faculdade Nacional de Filosofia* (em quatro tomos) coordenador por Maria de Lourdes Fávero e em 1991 a *Coletânea Navarro de Britto* composto por artigos e conferências realizadas por ele entre as décadas de 1960 e 1980, dividida em três volumes a seguir respectivamente: *Educação na Bahia: propostas, realizações e reflexões* (1991a), *Educação no Brasil e na América Latina: questões relevantes e polêmicas* (1991b) e *Educação: reflexões que transcendem tempos e espaços* (1991c).

A partir daí, verificamos que Navarro de Britto (1991a) assume seu discurso liberal, com base em Anísio Teixeira, defendendo a democratização do ensino e aprendizado para todos, e que o ensino elementar deveria ser absorvido pouco a pouco pelo governo e pelas entidades locais, para facilitar à integração da escola na comunidade e tornar mais eficaz a administração deste ramo de ensino, repartindo com o Estado e com a União, o custo de todo o sistema educacional.

Quando analisamos artigos publicados em diversas revistas, e conferências de Britto no Instituto francês e na OEA, verificamos que o mesmo utiliza da análise crítica que, por vezes, se aproxima dos discursos socialistas para a educação, quando cita Gramsci, Paulo Freire, Marx e Lukács, na defesa de um ensino público e gratuito de qualidade para todos, criticando a meritocracia e privatização do ensino em todos os níveis e a marginalização que impõe a dualidade: ensino de qualidade para ricos e classe média e de pouca qualidade para os pobres. Daí, ser acusado de subversivo por um grupo político conservador hegemônico na Bahia.

Contudo, sua postura liberal, contraria às concepções socialistas, quando defende um ensino que deveria obedecer aos moldes norte-americanos com padrões de qualidade franceses a fim de alavancar o desenvolvimento e progresso na Bahia, Brasil e América Latina. Como representante da UNESCO e da OEA, as pesquisas levantadas por ele apresentaram que o subdesenvolvimento desses países estaria diretamente ligado à baixa qualidade da educação, o que contribuiria para ao emperramento da economia desses países que deveriam se espelhar no modelo dos EUA para seguir em frente. O sistema capitalista não é, em momento algum, questionado por Navarro de Britto, ao contrário, a crítica feita pelo autor se destinava aos grupos políticos tradicionais que, por interesses diversos, não estavam priorizando a educação de qualidade, conforme verificado em países como EUA, Inglaterra, França, Alemanha, países em que o capitalismo em seu pleno desenvolvimento havia dado certo, era esse o rumo que Britto queria proporcionar ao Brasil.

Em relação à Bahia, quando Navarro de Britto fez parte da equipe do governo de Luís Viana Filho, foi bastante contundente ao mostrar que, pela primeira vez (e podemos dizer única vez), o Estado baiano foi dirigido por uma equipe de professores e educadores com o discurso em prol do desenvolvimento da educação, como podemos verificar:

Em abril de 1967, foi eleito governador da Bahia um professor universitário, escritor e político liberal. A Secretaria de Educação e Cultura viu-se então confiada a uma nova equipe de jovens universitários, firmemente convencidos do papel essencial da educação no processo de mudança estrutural da região, a realização dessa crença ficando subordinada, é claro, à

prévia programação dos poucos recursos disponíveis [...] Do lado do pessoal que se ocupava da confecção do plano, debatia-se com o mesmo problema de outras regiões subdesenvolvidas: uma equipe séria, altamente qualificada e muito pouco aparelhada. A essa dezena de técnicos trabalhando em condições materiais muito insuficientes, pedia-se ainda que desempenhassem cargos de chefia ou de docência, pois era preciso complementar os seus salários e não esvaziar as outras ou as dependências executivas de uma administração tão pobre (BRITTO, 1991a, p.9).

Neste artigo intitulado “Um planejamento da educação na Bahia”, publicada na revista francesa *Revue Tiers-Monde* em 1972, Navarro de Britto trata da elaboração do Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC) que foi de sua responsabilidade enquanto secretário de educação e elaborador do mesmo. Ao fazer a defesa de que a Bahia como um Estado subdesenvolvido, contava com escassez de recursos financeiros e humanos disponíveis, o que dificultava a concretização de todas as metas propostas pelo plano no que corresponde à reestruturação educacional de todo o Estado, denunciando que havia nesta época dezenas de escolas construídas na Bahia que jamais foram utilizadas, ou seja, utilizando as palavras do próprio autor “algumas envelhecem e morrem virgens” (BRITTO, 1991a, p.10), essas escolas serviam de “caprichos de coronéis” ou de seus interesses eleitorais, e sofriam com a escassez de professores e de infraestrutura adequada, e que a reforma administrativa que procurou inibir esses abusos foi vetada em 1966.

Em tais condições, o repensar a educação em 1967 implicava para ele em revisar as relações de poder estabelecidas pelo patriarcalismo político, que ia desde o recrutamento de professores até a distribuição do material escolar, da construção da escola, da seleção dos alunos, tudo, de acordo com Navarro, emanava na Bahia do prestígio e dos mandos e desmandos dos “donos dos currais eleitorais” (BRITTO, 1991a, p.20), o que ocasionou sucintas resistências, indiretas ou disfarçadas, frente a realização do PIEC uma vez que, para o autor:

[...] Os coronéis e seus herdeiros reagem sempre contra as regras gerais. Repugna-lhes submeter-se a uma norma feita para todos. Isso lhes tira uma parte de sua autoridade sobre seus feudos e impede a partilha a seu talante dos cargos públicos e outras prebendas que garantem sua continuidade de governantes (BRITTO, 1991a, p.20).

Ao acusar as instituições administrativas do Estado baiano de estarem sob o jugo do patronato, ele aponta que os modelos jurídicos importados se transformaram em terríveis monstros híbridos que só deformam a estrutura baiana e a impedem de seguir com pleno desenvolvimento. E destaca, dentre eles, na área de educação, o modelo estadunidense de administração educacional, conforme fica explícito em sua crítica:

[...] Desde 1947, e de modo muito mais extravagante a partir de 1963, a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia copiou muito mal um dos exemplos norte-americanos de administração educacional. Transformada em entidade autárquica, a Secretaria encontrou-se a um tempo comandada por três polos – Secretaria de Estado, Diretor de Educação e Conselho de Educação – que se disputavam atribuições paralelas e poderes reais de decisão. Os conflitos de competência e paralisia da máquina administrativa se tornaram inevitáveis. Sob, o pretexto de a tornar mais flexível, os departamentos técnicos (superintendências) foram despojados em favor de vários órgãos autônomos que pretendiam exercer suas tarefas sob a exclusiva autoridade do secretário de estado. [...] **No conjunto, tinha-se a impressão de uma pirâmide invertida. O ápice, entumecido por chefes prestigiosos, contrastava com as três superintendências, cujo pessoal se resumia a uma média de seis funcionários, para gerir mais de 2.500 unidades de ensino dispersas em um território tão grande quanto a França** (BRITTO, 1991a, p.12, grifo nosso).

Enquanto que no eixo sul-sudeste para o ensino superior o debate e as reestruturações educacionais caminhavam para o desmonte de universidades já consolidadas nacionalmente, na Bahia, que, até então, só possuía uma universidade pública e uma particular para todo o Estado, a maior preocupação com essa modalidade foi expressa pelo PIEC, que segundo Navarro de Britto foi bastante ambicioso para a época, atendendo prioritariamente dois objetivos: a formação de professores para o primeiro e segundo ciclo e a extensão do ensino superior para o interior do Estado, com as Faculdades de Formação de Professores, ambas, questões de prioridade levantadas pelo Estado baiano, considerando a extrema carência de professores qualificados para essas modalidades de ensino.

A seguir nos aprofundaremos nas propostas elaboradas pelo PIEC e na materialização dessa reforma no Estado.

### 5.1.1 Radiografia da educação no Estado da Bahia por meio do discurso oficial

De acordo com o mapa econômico do Brasil de 1978/79, editado por Zenilton Bezerra (1980)<sup>81</sup>, das cinquenta maiores cidades brasileiras, Salvador ocupava a 5ª posição com a população total igual a 1.007.195 habitantes. Tinha-se a estimativa de 203.655 analfabetos, 21.493 com o curso elementar, 56.487 com o ensino médio e 12.707 com o curso superior. Da população economicamente ativa, 4.808 se encontravam no setor primário e 77.408 no setor secundário.

---

<sup>81</sup> Esse documento, localizamos no arquivo da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI-BA).

Se compararmos os dados estatísticos oficiais deste mapa com demais localidades, nos deparamos com São Paulo na 1ª posição com uma população total de 5.924.612 (mais do que o quádruplo da população baiana) sendo urbana: 5.872.318, 1.444.065 população migrante urbana e 78.402 da população morando na zona rural. Em relação ao nível de instrução, os dados oficiais revelavam que 836.650 eram analfabetos, 239.796 possuíam curso elementar, 446.132 estariam no ensino médio e 103.333 teriam curso superior. Na população economicamente ativa 17.668 estava no setor primário, e 911.095 no setor secundário. O Rio de Janeiro aparece em 2ª posição, em 3ª Belo Horizonte, em 50ª Ponta Grossa. Nesta lista constam 18 (dezoito) cidades de São Paulo, 4 (quatro) do Rio de Janeiro, 3 (três) de Minas Gerais, 3 (três) de Santa Catarina, 2 (dois) de Mato Grosso, 4 (quatro) do Paraná e os demais Estados com 1 cidade: Bahia (Salvador); Pernambuco; Distrito Federal; Ceará; Goiás; Pará; Amazonas; Espírito Santo; Alagoas; Paraíba; Sergipe; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul e Maranhão.

Em termos econômicos o referido documento aponta que o fundo de investimentos do Nordeste (FINOR) foi criado em 1974, pelo decreto nº 1.376, de 12/12/1974, em substituição ao antigo sistema de nº 34.116, que regulava as transferências de capital do setor público para o setor privado. A Bahia foi quem mais recebeu o incentivo: 8.379.400, de um total de 32.512.400 cruzeiros.

O Conselho Estadual de Educação da Bahia aprovou, por meio do art.34 da Lei nº 2.464 de 13 de dezembro de 1967, no governo Luís Viana Filho tendo como Secretário de Educação e Cultura Luiz Navarro de Britto, o Plano Integral de Educação e Cultura para o Estado da Bahia cujo presidente foi o professor Luís Rogério e os conselheiros Luís M. Monteiro da Costa, Carmen Spínola Teixeira (irmã de Anísio Teixeira), Pe. Eugênio Veiga, Edivaldo Machado Boaventura e Alexandre Leal Costa, contando com a aprovação do Conselho Estadual de Cultura presidido por Thales de Azevedo e os conselheiros Hélio Simões, Américo Simas Filho, Carlos Eduardo da Rocha, Francisco Peixoto de Magalhães Neto, Godofredo Filho, José Calasans Brandão da Silva e Diógenes Rebouças, para ser implantado a partir do ano de 1968, como uma reforma para todos os níveis de ensino, sendo que durante o período compreendido pela ditadura civil-militar (1964-1985) se constituiu como a expressão do Estado referente à educação e à cultura.

O Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC), publicado em 1969 e dividido em dois volumes, inclui o Plano de emergência para a erradicação do analfabetismo, considerando que apenas 48,78% da população baiana de 7 a 11 anos, segundo os dados levantados pelo mesmo, frequentavam a escola primária. Para atender a essa carência, o governo da Bahia, em

1967, entregou 591 salas de aula, como a redistribuição administrativa de regentes, possibilitando o aumento de mais de 53.000 matrículas, que não foram suficientes. O déficit real continuou alarmante e, como medida para sanar essa carência, o Plano previu a construção de mais 1.900 salas com o seu devido equipamento e admissão de 6.386 professores para ser concretizado até o ano de 1971. Além disso, o plano previu a instalação de 2.000 classes para a educação de adolescentes e adultos, aperfeiçoamento de 12.000 professores, treinamento de 7.900 professores não titulados, de 150 professores de ensino pré-primário, 4.500 para a 1ª série, 500 de escolas unitárias, titulação de 4.000 regentes, regularização da matrícula em 70% das escolas estaduais, instalação de 15 (quinze) Centros Regionais de Supervisão e 6 (seis) Centros de Treinamento do Magistério, implantação de novo currículo, reequipamento de laboratórios como o de medicina e odontologia (BRITTO apud BAHIA, 1969a).

Para o ensino médio, considerado um dos pontos de estrangulamento da educação, o PIEC previu a criação de mais 40.800 matrículas no 1º ciclo do ensino médio e mais 25.000 para o 2º ciclo, 51 novos ginásios e 20 colégios com currículos diversificados, laboratórios, salas especiais, para diferentes técnicas (agrícolas, industriais, comerciais e economia doméstica), além de programas de treinamento para diretores e *técnicos-administrativos* e aperfeiçoamento do seu quadro docente, absorvendo 355 cargos técnico administrativos, duplicando o ensino médio gratuito estadual. Esses estabelecimentos de ensino que o plano previa estavam articulados nas cidades polos de desenvolvimento dentro de uma unidade administrativa, física e pedagógica denominada de Centro Integrado de Educação, pretendendo com isso realizar a articulação não só vertical quanto horizontal (BRITTO apud BAHIA, 1969a).

Para o ensino superior, previa-se o atendimento prioritário das áreas vinculadas ao aceleramento do processo de desenvolvimento econômico e social na Bahia, por meio do fortalecimento das instituições existentes, com concessões de bolsas de estudo. Como um incremento previsto no ensino médio, o documento determinou a instalação, no interior do Estado, de quatro faculdades de educação para formação de professores de 1º ciclo e a implantação de uma escola superior de educação física de âmbito regional, a criação da Universidade do Sul do Estado e a revitalização da Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco. Para a cultura, pretendeu criar um sistema de bibliotecas visando à democratização da educação e da cultura, a preservação do acervo monumental, bem como dos museus existentes, investimento no patrimônio artístico e histórico e várias atividades para os setores

da literatura, teatro, cinema, artes plásticas, dança, música, e esportes como relevantes para a tradição cultural baiana (BRITTO apud BAHIA, 1969a).

Este documento ambicioso, considerando a realidade socioeconômica baiana do momento, teve alguns de seus pontos atingidos, porém, a maioria esteve longe de ser concretizada, por conta de acordo com Boaventura (2013, entrevista), de falta de recursos, sobretudo, da baixa do cacau que muito afetou a economia baiana da década de 1970.

O discurso liberal defendido pelo plano integral era de que a educação deveria passar por um processo de valorização e integração dos recursos humanos que além de compactar e sistematizar a transmissão de conhecimentos deveria servir de liderança no processo de integração social. Sendo assim, o seu sistema educacional deveria

[...] extravasar das funções sociais e políticas mais amplas e **operar como instrumento fundamental no preparo da força de trabalho** capaz de atender em volume, tipo, nível, e qualidade às necessidades **determinadas pelo atual estágio de desenvolvimento**. Cabe-lhe igualmente, promover novas oportunidades de expansão, científica, tecnológica e operacional, **funcionando para a valorização do homem como fator de produção** [...]. Todo o Plano está estruturado como resposta à necessidade de preparação dos recursos humanos **visando à aceleração do processo de desenvolvimento econômico, cultural e social do Estado** (BAHIA, 1969a, p.12, grifos nosso).

Conforme vemos, e veremos ainda a seguir, o Plano Integral para a Bahia está em perfeita consonância com os projetos nacionais de educação, inclusive com as reformas da educação de 1968 (nº. 5.540) e 1971 (nº. 5.692) que, apesar de terem sido aprovadas em período posterior, possuem a mesma estrutura ideológica presente, tanto é que a elaboração do Plano Integral baiano consubstanciado pelos demais instrumentos legais e normativos estaduais e federais contou com a assistência técnica da UNESCO, por meio do especialista e perito norte-americano Jacques Torfs, e a colaboração do Departamento Estadual de Estatística (DEE), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, reuniu representantes do Conselho Federal de Educação (CFE), SUDENE, USAID, UFBA, Universidade Católica da Bahia, e outras instituições educacionais e culturais baianas que participaram do Seminário de Diretrizes do Plano Integral de Educação do Estado da Bahia, em novembro de 1967, quando foi apresentado o plano. E, de acordo com as informações contidas no referido documento, este foi: “[...] **pacificamente aceito** [...] integrado com os demais setores do governo do Estado e com os programas educacionais da região e do país” (BAHIA, 1969a, p.20, grifo nosso).

O Plano esteve em consonância com a Lei Orgânica do Ensino do Estado da Bahia (nº. 2.463/67) que, se aproveitando da flexibilidade da LDB de 1961, procurou adequar às exigências de desenvolvimento pedidas pelo Estado da Bahia. Desse modo, estabeleceu para as várias modalidades de ensino:

- a) Para a educação primária estabeleceu-se dois níveis distintos: fundamental e complementar sendo este, implantado preferencialmente onde não existisse estabelecimento de ensino médio. A lei também previu a articulação entre o ensino primário e médio por meio de exames de conclusão de curso, ficando exame de admissão para os alunos que terminassem o primário, pois estariam aptos para ingressar no curso ginásial.
- b) Para a educação de adolescentes e adultos sem escolarização primária, a lei visou o entrosamento de sua formação com cursos de treinamento e habilitação de profissionais, sem excluir os demais níveis de ensino.
- c) Para o ensino médio a orientação era integrar os diversos tipos de escola (secundária, técnica e normal) em estabelecimentos *pluricurriculares*, para que o educando escolhesse qual modalidade do seu interesse e aptidão que melhor lhe fornecesse oportunidades no mercado de trabalho.
- d) Para o ensino normal que atendia a formação de professores qualificados para darem aula no ensino primário, o Estado possibilitou cursos normais em nível ginásial nas cidades do interior e cursos de formação de especialistas de nível médio, para a supervisão e orientação do ensino primário.
- e) Em relação ao ensino superior foi preservada a LDB de 1961, na definição de seus objetivos relacionados com o Estatuto do Magistério Público da Bahia, de 1968.

O Estatuto do Magistério Público da Bahia aprovado em fevereiro de 1968 teve como meta atender

[...] a moderna concepção do ensino que atribui aos professores não só a tarefa de transmitir o patrimônio cultural indispensável à formação dos jovens, mas também a investigação de novos conteúdos e métodos de educação. [...] outra das preocupações da atual administração que se reflete no Estatuto é a fixação de professores de maior qualificação no interior, condição básica para uma efetiva política educacional orientada para o desenvolvimento de todas as regiões do Estado (BAHIA, 1969a, p.18).

De um modo geral, a partir da análise feita à luz do Plano Integral, da Lei Orgânica e do Estatuto do Magistério, ambos contidos neste primeiro documento, podemos constatar que

a preocupação maior do Estado baiano naquele momento era com o déficit presente no ensino primário, mais da metade da população que deveria cursar esta modalidade, estava ausente. Nas cidades do interior, os índices eram alarmantes porque contavam com carência de estrutura, falta de recursos, de equipamentos e falta de professores qualificados para atender a demanda. Como a proposta do governo foi a de aumentar os estabelecimentos escolares do primário para atender esse grande contingente de alunos, como medida emergencial, carecia aumentar a demanda para a formação de professores. Outra questão, paralela a essa, tomada pelo governo como medida prioritária era o atendimento às exigências do período em questão, de impulsionar o desenvolvimento econômico baiano, incentivando o ingresso ao ensino médio, sobretudo, técnico e profissionalizante para a formação de profissionais que atendessem as necessidades do mercado de trabalho, o que, por sua vez, estava ligado ao ensino superior e as reivindicações dos estudantes baianos que pediam uma atenção especial para esse nível de ensino.

Com a justificativa de carência de recursos financeiros para a implantação das propostas voltadas ao ensino primário e educação de adultos em todo o Estado baiano, o governo elaborou um estudo sobre os polos de desenvolvimento, a fim de investir nas cidades do interior que estivessem com maior potencial para se desenvolver. Os critérios de seleção passavam desde os indicadores econômicos, às pesquisas geológicas. A conclusão dessa pesquisa está contida no próprio plano, no qual se classificou os municípios baianos em cinco estágios, segundo critérios aferidores do seu potencial de desenvolvimento. No primeiro estágio está a capital, Salvador, no segundo aparecem (por ordem de classificação) as cidades de Alagoinhas, Cruz das Almas, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Itajuípe e São Francisco do Conde, no terceiro estágio estão quarenta e duas (42) cidades sendo a primeira Almadina e a última Vitória da Conquista, no quarto estágio cento e dois (102) municípios e no quinto cento e oitenta e quatro (184) (BAHIA, 1969a).

Já entre os polos de desenvolvimento das regiões educacionais, muda-se essa realidade em que, dezenove (19) cidades ocupam as sedes das regiões educacionais baianas, que são elas na ordem de classificação: Salvador; Simões Filho; Alagoinhas; Paulo Afonso; Juazeiro; Barreiras; Carinhanha; Brumado; Vitória da Conquista; Itapetinga; Medeiros Neto; Itabuna/Ilhéus; Valença; Cruz das Almas; Feira de Santana; Jacobina; Irecê; Seabra; Jequié e Itaberaba. Cada uma dessas cidades agregou outros municípios, e os dados para essa classificação e escolha abarcaram a estimativa populacional, as matrículas gerais por séries escolares, densidade demográfica por município, taxa anual de incremento da população, rodovias, clima, inclinação das encostas e arrecadação estadual (BAHIA, 1969a).

O censo educacional realizado em 1981, referente à década de 1970, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), conforme Anexo A, indica que em termos numéricos houve certo crescimento na demanda para o ensino de 1º grau na Bahia, porém, pequeno em relação à proposta do Plano Integral de 1968. Entre 1975 e 1977 houve certa estagnação no número de matrícula dos alunos entre 7 a 14 anos, assim como se manteve anualmente estável o número de repetência, já o déficit de matrícula para essa modalidade de ensino segundo os dados levantados para os nove Estados do Nordeste era de aproximadamente 3.565.697, destes 1.011.985 na Bahia, e com a maior concentração na zona rural.

O segundo volume do Plano Integral, dá prosseguimento às suas análises e propostas de investimento, focando sua atenção para o ensino médio e superior, trazendo como grande novidade, organizada e elaborada por Navarro de Britto, a construção de Centros Integrados de Educação nas cidades aptas a atenderem às necessidades do desenvolvimento econômico e social do Estado da Bahia.

O Estado instalará Centros Integrados de Educação reunindo unidades escolares de currículos diversificados até o nível colegial e finalidade exploratória de aptidões do educando e atendimento às necessidades de desenvolvimento econômico e social do Estado. Atente-se que como unidade escolar o Centro Integrado tem duas finalidades: a) exploratória das aptidões do educando; e b) atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico e social do Estado (BAHIA, 1969b, p.5-6).

E prossegue:

Implica numa opção corajosa do sistema baiano que pretende, através do segundo ciclo de suas escolas, atender às necessidades do desenvolvimento econômico e social do Estado, atitude realista que não pode desconhecer as naturais vinculações do ensino médio, nessa fase inicial, com a demanda da força de trabalho secundária e terciária. Deu-se assim uma maior amplitude e funcionalidade do ensino médio. Tal orientação determina inclusive a eliminação da dicotomia dos velhos sistemas europeus – o colégio acadêmico e o técnico, já que se aproxima do sentido compreensivo que abre variadas opções ao educando para preparar-se para a vida (BAHIA, 1969b, p.6).

Os Centros Integrados aparecem como sendo unidades instrumentais do sistema educacional fazendo do ginásio a extensão da educação primária e fornecendo diversas possibilidades de instalação tais como:

- a) Centros Integrados que terão cinco anos de educação primária, e quatro anos de ginásio exploratório, organizado este em termos da variedade de cursos como a preconizada para os Ginásios Orientados para o trabalho ou Ginásios Polivalentes.

- b) Centros Integrados que terão ginásio do tipo anterior e um colégio ramificado em Secundários A e B, normais, além dos cursos técnicos que poderão ser diferenciados à medida das necessidades e de acordo com as condições locais, e necessidades oriundas do desenvolvimento do Estado.
- c) Como terceira possibilidade o Centro Integrado como conjunto do 2º ciclo oferecendo variadas opções para os egressos do 1º ciclo.
- d) Como quarta possibilidade os Centros Integrados poderão estender-se ao nível superior, oferecendo ainda os cursos Normal Superior, ou de formação de professores para o 1º ciclo. (BAHIA, 1969b, p.6-7).

Como o “salvador da pátria”, ou, melhor dizendo, do Estado, o Plano apresenta que o desenvolvimento da rede de nível médio é bastante recente (na época), considerando que até à constituição da Lei de Diretrizes e Bases este nível de ensino não estava sob a responsabilidade normativa e supervisora do Estado e recua até o ano de 1947 quando Anísio Teixeira ocupou o cargo de Secretário de Educação da Bahia, se deparando com um Estado que só possuía um Colégio Secundário oficial, o Centenário Colégio Estadual da Bahia, e duas escolas Normais Rurais no interior (uma em Caetité e outra em Feira de Santana). Uma de suas empreitadas foi focar o ensino de 2º grau, quando criou alguns ginásios na capital e no interior, fruto da expansão do ensino de um modo geral e da forte pressão da comunidade “[...] fazendo surgir o ginásio até com sacrifício mesmo da expansão do ensino primário, num paradoxo conflitante com a nossa realidade” (BAHIA, 1969b, p.9).

O documento chama a atenção para o fato de que “[...] se é verdade que já se vai modificando a mentalidade de sacrificar a escola primária do município em favor do ginásio, isso se deve ao fato das prefeituras contarem hoje com recursos de convênios” (BAHIA, 1969b, p.9), sobretudo, com o Plano Nacional de Educação (PNE), para se construir prédios de ginásio.

Nesse interregno, as demandas pela diminuição do analfabetismo e carências de escolas primárias na Bahia não haviam sido resolvidos, pelo contrário, o Ensino médio aparece como um ponto de estrangulamento no processo educacional, considerando que não poderia ser negligenciado. O próprio documento reconhece que esta modalidade de ensino não era acessível para todos os que concluíam o primário, sendo que, dos 336 municípios baianos, apenas 205 contava com oportunidades para o prosseguimento de ensino médio, sem considerarmos, outras deficiências (desde os aspectos físicos aos operacionais como currículo, administração, pessoal técnico, pessoal docente, etc.) e a maior parte desses estabelecimentos era particular.

Os matriculados no ensino médio representavam 28% da população estimada entre 12 e 19 anos, na zona urbana, o que demonstra a precariedade de atendimento existente no

Estado. Dessa forma, a proposta do Plano Integral para esse nível de ensino era de aumentar os investimentos com construção e equipamentos, implantação de 51 novos ginásios orientados para o trabalho (GOT), 2 colégios compreensivos, 18 colégios, além de propor programas de aperfeiçoamento e qualificação discente, bolsas de estudo para professores e alunos, programas especiais de atendimento profissional (BAHIA, 1969b).

Desse modo, orientados pelos dados disponíveis no PIEC, identificamos que esses, mostraram os municípios que poderiam se adequar aos padrões de desenvolvimento esperado pela Bahia, a localização de unidades escolares para o ensino médio deveria obedecer a ordem de prioridades, sendo que entre a primeira estavam os municípios de Alagoinhas, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista, conforme podemos verificar no quadro 5 do anexo A.

Novamente, quando cruzamos essas propostas, com os dados levantados pelo censo de 1981, observamos que apesar dos planos para ampliação do ensino médio na Bahia, os dados indicam uma pequena quantidade dos jovens com 15 a 17 anos que estavam frequentando a escola, números que permaneceram estáveis dentro da casa dos 20%.

No caso do ensino superior, a Bahia contava com duas universidades, ambas em Salvador: uma federal, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e outra privada, a Universidade Católica de Salvador (UCSAL). A primeira foi criada em 1946, apesar de o ensino superior baiano existir desde o começo do século XIX, como, por exemplo, unidades como a Faculdade de Medicina. Ocorre que a criação da UFBA reuniu as unidades de ensino superior existentes chegando a cerca de 40 cursos em 1969, e a UCSAL, criada em 1952, contava em 1969 com 10 cursos. As duas representavam o ensino superior na Bahia, mesmo com a coexistência de outras unidades isoladas privadas criadas tanto na capital quanto no interior baiano, como as faculdades de formação de professores.

A fim de ampliar essa demanda, atender à reestruturação do ensino superior e, acalmar os estudantes que pressionavam para a sua ampliação e melhoria, o Plano previu como principais metas: a concessão de bolsas de estudo para 270 alunos do curso superior para o triênio de 1968 a 1970; instalação de mais quatro faculdades de educação para formação de professores do 1º ciclo do ensino médio; criação da universidade estadual no sul do Estado; implantação de uma Escola Superior de Educação Física no Estado sediada em Salvador; construção de alojamentos para professores; equipamentos e ampliação da Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco; financiamento a estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao Plano Integral de Educação e Cultura na capital e no interior do Estado (BAHIA, 1969b).

O Plano novamente apresenta como um dos mais graves pontos de estrangulamento na educação a carência de professores qualificados para o ensino médio, ou seja, que atendessem os ginásios e colégios, sendo que no interior do Estado, os problemas se apresentavam com maior gravidade, pois, começou a haver um crescimento de escolas de nível médio com escassez de professores habilitados. Para atender essa demanda, o governo do Estado determinou a instalação de Faculdades de licenciaturas curtas de primeiro ciclo no interior, sendo a primeira instalada em 1968 em Feira de Santana com o curso de Letras e posteriormente Estudos Sociais, Ciências e Matemática, seguida de duas outras unidades para 1969 e 1970 em Vitória da Conquista e Jequié (BAHIA, 1969b).

Com o discurso de impulsionar a educação superior, a política educacional desenvolvida pelo governo do Estado liberou, em 1968, recursos financeiros para as seguintes unidades isoladas na capital (que recebeu mais investimento) e no interior (menos investimento) com os respectivos recursos disponibilizados: Faculdade Católica de Filosofia (NCr\$ 50.000,00), Escola Baiana de Medicina (NCr\$ 50.000,00), Escola de Estatística da Bahia (NCr\$ 20.000,00), Instituto Baiano de Investigação a Tuberculose (NCr\$ 15.000,00), Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Salvador (NCr\$ 20.000,00), Instituto Brasileiro de Oftalmologia e Prevenção a Cegueira (NCr\$ 15.000,00), Faculdade de Filosofia de Itabuna (NCr\$ 5.000,00), Curso Superior de Agrimensura anexo a Escola Eletro-Mecânica da Bahia (NCr\$ 5.000,00), Escola de Sociologia e Política da Bahia (NCr\$ 5.000,00), Faculdade de Filosofia de Juazeiro (NCr\$ 5.000,00), Faculdade de Direito de Ilhéus (NCr\$ 5.000,00), Escola de Sociologia e Política de Ilhéus (NCr\$ 5.000,00), Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia (NCr\$ 100.000,00) (BAHIA, 1969b).

Um quadro interessante comparativo de alguns Estados com a Bahia de 1953 e 1966, fornecido pelo IBGE, presente no anexo do Plano Integral (dentro do parecer da Câmara de Ensino Superior) mostra a baixa escolaridade das modalidades de ensino na Bahia e, sobretudo, do ensino superior, estatísticas essas retomadas no plano como grande preocupação do governo baiano em melhorar esses índices compreendidos como um dos fatores que proporcionariam o desenvolvimento do Estado, com as propostas e metas já mencionadas.

A partir dos dados obtidos pelo censo realizado pela Secretaria de Estatística da Bahia com o MEC, é possível observar que, apesar dos esforços do governo em ampliar as demandas para o ensino superior, esse permaneceu crescendo em passos lentos na Bahia, permanecendo praticamente estável devido às oscilações nas matrículas a cada ano, embora para este Estado cada curso acrescido, fosse e é visto como um avanço para essa modalidade.

O mesmo vale para a pós-graduação, os índices revelam que na Bahia a pós-graduação lato senso era crescente a cada ano, uma vez que os cursos de mestrado e doutorado eram praticamente inexpressivos neste Estado, sobretudo, o segundo, que só contava com apenas um programa de pós-graduação em doutorado até a década de 1980, conforme podemos verificar nos quadros 14 e 15 do Anexo A.

Quando nos deparamos com esses dados, ficamos instigados a verificar nas décadas posteriores o andamento da educação baiana, considerando que o discurso oficial e dominante das décadas de 1970 e começo dos anos oitenta previa uma melhora em todos os níveis educativos, defendendo o governo da Bahia por priorizar finalmente a educação que até então estava estagnada devido aos interesses de grupos de coronéis locais. Com esse interesse, encontramos uma pesquisa desenvolvida pelo professor Marcel Lavallée (1996) da Universidade de Quebec em Montreal. Contando com o auxílio financeiro do CNPq e dos dados oficiais do IBGE e do censo de 1991, ele realizou um mapeamento da educação na Bahia, apontando que enquanto na década de 1970 o Brasil registrava a mesma taxa de analfabetos da Coreia, vinte anos depois, a última conseguiu praticamente extinguir essa taxa enquanto que o Brasil se debatia nessa mesma questão.

De acordo dados extraídos pelo autor no IBGE, podemos constatar que, embora tenha diminuído a taxa de analfabetismo, o número absoluto de analfabetos aumentou. O mesmo se dá em relação à diferença de números das regiões rural e urbana, conforme apontam os quadros 16, 17 e 18 do Anexo A.

A pesquisa de Lavallée (1996) indicou que a região Nordeste em 1991 possuía a taxa mais baixa de alfabetizados, com uma diferença de 30% entre a zona urbana e a zona rural. Isso significaria 3% a mais que a diferença nacional, representando a maior taxa de todas as regiões brasileiras. Em relação à outros Estados, a Bahia ocupava o 20º lugar, situada entre os dez menos alfabetizados brasileiros, com a diferença de 33% entre a zona urbana e rural, uma diferença de 6% a mais que a nacional.

A Bahia se encontrava entre os dez Estados menos alfabetizados do País, sendo o segundo mais alfabetizado do Nordeste perdendo apenas para Pernambuco. Nesse sentido a Bahia da década de 1990 se comparava ao Brasil de vinte anos atrás (década de 1970), ou seja, a posição da Bahia em relação ao país continuava a mesma. Em suas microrregiões, em uma lista de 413 cidades, das quinze cidades mais alfabetizadas, oito pertenciam à região de Salvador, ou seja, à sua capital. Outro dado interessante, levantado por Lavallée (1996), é que quatro das microrregiões da Bahia que apresentavam taxa mais elevada de alfabetização

possuíam instituições de ensino superior, o que nos leva a presumir, que a presença de uma faculdade influenciaria a taxa de alfabetização na respectiva cidade.

A fim de sanar esses problemas que acompanhavam a Bahia historicamente, Lavallée propõe como solução, algo que já vinha sido apontado na década de 1970, por Navarro de Britto, ainda que timidamente, como uma forma de acabar de vez com esse velho inimigo baiano (o analfabetismo): a instalação de um sistema de ensino à distância, que pudesse dar conta inclusive da alfabetização. Contudo, essa discussão inovadora para a época e polêmica, dada a natureza complexa de sua análise, é tarefa para outro trabalho.

Sobre os resultados do PIEC, para o governo, Navarro considerou que:

Apesar da inexistência de uma avaliação global e de dados preciosos, parece legítimo considerar a execução do PIEC um sucesso. Sua finalidade, consistindo em aumentar as oportunidades de educação e cultura, foi atingida. De 1966 (621.111) a 1970 (801.262), o número de inscrições no ensino primário elevou-se em 29%. No ensino médio, os 110.343 alunos de 1966 passaram em 1970 a 175.881, o que significa um incremento de 62%. Mas, de fato, o trabalho programado ficou a meio caminho. Vários programas não foram realizados: por exemplo, a criação de novas escolas para o pré-primário nas zonas industrializadas da capital. Outros programas pararam em 1969, como a implantação da Televisão Educativa, cujo projeto técnico já estava todo elaborado. Ademais, as medidas qualitativas ficaram em grande parte incompletas e as novas diretrizes administrativas foram abandonadas (BRITTO, 1991a, p.17).

Isso tudo, para ele, tinha relação direta ao fato de que toda a programação da Bahia naquele momento estava subordinada ao recurso proveniente da exportação do cacau, por isso, devido às incertezas orçamentárias os recursos disponíveis de receitas fiscais que se encontravam a disposição do PIEC, foram sempre inferiores às previsões e não respondiam aos objetivos propostos. Citando como exemplo a execução do programa de construção de escolas, verificou que a insuficiência de cimento no mercado regional comprometia os cronogramas propostos pelo plano, assim como a espera do fornecimento de encomendas de materiais fabricados em São Paulo ou na Guanabara, a inexistência de firmas construtoras na grande maioria dos municípios terminava por desencadear uma lentidão e às vezes até obrigava a soluções mais caras, como em alguns casos por falta de mão-de-obra e materiais exigiu-se deslocamentos de longas distâncias para a construção de apenas uma pequena escola.

Sobre esta questão, Navarro de Britto registrou ainda que 24% do financiamento do PIEC era proveniente da União, e como o MEC frequentemente estabelecia obstáculos consideráveis, parte da proposta do plano foi prejudicada como o programa de

aperfeiçoamento de professores para o ensino secundário e toda uma programação para o ensino médio, ademais, em julho de 1968, houve uma redução de 33% dos recursos federais previstos para o ensino primário e 20% para a expansão do secundário que mesmo o governador Luís Viana Filho reclamando para o ministro da educação, nada foi resolvido.

Navarro de Britto (1991a), em entrevista concedida ao jornalista Junot da Silveira para o jornal *A Tarde* de Salvador, em 1981, quando perguntado sobre a necessidade de reformulação do ensino de segundo grau no Brasil e o funcionamento paralelo dos dois tipos de ensino (acadêmico e profissional), respondeu que nesse particular a Bahia antecipou todo o país com a lei de nº. 2.463/67 que previa a gradual extinção da dualidade de sistemas (acadêmico e profissional) e o incentivo a formação de mão-de-obra com o nível de 2º grau. Quatro anos mais tarde a lei de nº. 5.692/71 fixou as diretrizes nacionais para o ensino de 1º e 2º graus, porém, ao registrar que no segundo grau predominasse a formação especial, abriu campo para que a duplicidade dos sistemas escolares aumentasse. Ocorre que, de uma parte, as redes públicas buscam em geral aplicar a lei, mas, não conseguem por falta de recursos humanos e financeiros, daí não profissionalizam o aluno, e sem lhe oferecer os conhecimentos requeridos para o acesso ao ensino superior e, de outra parte, os estabelecimentos privados camuflam a obediência a lei 5.692/71 continuando ministrando o antigo colegial orientado para exames vestibulares, essa duplicidade prejudica os estudantes mais pobres e por consequência os alunos de escolas públicas.

Em seu discurso, Navarro repete em mais de um texto, que o problema do Brasil é e sempre foi, a falta de investimento na educação, que enquanto os governos federal, estadual e municipal, não assumi-la como prioridade, o ensino vai continuar mendigando recursos de sobrevivência. Esse discurso que ele fez em 1968, foi repetido em 1981 (BRITTO, 1991a).

Uma das alternativas propostas por ele, que aparece no PIEC (que não saiu do papel por falta de recursos na Bahia, de acordo com Britto), é a defesa do uso da tecnologia para uma educação à distância a fim de auxiliar na erradicação do analfabetismo, sobretudo, nos municípios mais carentes e na Capital como um recurso a mais para auxiliar a educação presencial.

Em 1975, em um artigo publicado nos *Cadernos do Devoto* em Salvador, Britto (1991c) novamente defendeu o uso dos satélites artificiais para a educação e cultura, como sendo um instrumento de tecnologia avançada destinado a exaurir a polêmica entre a massificação do ensino e individualização do ensino e de grande valia para o governo uma vez que representaria menores custos para a educação e cultura. Ele tece considerações acerca de quando se começa a pensar na utilização desse recurso, desde o lançamento do Sputnik I

em 1957 e a retransmissão em vários lugares do mundo como Paris, New York, Suécia e Londres. A Unesco, se aproveitando dessa tecnologia, elaborou estudos para a Índia, Brasil, Paquistão, Alasca, América do Sul e África, entregando em 1974 um relatório sobre o estudo de viabilidade de um sistema regional de *teleducação* para esses países.

Por meio da *teleducação* se poderia variar o conteúdo e as mensagens, desde a transmissão de aulas para todos os níveis educacionais, programas de alfabetização de adultos, aperfeiçoamento, treinamentos, etc. Ao refutar todas as críticas que assolaram, na época, o ensino a distância pela *teleducação* que dentre os argumentos estavam a negligência do contato pessoal entre aluno e professor, substituição do professor, passividade do estudante e conteúdos transmitidos exclusivamente instrutivos, Navarro de Britto (1991c), defendendo o discurso liberal com viés progressista, aponta como sendo uma mitificação sem fundamento esses argumentos, uma vez que para ele a *teleducação* facilitaria o diálogo, pois, muitas tarefas tradicionais dos professores poderiam ser transferidas para o vídeo ou para o alto-falante dispondo de maiores oportunidades para ministrar as aulas e que não haveria substituição do professor pelo fato daquele conduzir o processo, uma vez que nada ficou comprovado pelos estudos realizados no Canadá, EUA e Inglaterra de que os alunos ficariam passivos com esse recurso.

Ao apontar as críticas sofridas por alguns educadores, técnicos e administradores defensores dessa proposta, este intelectual demonstra que desde 1968, a Unesco divulgou um projeto piloto preliminar sobre o assunto que tomou vulto no Brasil a partir da criação do Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE), fundadora, dentre outros, do Projeto Saci que previa o funcionamento de três satélites educativos para o ano de 1976. No Plano Nacional de Tecnologias Educacionais, publicado em 1973, o Projeto Saci visava projetos para o rádio, televisão e cinema educativos, que deveriam ser integrados ao Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) organismo do MEC criado por meio do decreto de n. 70.066 em 26 de janeiro de 1972 para atender esse fim.

Outro fator de destaque em seu posicionamento, como um bom defensor do modelo estadunidense de ensino é em relação a funcionalidade do ensino superior, e no binômio universidade-empresa, Navarro de Britto tem um posicionamento favorável à integração dessas duas partes, contanto que a parte acadêmica do conhecimento não ficasse prejudicada, isso fica implícito em sua fala:

[...] A universidade é muito mais do que uma usina de profissionais e as empresas, por seu turno, sempre serão motivadas prioritariamente pelo lucro. Deve-se então buscar entre as duas partes a integração do possível, não

permitindo (como ocorre na maioria das vezes) que ela se torne apenas em um instrumento de fácil captação de mão-de-obra barata (BRITTO, 1991a, p.39).

Quando analisamos todo o discurso de Navarro de Britto, relacionando com os dados oficiais do governo, verificamos que toda a sua concepção partiu para a expansão de uma educação burguesa tendo como modelo os EUA. O Centro Integrado de Educação foi considerado uma experiência pioneira da Bahia, pensada e idealizada pelo próprio Navarro, inspirada no princípio da educação integral que tinha por finalidade ser uma instituição única a atender à educação primária, ginásial e colegial com totalidade funcional, eliminando a barreira entre os níveis. No plano ideal, o discurso presente nesta proposta visava economizar as despesas do Estado considerando que, pelo sistema antigo, o mesmo teria que construir estabelecimentos para cada modalidade de ensino, requerendo professores de matérias culturais e de matérias técnicas, além das instalações de cada unidade, os alunos de colégios diferenciados com rótulos e emblemas de fardas e *status* sociais diferentes alargando os preconceitos sociais, já o Centro Integrado iria conter, conforme as palavras do seu próprio elaborador:

[...] ele próprio todos esses cursos, e os professores são todos do Centro Integrado, variando a disciplina; os alunos são todos do Centro integrado, sem diferenciações preconceituais, numa verdadeira socialização escolar [...] Como unidade mestra do sistema, o Centro Integrado é econômico porque permite a concentração de recursos técnicos e operacionais na construção, com a utilização de um terreno único para um conjunto variado de unidades (BRITTO, 1991a, p.80).

Para essa empreitada, o plano previa os recursos do salário educação e do PNE para as instalações primárias; do PNE e do CONTAP-EPEM para as secundárias, da Diretoria do Ensino Secundário e do Primário para as instalações de cursos pedagógicos e treinamento de magistério; e da Diretoria do Ensino Secundário, Comercial, Industrial e Agrícola para as instalações dos respectivos colégios. Com isso, segundo o Secretário de Educação, haveria um barateamento na construção e maior flexibilidade do financiamento.

Essas questões foram retomadas com a promulgação da Lei orgânica do ensino da Bahia de nº 2.463 de 13 de setembro de 1967, elaborada por ele já apontando as prioridades do governo na área de educação, que o Plano Integral recuperou visando implementá-lo. Destacamos na Lei Orgânica, o artigo 49 da seção III intitulada “ensino técnico”, que previa:

[...] Enquanto não se generalizar a implantação dos Centros Integrados de Educação a que se refere o artigo 40 desta lei, haverá estabelecimentos de

ensino técnico de nível médio que ministrarão, entre outros, os seguintes cursos: I - Industrial, II - Agrícola, III - Comercial, IV - de auxiliar de enfermagem. Parágrafo Único - Cabe ao Conselho Estadual de Educação regulamentar os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei (LEI n. 2.463, 1967 apud BRITTO, 1991a, p.103).

Em relação ao ensino normal, conforme aparece no artigo 55 da Lei Orgânica de 1967, estava destinado à formação de professores, de orientadores, de supervisores e de administradores escolares para o ensino primário. Apesar do discurso presente no governo Luís Viana Filho, em substituir essa função da escola normal pelo do ensino superior, com as licenciaturas curtas, a Lei Orgânica continuou prevendo e incentivando essa modalidade prevendo que o ensino normal poderia ser ministrado em Escola Normal Ginásial (localizado no interior do Estado, em localidades de até dez mil habitantes, ministrando o primeiro ciclo normal em quatro séries para a **formação de regentes** de ensino primário), Escola Normal Colegial (localizado na Capital ou no interior do Estado, ministrando o segundo ciclo normal em três séries para a **formação de professores** do ensino primário) e Instituto de Educação (localizado na Capital ou no interior do Estado - no qual, além do curso normal seriam ministrados cursos de formação de administradores escolares, supervisores e orientadores de ensino, bem como de cursos de aperfeiçoamento e treinamento técnico-pedagógico para o ensino primário, que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial com estágio mínimo de três anos no magistério primário).

Em relação ao magistério, em fevereiro de 1968, foi aprovada a Lei nº. 2.521-A, primeira lei na Bahia a dispor sobre o estatuto do magistério público do Estado, assinada por Luís Viana Filho e Luiz Navarro de Britto, que, baseada na LDB de 1961, de uma forma geral, apresentou os cargos do magistério, classificando em A, B, C e Classe Singular, incluindo os professores do ensino primário, médio, superior, assim como supervisor, orientador e especialista, os cargos comissionados escolhidos pela autoridade competente de diretor, vice-diretor, inspetor, delegado escolar, nas diferentes modalidades de ensino ginásial, colegial, Centro Integrado, Escola Média e Escola Superior com gratificações diferenciadas, com a exigência dos cargos de nível superior serem preenchidos por graduados dessa modalidade, e para os cargos efetivos que o professor tenha a idade mínima de 25 anos, sendo 18 (somente para o primário) e máxima de 40 sendo que para os cargos do ensino médio do 2º Ciclo o professor seja licenciado pela Faculdade de Filosofia, ou equivalente, nas disciplinas em que se diplomarem ou a elas afins nas condições da lei e:

- a) Nas disciplinas específicas do curso normal, também pelos diplomados nos cursos de nível superior ministrados pelo Instituto de Educação;

- b) Nas cadeiras específicas dos cursos técnicos pelos habilitados nos cursos especiais de formação de professores de ensino técnico;
- c) Nas disciplinas especiais não incluídas neste artigo e alíneas anteriores, pelos habilitados na forma da Lei;

§1º. Os cargos de professor de ensino médio do 1º. Ciclo serão providos definitivamente por licenciados por Faculdade de Educação ou equivalente, destinada a formação de professores do referido ciclo, observando o dispositivo das alíneas a, b e c, deste artigo;

§2º. O professor de Ensino Médio do 1º ciclo lecionará exclusivamente no primeiro (1º) Ciclo da escola média; o professor de ensino médio do 2º ciclo lecionará preferencialmente no segundo ciclo da mesma escola, podendo lecionar no primeiro ciclo se da conveniência da administração pública ou do interesse do ensino.

§3º. Os candidatos ao ingresso nas classes de professor de ensino médio de 1º e 2º ciclos devem possuir a idade mínima de 21 anos e máxima de 40 anos.

Artigo 14 – Para o ingresso no cargo de Orientador da Educação Média será exigido:

- a) Possuir, na ordem preferencial que segue, diploma de licenciado em Psicologia, Pedagogia, Ciências Sociais ou Filosofia.
- b) Certificado de conclusão de curso especial, na forma do artigo 63 da LDB nacional;
- c) Idade mínima de 25 anos e máxima de 40 anos.

Podemos observar que o Estatuto do Magistério baiano, apesar de não apresentar nenhuma novidade ou peculiaridade em relação à LDB nacional, visou oficializar na Bahia as atividades do magistério, para que não continuasse sendo decorrente a escolha aleatória do professor, que na concepção de Navarro empregava professores totalmente despreparados, nos variados níveis, baseada em acordos e interesses clientelistas de determinados grupos políticos locais.

### 5.1.2 Educação, Alienação, Desenvolvimento e Democracia

Por compreender que a educação, desenvolvimento e democracia são termos e conceitos que o tempo e o espaço modificam, dando avaliações diferenciadas, Navarro de Britto (1991c), em um artigo publicado em *La educación: revista interamericana de desarrollo educativo* da OEA, em 1987, retoma ao entendimento do economista estadunidense Walter W. Rostow, que com o seu posicionamento anticomunista pretendeu oferecer uma alternativa teórica para a teoria de Karl Marx sobre a história moderna trazendo a ideia de sequencia definida de etapas do crescimento. Ideia essa que, de acordo com Navarro de Britto, contrasta com o conceito de desenvolvimento adotado por teóricos, políticos ou empresários que empregam a palavra como sinônimo de expansão econômica, conforme se pode verificar na Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA) que revela essa preocupação setorial mencionando o desenvolvimento econômico como tendência

da ocidentalização, que o Protocolo de Cartagena tentou ratificar defendendo um desenvolvimento integral abarcando os campos econômicos, social, cultural, científico e tecnológico, estabelecendo as metas que cada país pode lograr. Conceito com o qual Navarro parece concordar, apontando que, para ele, o desenvolvimento está mais ligado à apreensão sucessiva de diferenças no tempo e da imanência da dinâmica social e não restrita as etapas de crescimento.

Para ele, a educação está intimamente ligada a esse processo, uma vez que o “capital humano não pode estar ausente ou abstraído desse jogo social” (BRITTO, 1991c, p.3; 1978), e, mais na frente, retoma Marx e Engels com a *Crítica ao Programa de Gotha*, questionando que, se eles afirmaram que a classe trabalhadora substituiria no curso do seu desenvolvimento a antiga sociedade civil excluindo as classes e o seu antagonismo e não havendo mais nenhum poder político propriamente dito, fica a entender que não haverá o desaparecimento do governo e muito menos do fenômeno do poder, sendo assim que transformação ocorreria em uma sociedade comunista? Que funções sociais se manteriam aí análogas às funções atuais do Estado? Tentando legitimar suas indagações Britto (1991c) traz a seguinte citação

[...] Lenine destaca o seguinte trecho: tomai uma usina, uma estrada de ferro, um navio em alto mar, diz Engels, não é evidente que, sem uma certa subordinação, portanto, sem uma certa autoridade ou um certo poder, é impossível fazer funcionar qualquer um destes estabelecimentos técnicos complicados, esteiados sobre o emprego de máquina e a colaboração metódica de numerosas pessoas? Portanto, em verdade Rousseau e Marx não acreditaram no mito de uma democracia pura (p.13).

Observamos, nesse discurso, a democracia liberal e a defesa de que o marxismo já estaria desacreditado no século XX:

[...] a história desmentiu vários dos pressupostos e componentes do projeto de controle marxista. A propriedade privada dos meios de produção não desapareceu em vários Estados comunistas. Poderosas elites de burocratas partidários negam a sociedade sem classes e as liberdades individuais são submetidas a rigorosa tutela policial. Depois de sessenta anos de implantada, a ditadura do proletariado na URSS perdura sempre como uma fase transitória (BRITTO, 1978, p.15).

Com essa argumentação, Navarro de Britto, como o “bom liberal” que era, retomou esses fragmentos isolados da obra de Marx (Gotha) e também de Lênin e Engels, buscando contradições no pensamento marxiano. Inclusive, com o próprio significado de ideologia que ele empresta do sociólogo Georges Gurvitch, para se apoiar. Ele afirmou que Marx teria dado oito significados diferentes, para justificar que nem mesmo no sistema socialista a democracia

seria plena e que haveria antagonismos de poder, o que subtende afirmar que as classes não estariam extintas.

Porém, o foco de Navarro de Britto (1991c) é com a educação. Ele faz todo um apanhado histórico, desde a Antiguidade Grega, até o século XX, tanto do desenvolvimento quando da educação, a fim de mostrar que ambas estão conectadas e que a educação não tem valor reconhecido por parte do governo brasileiro como deveria ter. No âmbito educacional, aponta a contribuição de Rousseau, no século XVIII, com o *Emílio, ou da educação* e, também, com o *Contrato Social*. Depois, discute o associacionismo de Johann Herbart e a contribuição de Maria Montessori para o estudo da aprendizagem, que segundo ele deu um passo importante para “os mental e socialmente atrasados” (p.10), daí considerar que a educação no século XX destacou a análise sociológica de Émile Durkheim (salientando as relações entre as funções cognitivas e os fatos sociais), com a teoria da reprodução social, que orientou grande parte dos professores e pesquisadores do ensino superior na Bahia e, também, de John Dewey, no que tange ao estímulo para que o discente pensasse e resolvesse os seus problemas sem depender tanto do professor.

Britto (1991c) publicou, em 1977, um artigo na revista francesa *Perspectives*, onde defendia a escola como um grupo político, considerando que ela é permanentemente um quadro de relações de poder, um círculo de governantes e governados buscando assegurar a integração do grupo, transmitindo um saber que, por sua própria natureza, seria alienante. Para fazer a relação entre escola e alienação, o autor citou Karl Marx e se apoiou em Karl Mannheim que, segundo ele, é quem vai corrigir as imprecisões do significado de ideologia de Marx. Em seu discurso defendia que “[...] toda a capacidade do conhecimento do homem é nela mesma uma percepção provisória da realidade” (BRITTO, 1991c, p.33), uma vez que as verdades históricas foram enriquecidas e, ou, retificadas ao longo do tempo, e os próprios pressupostos da lei da gravidade universal foram corrigidos pela teoria da relatividade “[...] nós não conhecemos, portanto, do mundo, das coisas e de nós mesmos aspectos fragmentários que são quase sempre irreais ou enganadores” (BRITTO, 1991c, p.33).

Sobre a questão de que se a localização sociocultural do homem no tempo e espaço aliena por sua vez a sua percepção e sua capacidade de interpretar, projetando falsa consciência, mais uma vez se contrapõe a Marx ao defender que não é só uma questão de consciência de classe, pois, toda consciência seria alienante até mesmo a *intelligentsia*, socialmente sem amarras. Assim, Navarro de Britto coaduna com o posicionamento de Mannheim na obra *Ideologia e Utopia*, quando afirma que todos os indivíduos tentam dissimular suas relações reais consigo e com o mundo, com olhos deformados, seja para

divinizar, romancear ou idealizar, recorrendo ao artifício da fuga de si e do mundo solidificando falsas interpretações da experiência, ou seja, a depender dos interesses se criam os mitos, os ideais e as consciências e isso vale para toda e qualquer ideologia, e se não há saídas para a conquista de uma verdadeira consciência do real que combata a alienação, essa realidade, para ele, perpassa e é alimentada pela escola.

Recuperamos de seu texto um quadro em que Navarro resume a ação educativa a um pressuposto de três tipos de alienação do conhecimento: o global, o setorial e o individual contendo em cada um, desvios patológicos que provocam alienações, conforme vemos seguir:

<b>Fonte</b>	<b>Patologia</b>	<b>Alienação</b>
Conhecimento global	Estado provisório	Mutilação
Conhecimento setorial	Fragmentação	Parcialização
Conhecimento Individual	“Falsa consciência”	Ausência de objetividade

Fonte: BRITTO, 1991c, p.35.

Pelo quadro exposto, para Navarro de Britto, não há meios de se livrar da alienação, e a escola, nessa assertiva, é uma fonte permanente de alienações determinadas tanto pela aprendizagem (professores e alunos), quanto pelo órgão institucional que a governa. O ensino do professor seria por assim dizer deformado, pois resulta de suas interpretações e percepções, que considera falsamente verdadeira, “[...] os professores são o produto do sistema no qual trabalham muitos deles tendo-lhe dedicado toda a sua vida [...] tendem a incorporar em si mesmos as virtudes e os defeitos do sistema” (BRITTO, 1991c, p.78), contudo, mesmo que seja assim, conforme esclarece o autor é somente “[...] através deles é que este pode ser reformado” (BRITTO, 1991c, p.78).

O aluno também já viria com suas próprias alienações; o Estado, com suas intervenções na educação, também dá lugar para a reprodução das mesmas, as políticas, os programas escolhidos, toda uma estrutura de ensino, tudo isso não está fora da condição alienante. Se, por um acaso, a escola se rebelar seguindo uma linha reformista ou revolucionária, ainda que saia vitoriosa, não conseguirá se liberar das alienações, ainda que uma revolucionária vitória lhe dê a ilusão de emancipação, pois, “[...] nenhum movimento revolucionário dura sem governo e nenhum governo renuncia ao direito de intervir na escola” (BRITTO, 1991c, p.38). Por isso, para Navarro de Britto, a alienação é um elemento inerente à escola e ao processo educativo. E está evidente o seu posicionamento político e ideológico de defesa do sistema capitalista, uma vez que, apesar de ter essa visão globalizante da

alienação em todos os sentidos, defende que apesar de tudo isso parecer melancólico, na escola coexiste interesses diferenciados e outras crenças que transmitem diferentes óticas fragmentárias da realidade que fomenta a liberdade e que “quando se defende a liberdade não há espaços para a melancolia” (BRITTO, 1991c, p.39).

A educação é, portanto, para Britto (1991c) um mecanismo de integração e controle da sociedade global, assim afirmou em um artigo publicado em 1981 na revista *Universitas* de Salvador, e com essa condição, o Estado moderno “[...] lhe atribui a tríplice função conservadora de transmitir a cultura dominante, de reproduzir as relações sociais e de divulgar a ideologia da ordem” (p.54). Apresentando os aportes de Pierre Bourdieu, ele afirma que “[...] para a teoria do capital humano, a escolarização se insinua como um investimento societário altamente rentável e como meio mais eficaz de mobilidade social [...]” (p.55). É, assim, que, segundo ele, esse discurso alimenta a racionalização da escola, para a adesão da ordem social vigente resumida na obediência à lei, essa forma de doutrinação é muito utilizada nos governos autoritários inclusive com a introdução de dogmas oficiais nas escolas como conhecimentos científicos.

Aí é que está, para Navarro de Britto (1991c), o papel político da educação, e considerando a teoria de Althusser vulnerável, ele toma uma de suas citações dentro da análise dos aparelhos ideológicos do Estado, para dizer que se, para ele, a escola acaba sendo um instrumento alvo e local da luta de classes a educação na realidade, não desempenha de modo exclusivo esse papel político, ainda que ela seja um lugar privilegiado na manutenção e reprodução do *status quo*, porque ela guarda uma autonomia relativa em relação ao sistema sócio-político. Traz as seguintes considerações de Gramsci e Paulo Freire:

[...] A educação como outras instituições da sociedade civil de Gramsci, exerce, em verdade, a dupla função estratégica (ou seja, a função dialética) de conservar e minar as estruturas capitalistas. Essa última função estratégica, em vários autores, deve gerar uma educação emancipatória. Assim acontece com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire que, nas suas palavras ‘como pedagogia humanista e libertadora terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Este não é o momento para perquirir sobre a utopia de Paulo Freire (BRITTO, 1991c, p.56).

Com essa citação, o referido intelectual afirma que a educação, com sua autonomia relativa, enquanto espaço social, não pode ser subestimada, pois, pode tanto acumular resistências quanto pressionar mudanças no sistema sem, necessariamente, significar ou

provocar uma ruptura e relembra o fechamento da decadente Universidade de Paris na época da revolução francesa, e do movimento estudantil de maio de 1968, na França, considerando ingênuo desconhecer a presença dessas forças políticas em toda a América Latina e Brasil. Ele defende, assim, a inclusão da disciplina ciência política como matéria do currículo mínimo de pedagogia, pois de acordo com a sua posição “[...] uma pedagogia não-ideológica [...] perde-se sempre em outro discurso ideológico” (BRITTO, 1991c, p.57).

Britto critica o fato de que muitos educadores e homens de governo aconselham (isso tomando o ano de 1977), a oferta de cursos do 2º grau e nas universidades exclusivamente voltados para as necessidades do mercado de trabalho, porém, ele afirma que em todos os países a procura de recursos humanos não pode ser prevista em toda a sua extensão a médio e longo prazos, além do mais, ele indaga “[...] será legítimo negar cursos de filosofia aos jovens porque não há mercado para filósofos?” e prossegue “Em nome de que ou de quem pode-se negar ao homem o direito de escolher o seu trabalho com base em previsões de antemão sabidas como não confiáveis?” (BRITTO, 1991c, p.78-79), em nome da ética produtivista que prevalece em toda a sociedade industrial?.

Desse modo, ele em seu discurso, combatia a corrente da privatização que contrariava as expectativas internacionais, bem como a emergência da municipalização do ensino universitário que, para o autor, era uma inversão de expectativas. A partir da análise dos dados coletados nos censos de 1964 até 1972 do IBGE, Navarro de Britto (1991b) apontou que a matrícula dos cursos de graduação das universidades brasileiras havia passado de 136.744 alunos para 677.701, um crescimento superior a 338% que importava em um incremento médio anual de 49%, dessas matrículas 58,1% correspondiam às universidades públicas (federais, estaduais e municipais) e 59,2% às universidades privadas. Concomitante a isso, neste mesmo período, o número de cursos que, em 1964, alcançava o limite de 1.257 chegou à soma de 2.804 em 1972, tendo assim um aumento de 123%. A isso se deve, segundo o referido autor, à expansão demográfica e à universalização do primeiro e segundo graus, que forçaria as portas da universidade, fenômeno esse que continuaria em crescimento. E destaca que, durante este período ocorreu a inversão de graus de responsabilidade para com o ensino superior com a substituição da hegemonia do ensino público para o privado.

Navarro de Britto era um defensor do ensino público para qualquer modalidade de ensino, assim, após a análise desses dados e constatações, ele propôs, em 1974, que, para novamente inverter essa realidade em prol do ensino público superior, este deveria começar a cobrar mensalidades para os alunos, uma vez que, segundo ele, na época, denunciava-se sempre como injustiça o fato dos ricos frequentarem em maior número as universidades

públicas e os pobres os estabelecimentos pagos. Para o autor, a exigência de pagamento corrigiria essa injustiça e a receita arrecadada pelos alunos abastados, financiaria o acesso e manutenção de maior número de estudantes carentes por meio de bolsas de estudo. Ainda com essa defesa, Britto (1991b) argumenta que, na realidade, não existe ensino gratuito, sempre alguém paga, e o Estado o faz com os impostos da coletividade e, desde as primeiras séries escolares até o ensino superior há sempre despesas indiretas que o alunado e suas famílias custeiam, como transporte, livros, fardamento etc. Assim, a chamada gratuidade do ensino superior, limita-se apenas ao não pagamento de anuidades ou mensalidades.

As injustiças que estabelecem as preferências institucionais de acesso, por meio do vestibular, fazem com que apenas 8,9% de alunos oriundos de camadas baixas (de acordo com os dados levantados por Britto, em 1987), tenham acesso as universidades públicas, decorrem, segundo ele, da injustiça social da estrutura socioeconômica da comunidade estabelecida a partir do pré-escolar ou mesmo antes, que vai se acumulando ao longo do tempo. Em uma pesquisa realizada na UFBA em 1978, verificou-se que o número de classificados pertencentes às camadas mais baixas era sempre inferior aos inscritos no vestibular, conforme se pode ver no quadro abaixo:

<b>Composição socioeconômica dos inscritos e classificados da UFBA</b>						
	<b>1973</b>		<b>1974</b>		<b>1975</b>	
<i>Status</i>	<i>Candidatos</i>	<i>Classificados</i>	<i>Candidatos</i>	<i>Classificados</i>	<i>Candidatos</i>	<i>Classificados</i>
Alto	22,35	25,07	20,15	30,08	22,29	22,86
Interm.	65,72	61,47	64,32	57,52	66,54	57,35
Baixo	10,29	8,07	8,92	6,30	8,06	6,31

Fonte: Dados de pesquisa de Demanda do Ensino Superior (cadastro de 1973 a 1975) apud BRITTO, 1991b, p.9.

Então, de acordo com sua análise e seus argumentos, se os estudantes universitários tinham condições para pagar os seus cursos, essa verba (que seria suplementar) seria utilizada para a universidade ampliar sua oferta de vagas e acabaria com a dualidade dos dois sistemas: público (e gratuito) e privado (e pago). Na concepção dele, extinguiria a desigualdade e serviria para corrigir as distorções no qual estudantes das instituições estatais (e gratuitas) são em sua grande maioria de condições econômicas altas, além do que economizaria do governo que poderia assim investir mais nos ensinos de primeiro e segundo graus.

A partir dessa postura de Navarro de Britto questionamos até que ponto ele era contra a privatização do ensino, nas contradições de seus argumentos, pois, esse tipo de medida

estava de acordo os empresários e técnicos da USAID, lembrando que Atcon (1974), um defensor da privatização do ensino, já havia previsto essa alternativa para o ensino superior público do Brasil e da América Latina, desde que foi consultado para indicar os pressupostos da reforma universitária de 1968.

Em suma, as incursões pelo discurso de Navarro em relação a sua concepção de educação e sua atuação enquanto intelectual e político, só reiteram nossa argumentação de que a sua matriz ideológica era burguesa em consonância com as reformas nacionais e internacionais já inspiradas pelo modelo neoliberal ascendente, apesar de defender um ensino público de qualidade para todos, sem distinções de classe, postura essa, aliás, muito próxima da adotada por Anísio Teixeira em sua trajetória. E as acusações de subversão na qual foi acometido durante o seu mandato de secretário de educação, na Bahia, que culminou em sua saída, não se deveu ao fato de representar ameaça ao regime ditatorial imposto no Brasil, pelo contrário, foi mais uma disputa política interna entre as linhas “castelista” e “dura”, como duas faces da mesma moeda. E podemos verificar isso com o fato de que mesmo afastado, todas as reformas e leis por ele elaboradas foram implementadas na Bahia pelos que o substituíram, mesmo quando ACM, seu inimigo político, ocupou o governo do Estado.

## 6 CONCLUSÕES

As incursões que realizamos nesse trabalho, nos proporcionaram uma visão abrangente acerca da política educacional brasileira, tendo como recorte espacial o estado da Bahia, para além da temporalidade que elegemos, demarcada entre as décadas de 1960 e 1980, período marcado pelo regime civil-ditatorial.

Esse estudo permitiu que verificássemos como uma ponta de uma navalha (alusão às reformas educacionais implementadas durante o período ditatorial) produziu cortes longos e profundos em nossa educação atual e decorrem de um longo processo no qual a educação potencialmente transformada em mercadoria precisou adequar a nova roupagem capitalista, de cunho neoliberal, tendo como “pontapé” a década de 1970.

A doutrina de segurança nacional e desenvolvimento, tão bem orquestrada pelas *estufas ideológicas* do regime, pensada décadas antes de sua materialização, se alastrou pelos setores das sociedades política e civil, e do ponto de vista teórico filosófico, foi substituindo na própria estrutura curricular uma matriz franco-prussiana por uma anglo-saxã de inspiração estadunidense, que já vinha implantando suas garras não só no Brasil, como nos demais países latino-americanos, desde as primeiras décadas do século XX, por meio de acordos que visavam estruturar a formação para uma demanda industrial e comercial, já incentivando a *tecnização* e pragmatismo do ensino, a fim de atender as demandas do mercado de trabalho.

Além disso, o cenário bipolar mediado pelo capitalismo *versus* socialismo, disseminou uma ideologia anticomunista, por parte do poder hegemônico nacional em países como o Brasil, aliados aos EUA, promovendo uma repressão em larga escala e perseguições de vários tipos nos vários setores sociais, sobretudo, na educação. No entanto, assim como houve grande repressão, houve grande resistência. Essa pesquisa possibilitou que saíssemos do lugar comum de defender que a ditadura amordaçou e extinguiu os movimentos de oposição, sobretudo, quando tomamos a Bahia, especificamente, no campo da educação, na qual existe uma ideia circulando por parte até mesmo de pesquisas acadêmicas de que houve resistência, mas, esta foi sufocada e extirpada, só retornando no período de luta pela anistia e redemocratização.

Nos materiais que coletamos, verificamos que ao contrário dessa ideia, a luta foi intensa e contínua, apesar da mão de ferro imposta pelo AI-5, muitos estudantes e professores foram presos, indiciados, perseguidos, alguns torturados, contudo, o movimento estudantil, e o próprio movimento docente dentro das representações de cada curso, continuou a sua luta durante todo o período das décadas de 1960 a 1980, reivindicando condições melhores de

ensino, luta por uma educação melhor, luta contra a ditadura, indagações acerca das reformas educacionais elaboradas por Navarro de Britto, apesar de a maioria ter visto com bons olhos, uma vez que as necessidades mais imediatas do ensino baiano, pediam uma maior atenção do governo federal e estadual para as questões da educação, a começar pela carência de professores com ensino superior, melhoria das instalações dos cursos e dos estabelecimentos de ensino, ampliação de vagas para o ingresso na universidade, o que acabou motivando o foco para o ensino médio, supressão do analfabetismo e investimento da educação primária e fundamental.

O PIEC foi o reflexo desses anseios, se para os olhos de todos, Navarro de Britto e o Governo de Luís Viana Filho, bem como seus sucessores, estavam levando o progresso para o Estado, buscando sanar essas carências que eram mais emergenciais na Bahia, comparando com outros estados, ampliando escolas, criando faculdades de formação, centros integrados, colégios polivalentes e outras tantas demandas conforme já apresentamos em seções anteriores, por outro, não se questionava que tipo de modelo estava a ser implantado e pensado, uma vez que Navarro de Britto e os intelectuais que, nomeamos como “castelistas”, que compunham o seu grupo político e acadêmico, tinham o discurso em prol de uma educação integrada de matriz burguesa liberal com viés progressista.

Quais as implicações das reformas na prática, se na época de sua implementação na Bahia, poucas vozes questionavam, talvez por conta das exigências das demandas mais emergenciais, por exemplo, bandeiras contra os acordos MEC-USAID, que estavam por detrás da política educacional nacional e estadual e foi transformando a educação em mercadoria, conforme vemos de forma tão evidente em nossos dias?

Porque já passados trinta anos, essas questões continuam sombreadas na Bahia? E os intelectuais que nomeamos aqui nesta tese, continuam a ser lembrados como aqueles que trouxeram a modernização e progresso na área de educação, os ‘grandes feitos’ e ‘nomes’ continuando a ser produzidos e reproduzidos até mesmo em nossa academia? Pinto de Aguiar como aquele que trouxe a primeira livraria e editora para a Bahia, isso sem mencionar a contribuição na Faculdade de economia, Machado Netto, pela formação erudita se tornando referência teórica das faculdades ligadas às ciências humanas, Zahidé Machado Netto, como principal nome das faculdades de formação de professores em estudos sociais, Luís Viana Filho, por todo o seu governo ter sido norteado pela defesa em prol da educação, sendo o primeiro da Bahia a conter toda uma equipe de professores universitários e pesquisadores pensando em torno da educação adotada como lema principal, Roberto Santos, pela proposta de modernização da Faculdade de Medicina e pela reforma universitária que “trouxe” os

benefícios para a educação, Edivaldo Boaventura, por ter sido o implementador das faculdades de formação, criação de universidades e colégios polivalentes, e Navarro de Britto, por ser o sistematizador da política educacional que reuniu as propostas e discussões pensadas pelos intelectuais nas reformas educacionais que elaborou, mas que também fica lembrado como sendo um grande nome em prol do progresso da educação. Esse trabalho também nos suscitou essa indagação.

Na primeira seção deste trabalho, pós-introdução, pudemos verificar como houve semelhanças do golpe ditatorial brasileiro imposto em 1964 e seu regime instalado, com as outras experiências trazidas pelo Uruguai, Chile e Argentina. O regime econômico capitalista liderado pelos EUA, que misturava receita neoliberal, conservadora e desenvolvimentista, conforme anunciou Novaro e Palermo (2007), convergiram à disciplina do mercado, induzindo uma mudança estrutural das relações de poder que pendiam ora para o endurecimento ora para o abrandamento dos regimes ditatoriais nestes países.

Nas ditaduras da América Latina, mais especificamente aos países do Cone Sul que situamos nesta seção, entre as décadas de 1980 e 1970 apesar das singularidades de cada processo, verificamos que as ideias que giravam em torno da construção de uma ideologia de Segurança Nacional e Desenvolvimento econômico tiveram mais semelhanças do que distinções.

No plano cultural a “ameaça subversiva” promoveu uma série de desmontes e reestruturações nas instituições de ensino e pesquisa destes países, regulamentados pela censura e repressão nos mais variados espaços. Essa condição “subversiva” também legitimou o discurso de reorganização da sociedade e reestruturação capitalista pela instauração de uma democracia “protegida” e para isso se fazia necessário enfrentar os adversários que visavam destruir essa soberania nacional.

Verificamos também que no Brasil o complexo IPES/IBAD/ESG, sustentaram ideologicamente o regime civil-ditatorial, bem como os diversos setores do sistema econômico, cultural, social e político financiado por corporações nacionais e internacionais dentre elas por mais de duzentas corporações estadunidenses, conforme apresentou Dreyfuss (1981). Os empresários brasileiros em parceria dos EUA contavam inclusive com a sua colaboração financeira no planejamento e execução orçamentária da educação que implementou uma política educacional que se tornou expressão de reordenação de controle social e político, focando sua atenção, sobretudo, no ensino de 2º grau e superior por conta da preocupação com a mão de obra qualificada que atendesse as demandas industriais e da administração aos moldes empresariais. O conceito de educação mudou significativamente, de

uma educação humanista passou-se a adotar uma concepção tecnicista e pragmatista. Essa política educacional trouxe consequências negativas para a educação brasileira dentre elas a *desculturalização* do ensino, privatização em larga escala, precarização do trabalho docente e esvaziamento da teoria em favor da prática.

Na terceira seção deste trabalho, apresentamos as categorias analíticas de nossa pesquisa, relacionando intelectuais, ideologia e educação, que deram sustentação a toda discussão apresentada em toda a tese. De Gramsci recuperamos o conceito de intelectual na qual defendeu que o não intelectual não existe, a distinção entre intelectual e não intelectual se dá apenas nas referências imediatas do exercício social e profissional dos intelectuais. Assim, consideramos os estudantes e professores que compuseram os focos de resistência ao regime ditatorial brasileiro e baiano também como intelectuais.

De seu conceito de intelectual orgânico como aquele que elabora e legitima o poder do grupo dominante em questão, inserimos Manuel Pinto de Aguiar, Antônio Luís e Zahidé Machado Netto, Roberto Figueira Santos, Luís Viana Filho, Edivaldo Machado Boaventura e Luís Augusto de Fraga Navarro de Britto como difusores e legitimadores do ideal liberal de viés progressista, que teve como modelo de desenvolvimento e progresso os EUA, discurso esse perceptível em todas as suas produções que quando relacionamos ao conceito de ideologia definido por Marx como falseamento da realidade, verificamos que houve uma justificativa para “intromissão consentida” dos EUA em toda a política educacional adotada, defendida como sendo o padrão de desenvolvimento e progresso a ser adotado por qualquer país que pretendesse ser “desenvolvido”. Esta política representa para a educação a inserção no modelo neoliberal que se constitui como uma nova roupagem utilizada pelo sistema capitalista.

Nas demais seções deste trabalho, verificamos esta postura nos intelectuais que elegemos e quando tomamos os seus discursos em seus diversos tipos de produção, identificamos que na Bahia a reformulação da política educacional que atingiu todos os níveis de ensino, foi defendida por eles de forma entusiasta, visando a modernização do Estado. As leis, decretos e reformas elaboradas por Navarro de Britto foi recebida pela comunidade acadêmica de forma positiva, ainda que em determinados momentos a resistência do movimento estudantil e manifesto de professores fossem contra os acordos-MEC-USAID, havia a ideia de modernização da Bahia, conforme já mencionamos anteriormente, com a criação e construção de estabelecimentos de ensino no Estado baiano, diferente da realidade, por exemplo, da UnB e outras instituições já consolidadas nacionalmente que sofreram verdadeiro desmonte. No entanto, conforme já tratamos aqui, não encontramos nas fontes

cotejadas nenhum questionamento que indagasse a intenção dessas reformas educacionais, ou uma criticidade a respeito do discurso defendido por estes intelectuais orgânicos do Estado.

Manuel Pinto de Aguiar ao reverenciar as contribuições de Quesnay, Smith, Ricardo e Keynes defendia uma educação que atendesse o desenvolvimento econômico capitalista, para ele as reformas a serem adotadas no país e na Bahia deveria atender aos mandos dos países desenvolvidos que tinham como liderança os EUA, caso contrário continuaria enquanto país subdesenvolvido, o que para ele era uma realidade um tanto quanto negativa. As ciências humanas e experimentais deveriam juntas trabalhar em prol deste projeto, articulando para o pleno desenvolvimento tecnológico, proveniente da industrialização e urbanização crescente. A educação deveria ser prioridade para todos os níveis, sobretudo, o ensino médio a fim de gerar uma mão-de-obra qualificada. Este discurso de Pinto de Aguiar veicula uma ideia que está disseminada no PIEC, nas leis, decretos, reformas e nos lemas adotados pelos intelectuais responsáveis pela implementação da política educacional baiana.

Quando tomamos as produções que encontramos do casal Machado Netto, verificamos que os debates travados por ambos giravam em torno da posição que as ciências sociais estavam ocupando no contexto, sendo enquanto método, diminuída pelos defensores da supremacia das ciências experimentais. Suas discussões metodológicas recuperavam as ideias de Karl Mannheim, Ortega y Gasset e outros teóricos de viés estruturalistas, travando embates contra a fundamentação teórica de Marx, sobretudo, Antônio Luís Machado Netto, que apesar de reconhecer Marx como grande intelectual, considerava que o mesmo legitimou sua doutrina sobre um edifício em cima de uma “areia movediça” com alicerces tão precários que toda a sua teoria da ideologia e alienação estaria construída neste terreno sem concreto. Essa concepção de Machado Netto não teria alimentado o discurso anticomunista instaurado neste período que interferiu diretamente nas propostas educacionais adotadas no Estado da Bahia? Inferimos que sim.

Quando Zahidé Machado Netto espionada pelo serviço de inteligência até meados da década de 1980, como sendo uma doutrinadora marxista que havia sido expulsa da UnB por estes fins e tendo seu nome na relação de esquerdistas infiltrados na UFBA, mesmo ela nunca tendo sido filiada a esses ideais, e mesmo ela declarando sua posição teórica assentada nas concepções teóricas de Ortega y Gasset e pela sua formação espiritualista cristã, inferimos que essa postura diante da referida intelectual, tenha se dado pelo mesmo motivo que “afastou” Navarro de Britto da Secretaria do Estado da Bahia sob a alegação de subversão, conflitos políticos locais. Ainda assim, ela fundou e organizou a estrutura curricular da Faculdade de Formação de Professores em Estudos Sociais da Bahia adotando uma postura

teórica similar a de Antônio Luís Machado Netto indo ao encontro as propostas educacionais implementadas e fazendo parceria com Edivaldo Boaventura quando este secretariou a educação do Estado em 1971.

Luís Viana Filho, Roberto Figueira Santos, Edivaldo Machado Boaventura e Navarro de Britto, defendiam o mesmo discurso de prioridade da educação, foram companheiros de trabalho nas elaborações da política educacional, defendendo a mesma concepção de modelo de educação estadunidense. Intelectuais orgânicos do regime civil-ditatorial suas atuações culminaram na legitimação do discurso neoliberal de educação, conforme já analisamos durante este trabalho.

Essa política educacional baiana marcou o início de uma avalanche, que recai até hoje sobre nós como bolas de neve cada vez mais crescentes, nos proporcionando o que Minto (2011) em sua tese concluiu: uma educação de miséria atrelada aos comandos e desmandos do capital, tendo como porta voz o banco mundial (continuação do USAID), conforme já anunciamos várias vezes durante este texto.

Este trabalho é datado, partindo desta realidade, consideramos que durante o período de quatro anos, muitas questões e análises não puderam ser aprofundadas, dado o recorte temporal que nos absorveu. Até o ano de 2015 tivemos acesso a acervos e fontes novas para análise o que resultou em um esforço muito grande a fim de abarcarmos as informações relacionando com a parte teórica da pesquisa.

Realizamos um primeiro mapeamento das produções a cerca da ditadura e educação na Bahia, contudo, há muita coisa a ser pesquisada e analisada, o próprio aprofundamento das implicações práticas da política educacional em todos os seus níveis e desníveis, uma vez que nesta tese, privilegiamos o discurso dos intelectuais que elegemos, emerge como uma necessidade que não tivemos condição de aprofundar, bem como o detalhamento das aproximações e distanciamentos destes intelectuais entre si. Os acervos sobre a ditadura na Bahia são recentes, sobretudo, em relação à educação, conforme podemos ver em jornais estudantis e no resultado da comissão da memória e da verdade da UFBA, que emergiram de forma recente para a consulta e estão disponíveis para análise, assim como uma série de outras fontes, com nuances diferentes, acerca da educação na Bahia.

Estamos ainda caminhando lentamente nessa temática, no entanto, iniciativas recentes, provenientes de grupos e projetos de pesquisa na Bahia, apontam para possibilidades múltiplas. Já estamos na estrada, no entanto a estrada é longa...

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004. Coleção Estado de Sítio.
- AGUIAR, Manuel Pinto de. **Ensaio de História e Economia**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1960. 2 vol.
- ALMEIDA, Agassiz. **A Ditadura dos Generais: Estado Militar na América Latina O calvário na prisão**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 546p.
- ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. **Globalização: a nova retórica do velho imperialismo – uma abordagem do imperialismo dos séculos XX e XXI**. 433f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.
- ALONSO, Fabiana “Nacionalismo y catolicismo en la educación pública santafesina (1976-1983)”. **prohistoria**, año XI número 11, Rosario, Argentina, primavera 2007, p. 107-123.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ALVES, Douglas Santos. **Neoliberalismo, democracia e crise na América Latina: a gênese do Argentinazo (1976-2001)**. 157f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 2009.
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ANTUNES, Priscila Carlos Brandão. **Argentina, Brasil e Chile e o desafio da reconstrução das agências nacionais civis de inteligência no contexto de democratização**. 356f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas: UNICAMP, 2005.
- ARAÚJO, Célio Roberto de. **O voto, o terço e as armas: atuação política da Igreja Católica na Bahia na conjuntura do golpe de 1964**. 123f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História da UFBA, Salvador, 2008.
- ARGENTINA. **Subversion en el ámbito educativo: conozcamos a nuestro enemigo**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1977. (opúsculo).
- ARICÓ, José. Geografia de Gramsci na América Latina. In: COUTINHO, Carlos Nelson.; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Org.). **Gramsci e a América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A Pesquisa Histórica: teoria e método**. Bauru-SP: EDUSC, 2006.
- ATCON, Rudolph. **Administração Integral Universitária**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/PREMESU (ex CEPES), 1974.

AZEVEDO, Thales de. **As funções da Faculdade de Filosofia**. Salvador: UFBA/Faculdade de Filosofia, 1966.

BAHIA. Jornal a Tarde. **Memórias da ditadura militar na Bahia continuam encobertas, aponta comissão**. Salvador: A Tarde, 2009. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/noticias/1280002>>. Acesso em: 10 de março de 2013.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **1964, os generais sob a estratégia americana**. São Paulo: Portal Vermelho, 06/04/2014. Disponível em: <[http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id\\_noticia=239299&id\\_secao=1#.U0KmAiMsGR8.facebook](http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=239299&id_secao=1#.U0KmAiMsGR8.facebook)>. Acesso em: 07/04/2014.

BAPTISTA, Ana Teresa. **Chico Pinto: a voz que desafiou os ditadores**. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2012. (Coleção Gente da Bahia, v.19).

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Bóris (Org.). **O Brasil republicano**. TOMO III. Economia e Cultura (1930-1964). 2 ed. São Paulo: DIFEL, 1986. 4.vol.

BESANCENOT, Olivier.; LÖWY, Michael. **Che Guevara: uma chama que continua ardendo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da Universidade Baiana**. Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **A política Educacional baiana durante a ditadura civil militar**. Entrevista. [23 de outubro de 2013]. Entrevistadoras: Daniela Moura R. de Souza e Luciana Canário Mendes. Salvador 2013. 135 min.

\_\_\_\_\_. **Gente da Bahia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **O Conselho de Educação da Bahia (1963-1967)**. Salvador: Conselho Estadual de Educação da Bahia, 2010.

\_\_\_\_\_. O Município e a Educação. In: BOAVENTURA, Edivaldo (Org.). **Políticas Municipais de Educação**. Salvador: EDUFBA, 1996.

\_\_\_\_\_. **UFBA: trajetória de uma universidade 1946-1996**. Salvador, 1999.

\_\_\_\_\_. **Universidade em Mudança**. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15; CAPES, 2001.

BORDIGNON, Talita Francieli. **As ações do Estado brasileiro para o Desenvolvimento do Ensino Técnico Industrial no Brasil (1946-1971)**. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas: UNICAMP, 2012.

BOTTOMORE, Tom (Org.). Imperialismo e Mercado Mundial. In: **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Zahar, s/d. p.298-303.

BRASIL. **Direito à Memória e à Verdade**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. 2007.

BRISO NETO, Joaquim Luiz Pereira. **O conservadorismo em construção**: o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES e as reformas financeiras da Ditadura Militar (1961-1966). 187f. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) - Programa de Pós Graduação em Economia da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2008.

BRITO, Antonio Mauricio Freitas. **Capítulos de uma história do movimento estudantil na UFBA (1964-1969)**. 133f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós Graduação em História da UFBA. Salvador: UFBA, 2003.

\_\_\_\_\_. **O golpe de 1964, o movimento estudantil na UFBA e a resistência à ditadura militar (1964-1968)**. 242 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós Graduação em História da UFBA. Salvador: UFBA, 2008.

BRITTO, Luiz Navarro de Ideologias Políticas no século XX. In: **Revista Brasileira de Estudos Políticos - RBEP**. Belo Horizonte: UFMG, janeiro de 1978. n.46. p.7-22.

\_\_\_\_\_. **Educação na Bahia**: propostas, realizações e reflexões. São Paulo: T.A Queiroz; Salvador: Faculdade de Educação da UFBA; Brasília: INEP, OEA, 1991a. Volume I. (Coleção Navarro de Britto).

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil e na América Latina**: questões relevantes e polêmicas. São Paulo: T.A Queiroz; Salvador: Faculdade de Educação da UFBA; Brasília: INEP, OEA, 1991b. Volume II. (Coleção Navarro de Britto).

\_\_\_\_\_. **Educação**: reflexões que transcendem tempos e espaços. São Paulo: T.A Queiroz; Salvador: Faculdade de Educação da UFBA; Brasília: INEP, OEA, 1991c. Volume III. (Coleção Navarro de Britto).

\_\_\_\_\_. **Luiz Viana Filho**. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 1978. (Coleção Cabrália).

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989**: a revolução francesa da historiografia. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

CAETANO, Gerardo.; GARCÉ, Adolfo. Ideas, política y nación em el Uruguay del siglo XX. TERÁN, Oscar (Coord.). **Ideas em el siglo**: intelectuales y cultura em el siglo XX latinoamericano. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. **Base de dados dos Cadernos Indicadores dos Programas de Pós-Graduação reconhecidos e recomendados**. Brasília, 2013. Disponível em: <  
<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisar>

Area&codigoGrandeArea=70000000&descricaoGrandeArea=CI%CANCICAS+HUMANAS+  
> Acesso em março e abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Banco de teses e dissertações.** Disponível em: <  
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Resultados>>. Acesso em: 20/12/12.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Política Cultural:** reflexão sobre a separação entre educação e cultura no Brasil. 312f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Teoria da História e História da Educação:** por uma história cultural não culturalista. Campinas: Autores Associados, 2010.

CDPB. Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro. **Dicionário Biobibliográfico,** 2014. Disponível em: <[http://www.cdpb.org.br/dic\\_bio\\_bibliografico\\_machadoneto.html](http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_machadoneto.html)>. Acesso em: 23/05/2014.

CHILE, **Declaración de Principios del Gobierno de Chile** - Santiago, 11 de marzo de 1974. Santiago: CEME/Arquivo Chile. Disponível em: <[http://www.archivochile.com/Dictadura\\_militar/doc\\_jm\\_gob\\_pino8/DMdocjm0005.pdf](http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_jm_gob_pino8/DMdocjm0005.pdf)>. Acesso em: 15/01/2014.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil censos a partir de 2000 e base corrente.** Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Resultados>> Acesso em dezembro de 2012.

CNV – **Comissão Nacional da Verdade.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/index.php/institucional-acesso-informacao/a-cnv>. Acesso em: 10/03/2013.

CORREA, Jorge Baeza. Referencias para un análisis del discurso del gobierno militar chileno sobre el movimiento estudiantil universitario: 1973-1980. In: **Revista Literatura y Lingüística,** Santiago, 2004, n° 15, p. 253-286.

COSSE, Isabela; MARKARIAN, Vania. **1975: año d ela orientalidad identidade, memoria e historia en uma ditadura.** Montevideo-Uruguai: Trilce, 1977.

CRUZ, María Angélica. **Iglesia, represión y memorial:** el caso chileno. Madrid: Siglo XXI de España editores, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

DE BLASI, Jacqueline. **Avaliação como eixo das reformas da educação superior na América Latina**: os casos da Argentina, Brasil, Chile e México. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2005.

DIAS, José Alves. A consumação do golpe e o movimento estudantil baiano contra a ditadura. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 55, p. 195-212, 2014.

\_\_\_\_\_. **Rumo ao palácio**: as estratégias de dominação dos espaços políticos na Bahia durante a ditadura (1966-1982). 218f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de História Social da UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

DÍAZ, Adriana Barreiro. **A Construção Social das Ciências Sociais na periferia**: Economia e Sociologia no Uruguai, 1970-1990. 242f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Instituto de Geociências da UNICAMP, Campinas: UNICAMP, 2000.

DOSSE, François. **A História em Migalhas**: dos Annales a Nova História. São Paulo: ensaio; Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 1992.

\_\_\_\_\_. **A História**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: A conquista do Estado - Ação política, poder e golpe de classe. 5. Ed. Petrópolis, Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_.; DULCI, Otávio Soares. As forças armadas e a política. In: SORJ, Bernard.; ALMEIDA, Maria Hermínia T. de (Org.). **Sociedade e política no Brasil pós-64**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Carta para Joseph Bloch** (22-23 de setembro de 1890), Londres, 1890. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>>. Acesso em: junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Edipro, 2011.

FALCON, Francisco. História das Ideias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade modernizada à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991. (Coleção educação contemporânea).

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

FERREIRA, Amarílio Jr; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: edições Pulsar, 2006.

FICO, Carlos. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004a.

\_\_\_\_\_. Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2004b. n.47, vol.24. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882004000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100003)>. Acesso em: 19/03/2013.

FRANCO, Tasso. **O círculo de poder na Bahia**. Salvador: Franco Produções, 1990.

GABEIRA, Fernando. **O que é isso companheiro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Companhia de bolso.

GARAÑO, Santiago. Entre héroes y traidores: Sentidos militares y militantes acerca del rol de los conscriptos en los años 70. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires: FFyL – UBA, N° 33, p. 93–110, 2011.

GERMANO, José Willington. **De pé no chão também se aprende a ler: política e educação no Rio Grande do Norte 1960-1964**. 226f. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós Graduação em Sociologia da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1981.

\_\_\_\_\_. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLBERY, General. **Geopolítica do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967 (Coleção Documentos Brasileiros n.126).

GRAMSCI, Antonio. **A formação dos intelectuais**. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere: O Risorgimento: notas sobre a história da Itália**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Vol 5.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Vol 2.

HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre História**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

IANNI, Octávio. **Pensamento Social no Brasil**. Bauru-SP: EDUSC, 2004.

IHGB. **Dicionário Biográfico: Edivaldo Machado Boaventura**. Rio de Janeiro: IHGB, 2015. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/dicbio.php?id=00006>>. Acesso em: maio de 2015.

JOSÉ, Emiliano. **Galeria F: Lembranças do Mar Cinzento**. São Paulo: Casa Amarela, 2000. Primeira Parte.

\_\_\_\_\_. **Galeria F: Lembranças do Mar Cinzento**. São Paulo: Casa Amarela, 2004. Segunda Parte.

\_\_\_\_\_. **Galeria F: Lembranças do Mar Cinzento - Golpe, Tortura, Verdade.** São Paulo: Caros amigos, 2012. Quarta Parte.

LAVALLÉE, Marcel. Analfabetismo e Sistema Escolar no Brasil e na Bahia. In: BOAVENTURA, Edivaldo (Org.). **Políticas Municipais de Educação.** Salvador: EDUFBA, 1996.

MACHADO NETO, Antônio Luís. **Marx e Mannheim.** Salvador: Livraria Progresso Editora, 1956. (Estante de Sociologia Política).

\_\_\_\_\_. **Sociologia do Desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1963.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Direito e Sociologia do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965. (Coleção tempo novo 5).

\_\_\_\_\_. Discurso de Posse. In: **Revista da Academia de Letras da Bahia.** Salvador: Mensageiro da Fé, 1973. vol.XXIII.

MACHADO NETO, Antônio Luís; MACHADO NETO, Zahidé. **Sociologia Básica.** São Paulo: Saraiva, 1975.

MACHADO NETO, Zahidé. **Estrutura social dos dois Nordeste na obra literária de José Lins do Rêgo.** Salvador: UFBA, 1971. (Coleção Ciência e Homem).

MARQUES, Maria Inês Corrêa. **UFBA na Memória 1946-2006.** Salvador: EDUFBA, 2010.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia:** resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão popular, 2009a.

\_\_\_\_\_. **O Capital.** Livro I. São Paulo: Boitempo editorial, 2013. 894p. (Coleção Marx e Engels).

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach B.Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007. 614p. (Coleção Marx e Engels).

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx e Engels).

\_\_\_\_\_. **Grundrisse:** Manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011a. 790p. (Coleção Marx e Engels).

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011b. (Coleção Marx e Engels).

\_\_\_\_\_. **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo editorial, 2012. (Coleção Marx e Engels).

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **A educação baiana durante a ditadura civil militar**. Entrevista. [10 de abril de 2014]. Entrevistadoras: Daniela Moura e Luciana Canário. Vitória da Conquista, 2014a.

\_\_\_\_\_. Do contexto de implantação do Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia, no início da década de 1950, à literatura sobre o tema. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos.; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha.; LOMBARDI, José Claudinei. **Projeto Columbia: Anísio Teixeira e o desenvolvimento nacional**. Campinas-SP: Alínea, 2013.

\_\_\_\_\_.; CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Trajetória do movimento estudantil e expectativas sociais dos estudantes brasileiros: 1960-1980. In: **Revista Histedbr On-line**. Campinas, n.55, mar 2014b. p.180-194.

MENDONÇA, Sonia Regina de.; FONTES, Virgínia. História e teoria política. In: CARDOSO, Ciro Flamarion.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2011.

MONCAYO, Víctor Manuel C. ¿Cómo aproximarnos al Estado em América Latina?. RAY, Mabel T (Ed.). **El Estado em América Latina: continuidades y rupturas**. Chile: Clacso, 2012.

MORAES, Dênis de. **A esquerda e o golpe de 64**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MUÑOS, Heraldo. **A sombra do ditador: Memórias políticas do Chile sob Pinochet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. **A Ditadura Militar Argentina 1976-1983: do golpe de Estado à restauração Democrática**. São Paulo: Edusp, 2007. 743p.

NOYA, Nelson. **A liberalização financeira e a acumulação de capital no Uruguai 1974-1984**. 153f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia da UNICAMP, Campinas: UNICAMP, 1988.

O LIVRO NEGRO DA USP: o controle ideológico na Universidade. 2. ed. São Paulo: ADUSP, 1979.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior**. São Paulo: Autores associados, 1980.

PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil-militar uruguaia: doutrina e segurança nacional. In: **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol.28, n. 48, p.495-517, jul/dez 2012.

PEREIRA, Ricardo. **O Marxismo na produção educacional brasileira das décadas de 1970-1980**. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2009.

PIMENTA, Aluísio et al. **UFMG: resistência e protesto**. Belo Horizonte: Vega, 1979.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAY, Mabel T.; OIVIÑA, Hernán. La estatalidad latinoamericana revisitada: reflexiones e hipótesis alrededor del problema del poder político y las transiciones. RAY, Mabel T (Ed.). **El Estado em América Latina: continuidades y rupturas**. Santiago/Chile: Editorial Arcis/Clacso, 2012.

ROCHA, Fernando. **Progresso Editora: tribuna e paixão de Pinto de Aguiar**. Salvador: EDUFBA/EGBA, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira [1978]. **História da Educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia.; BARROS, Susane Santos. Panorama da história da editoração em Salvador/Bahia. In: **Anais do I Seminário Brasileiro sobre livro e historia editorial**. Rio de Janeiro: UFF/Casa de Rui Barbosa, 2004.

ROSENMAN, Marcos Roitman. **Pensar América Latina: el desarrollo de la sociología latino-americana**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

ROSSI, Clóvis. **Militarismo na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. n.46. Coleção Tudo é história.

ROUQUIÉ, Alain. **O Estado Militar na América Latina**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1984. 476p.

RUGAI, Ricardo Ramos. **O anarquismo organizado: as concepções e práticas da Federação Anarquista Uruguaia (1952-1976)**. 315f. (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2003.

SAMPAIO, Consuelo Novais. Manuel Pinto de Aguiar, o homem dos sete instrumentos. In: **Pensando Salvador do futuro**. Salvador, 2010. Disponível em: <<http://osvaldocampos.blogspot.com.br/2010/03/manuel-pinto-de-aguiar-o-homem-de-sete.html>>. Acesso em: julho de 2014.

SANFELICE, José Luis. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964**. Campinas -SP: Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. O Manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2007, vol. 28, n. 99, p. 542-557. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em janeiro de 2011.

SANTANA, Cristiane Soares de. Notas sobre a história da Ação Popular na Bahia (1962-1973). In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (Org.). **Ditadura Militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009a. p.151-174.

SANTANA, Ediane Lopes de. Campanha de desestabilização de Jango: as donas saem as ruas. In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (Org.). **Ditadura Militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009b. p.13-30.

SANTOS, Roberto Figueira. **Desigualdades sociais, educação e ação política: além de outros textos**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, Roberto Figueira. Modernização industrial na expansão baiana. In: BEZERRA, Zenilton (Ed.) **O mapa econômico do Brasil 1978-79**. São Paulo: Serthel, 1980. Acervo da SEI-BA.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Pós-Graduação no Brasil. In: **Revista Educação**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971. p.1-8. (revista trimestral).

\_\_\_\_\_. **Reflexões**: sobre temas da atualidade. Salvador: EDUFBA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vidas Paralelas (1894-1962)**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Na Bahia das últimas décadas do século XX: um depoimento crítico**. Salvador: EDUFBA, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

SENA, Consuelo Pondé de. **Manuel Pinto de Aguiar: uma unanimidade**. Salvador: Tribuna da Bahia, 2011. Disponível em: <<http://www.tribunadabahia.com.br/2011/03/16/manoel-pinto-de-aguiar-uma-unanimidade>>. Acesso em: julho de 2014.

SILVA, Elizete da. Protestantes e o governo militar: convergências e divergências. In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (Org.). **Ditadura Militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009. p.31-52.

SILVA, Sandra Regina Barbosa da. **“Ousar lutar, ousar vencer”**: histórias da luta armada em Salvador (1969-1971). 180f. (Dissertação) - Programa de Pós Graduação em História Social da UFBA. Salvador: UFBA, 2003.

SOARES, Luiz Carlos.; VAINFAS, Ronaldo. Nova história militar. In: CARDOSO, Ciro Flamarion.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A verdade sobre o ISEB**. Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1978.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de. **Memória escrita de professores intelectuais como interlocutores do republicanismo em Vitória da Conquista-BA, entre os anos de 1910 a 1945**. 153f. (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Vitória da Conquista-BA, 2009.

SOUZA, Maria Inês Salgado. **Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Sandra Regina Barbosa da Silva. Bandeira Vermelha: aspectos da resistência armada na Bahia. In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (Org.). **Ditadura Militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009. p.127-150.

SUTIL, Sofía Correa. El pensamiento em Chile em el siglo XX bajo la sombra de Portales. TERÁN, Oscar (Coord.). **Ideas em el siglo: intelectuales y cultura em el siglo XX latinoamericano**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

TERÁN, Oscar. **Nuestros años sesentas: la formación de la nueva izquierda intelectual argentina 1956-1966**. 3. ed. Buenos Aires: El cielo por asalto, 1993.

\_\_\_\_\_. Ideas e intelectuales em la Argentina,1880-1980. TERÁN, Oscar (Coord.). **Ideas em el siglo: intelectuales y cultura em el siglo XX latinoamericano**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

TOLEDO, Caio Navarro de. **ISEB: fábrica de ideologias**. São Paulo: Ática, 1977. Ensaio 28.

TORRES, Lucas Porto Marchesini. **“a questão financeira é uma questão política”**: militantes do PCBR em ações armadas na Bahia (década de 1980). 178f. Dissertação. (Mestrado em História Social pela UFBA). Salvador: UFBA, 2013.

UNIVERSIDADE E REPRESSÃO: os expurgos na UFRGS. Rio Grande do Sul: ADUFRGS/LPM, 1979.

URUGUAI. **Ley 14.101** - se aprueba la ley sobre enseñanza publica primaria, normal, secundaria e industrial, denominandola consejo nacional de educacion. 3 de enero de 1973. Montevideo: Ministerio de Educacion y Cultura 1973. Disponível em: <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=14101&Anchor=>>>. Acesso em: 26/01/2014.

VALE, Antônio Marques. **O ISEB, os intelectuais e a diferença**: um diálogo teimoso na educação. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

VALLEJOS, Rolando Álvarez. Represión o Integración? la política sindical del Régimen Militar. 1973-1980. In: **Historia**. Santiago, 2010, n. 43, vol. II. p.325-355.

VENTURA, Zuenir. **1968** - o ano que não terminou. 3 ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008. Edição revisada.

VIANA FILHO, Luís. **O Governo Castelo Branco**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975. (Coleção Documentos Brasileiros).

VIANA, Reno. Quando o direito mente. In: **Juízes para a democracia** – AJD-Bahia. Salvador: AJD, 2011. Disponível em: <<http://ajdbahia.blogspot.com.br/2011/01/quando-o-direito-mente.html>>. Acesso em: 13/05/2015.

YAFFE, Jaime. Ditadura y Neoliberalismo em Uruguay (1973-1985). In: **Séptimas Jornadas de Historia Económica**. Montevideo: Asociación Uruguaya de Historia Económica, 2010.

ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro. **CEAS: jesuítas e o apostolado social durante a ditadura militar**. Salvador: EDUFBA, 2009a.

\_\_\_\_\_. Dom Avelar Brandão Vilela e a ditadura militar. In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (Org.). **Ditadura Militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009b. p.175-190.

ZÁRATE, Verónica Valdivia Ortiz de. “¡Estamos en Guerra, Señores!”. El Régimen Militar de Pinochet y el “Pueblo”, 1973-1980. In: **Historia**, Santiago, 2010, n. 43, vol. I. p.163-201.

### **Fontes Documentais:**

BAHIA. **Plano Integral de Educação e Cultura do Estado da Bahia**. Governo de Luís Viana Filho. (documento oficial). Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1969a. Volume I.

\_\_\_\_\_. **Plano Integral de Educação e Cultura do Estado da Bahia**. Governo de Luís Viana Filho. (documento oficial). Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1969b. Volume II.

\_\_\_\_\_. **Catálogo de recursos assistenciais da região metropolitana de Salvador**. Salvador: Secretaria do Trabalho e Bem Estar Social-Coordenação de Assistência Social/Governo do Estado da Bahia, 1976.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.520 - 30 de abril de 2009**. Criação da comissão especial Memórias Reveladas. Salvador: Governo da Bahia, 2009.

\_\_\_\_\_. **Documento de Professores**. J.U - Jornal Universitário. Salvador: UFBA, 30/06/1968, n.10, p.2.

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Roberto Santos**. J.U - Jornal Universitário. Salvador: UFBA, 31/05/1968, n.8, p.1.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação da UFBA**. J.U - Jornal Universitário. Salvador: UFBA, 31/05/1968, n.8, p.2.

\_\_\_\_\_. **Reforma Universitária**. J.U - Jornal Universitário. Salvador: UFBA, 31/12/1968, p.4.

BAHIA/BRASIL. **Livro Censo de 1960**. Salvador/Brasília: SEI/MEC-SEEC, 1961.

\_\_\_\_\_. **Livro Censo de 1970**. Salvador/Brasília: SEI/MEC-SEEC, 1971.

BEZERRA, Zenilton (Ed.) **O mapa econômico do Brasil 1978-79**. São Paulo: Serthel, 1980. Acervo da SEI-BA.

JORNAL CÁLICE. Jornal Estudantil. Vitória da Conquista-BA. Exemplos dos anos de 1976 e 1978.

JORNAL DIMENSÃO. Jornal Estudantil. Itapetinga-BA. Exemplares do ano de 1979.

JORNAL FACA AMOLADA. Jornal Estudantil. Salvador. Exemplares do ano de 1978.

JORNAL FEIJÃO. Jornal Estudantil. Salvador. Exemplares do ano de 1981.

JORNAL FIFÓ. Jornal Alternativo (Dirigido e editado por Ruy Medeiros). Vitória da Conquista-BA. Exemplares do ano de 1977.

JORNAL INIMIGOS DO REI. Jornal Operário Anarquista. Salvador. Exemplares dos anos de 1968 e 1978.

JORNAL NOVA AÇÃO. Jornal Estudantil. Salvador. Exemplares do ano de 1977.

JORNAL O CONSTITUINTE. Jornal Estudantil. Muritiba-BA. Exemplares do ano de 1977.

JORNAL VIRAÇÃO. Jornal Estudantil. Salvador. Exemplares dos anos de 1976 e 1977.

JORNAL VOZ ESTUDANTIL. Jornal Estudantil. Vitória da Conquista-BA. Exemplares do ano de 1979.

**UFBA. Golpe Civil-Militar de 1964 na UFBA: rompendo o silêncio do Estado e reduzindo o espaço da negação. Relatório Final da Comissão Milton Santos da Memória e Verdade .** Salvador: Comissão Milton Santos/UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>>. Acesso em: janeiro de 2015.

### **Depoimentos:**

ALFAYA, Javier Ulpiano. Depoimento dado na Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA. [1:23:35 minutos]. Salvador: Comissão Milton Santos/UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>>.

BRICHTA, Arno. Depoimento dado na Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA. [1:10:33 minutos]. Salvador: Comissão Milton Santos/UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>>.

COUTINHO NETO, Joaquim. Depoimento dado na Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA. [24:22 minutos]. Salvador: Comissão Milton Santos/UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>>.

DÉDA, Harildo. Depoimento dado na Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA. [20:03 minutos]. Salvador: Comissão Milton Santos/UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>>.

MISI, Aroldo. Depoimento dado na Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA. [45:23 minutos]. Salvador: Comissão Milton Santos/UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>>.

PAMPONET, Aécio. Depoimento dado na Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA. [53:44 minutos]. Salvador: Comissão Milton Santos/UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>>.

PICANÇO, Iracy. Depoimento dado na Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA. [60 minutos]. Salvador: Comissão Milton Santos/UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>>.

ROCHA, Maria Liege. Depoimento dado na Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA. [37:51 minutos]. Salvador: Comissão Milton Santos/UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>>.

SILVA, Valdélcio Santos. Depoimento dado na Comissão Milton Santos de Memória e Verdade da UFBA. [47:16 minutos]. Salvador: Comissão Milton Santos/UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.comissaoverdade.ufba.br/node/34>>.

#### **Fontes Consultadas:**

BAHIA. **Economia Bahiana subsídios para um plano de governo de 1978**. Salvador: Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia/Centro de Planejamento da Bahia – CEPLAB, 1979.

BAHIA. **O PIB da Bahia – 1975-2000** (Série estudos e pesquisas). Salvador: SEI, 2000.

BRASIL. **O Anuário Estatístico do Brasil** (1964, 1968, 1969 e 1974). Brasília: Ministério da Economia, s/d.

BRASIL. **O Mapa econômico do Brasil – 1978/79**. Brasília: Ministério da Economia, s/d.

BRASIL. **Indicadores Sociais do Nordeste – 1970/80**. Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste e Ministério do Interior, 1982.

## APÊNDICE A – Teses e Dissertações que relacionam a Educação no período ditatorial brasileiro (1964-1985) na base de dados da Capes

(coleta realizada entre dezembro de 2012 e abril de 2013 – tabela atualizada em junho de 2014)

EDUCAÇÃO BÁSICA			
<i>Nível: Mestrado</i>			
Qt.	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Referência Completa
1	UFBA	Educação	MIRANDA, Tânia Côrtes Andrade. <b>No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história recente – a memória da resistência à ditadura militar no Brasil.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da UFBA. Salvador: UFBA, 2006.
1	UNEB	Educação e Contemporaneidade	ARAUJO, Jose Alfredo. <b>Escola Polivalente San Diego: um estudo de caso na História e Memória da Educação Brasileira em Salvador-Ba.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Salvador: UNEB, 2005.
1	UFF	Educação	HAUER, Licia Maciel. <b>Colégio Pedro II no período da Ditadura Militar: subordinação e resistência.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da UFF. Niterói-RJ: UFF, 2007.

Obs: não encontramos com essa temática - teses de doutorado.

EDUCAÇÃO SUPERIOR			
<i>Nível: Doutorado</i>			
Qt.	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Referência Completa
1	UFPR	Educação	BATTINI, Okçana. <b>Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no departamento de educação da Universidade Estadual de Londrina.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR. Curitiba: UFPR, 2011.
1	UNICAMP	Educação	MINTO, Lalo Watanabe. <b>A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2011.
1	UFU	Educação	MACHADO, Liliane Campos. <b>Formação, saberes e práticas de formação de professores: um estudo em cursos de licenciatura em História e Pedagogia.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da UFU. Uberlândia: UFU, 2009.

EDUCAÇÃO SUPERIOR			
<i>Nível: Mestrado</i>			
Qt.	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Referência Completa
1	PUC-RS	História	COSTA, Bianca Silva. <b>O Ensino Superior na Ditadura Militar brasileira: um olhar através da “Revista MEC”.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em História da PUCRS. Porto Alegre: PUCRS, 2009.
1	UMESP	Educação	BARROS, César Mangolin de. <b>Ensino superior e sociedade brasileira: análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (décadas de 1960/70).</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da UMESp. São Bernardo do Campo: UMESp, 2007.
1	USP	História Social	AMORIM, Maria Aparecida Blaz Vasques. <b>No interior... ditadura militar e ensino superior (FAFI/UNESP) memórias sobre a intervenção na faculdade de filosofia , ciência e letras de São José do Rio Preto.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em História Social da USP. São Paulo: USP, 2009.

1	UESB	Memória: Linguagem e Sociedade	MENDES, Luciana Canário. <b>Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista (FFPVC):</b> memória e história de uma instituição de ensino superior. 138f. (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Vitória da Conquista: UESB, 2014.
---	------	--------------------------------	---

#### MOVIMENTO ESTUDANTIL

*Nível: Doutorado*

Qt.	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Referência Completa
1	USP	Ciências Sociais	SANFELICE, José Luís. <b>Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao Golpe de 64.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-SP: São Paulo: PUC-SP, 1985.
1	UFBA	História	BRITO, Antonio Mauricio Freitas. <b>O golpe de 1964, o movimento estudantil na UFBA e a resistência à ditadura militar (1964-1968).</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em História da UFBA. Salvador: UFBA, 2008.

#### MOVIMENTO ESTUDANTIL

*Nível: Mestrado*

Qt.	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Referência Completa
1	UFRJ	Serviço Social	FREITAS, Adriana da Silva. <b>Repressão aos estudantes da UFRJ no cenário ditatorial.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Serviço Social da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
1	UNIOESTE	História	ZAPARTE, Andréia. <b>A DOPS e a repressão ao movimento estudantil em Curitiba – Paraná (1964-1969).</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em História da UNIOESTE. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2011.
3	UNICAMP	2 em Educação 1 em Ciências Sociais	CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. <b>Os limites do movimento estudantil – 1964-1980.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1987.  PEREIRA, Mateus Camargo. <b>Tecendo A Manhã: História do Diretório Central dos Estudantes da UNICAMP (1974-1982).</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2006.  MARTINS FILHO, João Roberto. <b>Movimento estudantil e militarização do Estado no Brasil (1964-1968).</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1986.
2	UFBA	História	BRITO, Antonio Mauricio Freitas. <b>Capítulos de uma história do movimento estudantil na UFBA (1964-1969).</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em História da UFBA. Salvador: UFBA, 2003.  DIAS, José Alves. <b>A subversão da ordem: manifestações de rebeldia contra o regime militar na Bahia.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em História da UFBA. Salvador: UFBA, 2002.
1	USP	História Social	SANTANA, Flávia de Angelis. <b>Atuação política do movimento estudantil no Brasil: 1964-1984.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em História Social da USP. São Paulo: USP, 2007.

#### POLÍTICA EDUCACIONAL

*Nível: Doutorado*

Qt.	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Referência Completa
-----	--------------	---------------------------	---------------------

1	UFF	História Social	LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. <b>A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em História Social da UFF. Niterói: UFF, 2010.
4	UNICAMP	Educação	DALAROSA, Adair Ângelo. <b>Análise da Política Educacional do Estado de Santa Catarina durante a Ditadura civil-Militar (1964-1985): um estudo do ciclo básico.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2005.  PEREZ, José Roberto Rus. <b>A política educacional do Estado de São Paulo 1967-1990.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Sociologia da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1994.  SILVA, Maria Abadia da. <b>Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1999.  GERMANO, José Willington. <b>Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985: um estudo sobre a política educacional.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1990.

#### POLÍTICA EDUCACIONAL

*Nível: Mestrado*

Qt.	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Referência Completa
1	FGV	Educação	ARAPIRACA, Jose Oliveira. <b>A USAID e a Educação Brasileira.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: FGV, 1979.
1	PUC-SP	Ciências Sociais	LIMA, Marcos Eduardo Gomes de. <b>A reforma da educação e instituição do vestibular na ditadura militar brasileira: um caso de “revolução” passiva?</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da PUC-SP. São Paulo: PUC-SP, 2010.
3	UNICAMP	2 em Educação e 1 em Sociologia	BORDIGNON, Talita Francieli. <b>As ações do Estado brasileiro para o Desenvolvimento do Ensino Técnico Industrial no Brasil (1946-1971).</b> 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas: UNICAMP, 2012.  REZENDE, Marilza Abrahão Pires. <b>A educação mineira dos anos 60/70.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1993.  GERMANO, José Willington. <b>De pé no chão também se aprende a ler: política e educação no Rio Grande do Norte 1960-1964.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Sociologia da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1981.

#### PROFESSORES

*Nível: Doutorado*

Qt.	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Referência Completa
1	USP	História Social	LOURENÇO, Elaine. <b>Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista 1970-1990.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em História Social da USP. São Paulo: USP, 2011.

1	UFMG	Educação	OLIVEIRA, Wellington de. <b>A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: da UTE ao Sind-UTE.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
---	------	----------	--

### PROFESSORES

*Nível: Mestrado*

Qt.	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Referência Completa
1	PUC-Campinas	Educação	SILVEIRA, João Batista da. <b>A Política de formação de professores de história no regime civil-militar: a criação da licenciatura curta em Estudos Sociais.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-CAMP. Campinas: PUC-CAMP, 2008.
1	UEL	Educação	ANDRADE, Roberto César de. <b>Construindo discursos e compartilhando memórias: a década de 70 e a formação de professores de história na Universidade Estadual de Londrina.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da UEL. Londrina: UEL, 2008.
1	UMESP	Educação	PINHEIRO, Cláudio. <b>Educação e Ditadura Militar: relatos da história oficial e a memória de professores (1964-1985).</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da UMESP. São Bernardo do Campo: UMESP, 2006.
1	UCDB	Educação	DALPIAZ, Altemir Luiz. <b>A construção da identidade cultural do professor durante o regime militar no Brasil 1964 a 1985.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS: UCDB, 2008.
1	UNEB	Educação e Contemporaneidade	KAVALKIECICZ, Cristina. <b>As jornadas em cartaz na formação de professores/as.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Salvador: UNEB, 2010.
1	PUC-Minas Gerais	Educação	FERREIRA, Elenice Silva. <b>Memórias silenciadas de professores: relações de poder em escola pública de Vitória da Conquista BA, no período da ditadura civil militar no Brasil.</b> 323f. (dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas Gerais: Belo Horizonte, 2012.

### OUTRAS PRODUÇÕES

*Nível: Doutorado*

Qt.	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Referência Completa
1	USP	Educação	MEDEIROS, Carlos Augusto de. <b>Política de Pós-Graduação Lato sensu no Brasil: configuração no período de 1964 a 1985.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da USP. São Paulo: USP, 2010.
1	UFRJ	História Social	ALVES, José Alves. <b>Rumo ao palácio: as estratégias de dominação dos espaços políticos na Bahia durante a ditadura - 1966/1982.</b> (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em História Social da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

### OUTRAS PRODUÇÕES

*Nível: Mestrado*

Qt.	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Referência Completa
1	UNICAMP	Educação	PEREIRA, Ricardo. <b>O Marxismo na produção educacional brasileira das décadas de 1970-1980.</b> (dissertação de mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2009.

### APÊNDICE B – Baianos mortos e desaparecidos políticos durante a ditadura

Nome	Local de nascimento	Filiação Partidária	Trajatória e resistência
Pedro Domiense de Oliveira (1921-1964)	Salvador (BA)	PCB	Funcionário público. Concluiu o curso de bacharel em Ciências e Letras. Foi presidente da Associação dos Posseiros do Nordeste de Amaralina e das Classes Fardadas do Departamento de Correios e Telégrafos de Salvador. Começou a militância no Colégio Central da Bahia. Trabalhou no jornal O Momento ligado ao PCB, sendo espancado com outros colegas quando o Exército ocupou a sede do jornal. Foi preso no dia 04/05/1964, na sede dos correios em Salvador e de acordo com a versão oficial suicidou-se ingerindo veneno no quartel da 6ª Região Militar, porém, investigações posteriores apontaram para assassinato após torturas.
Péricles Gusmão Régis (1925-1964)	Vitória da Conquista (BA)	Vereador do MTR	Vereador do Partido Movimento Trabalhista Renovador (MTR) era líder do prefeito na Câmara Municipal de Vitória da Conquista. Foi preso no Quartel da Polícia Militar (9º BPM/VC) no dia 06/05/1964, junto com o Prefeito Pedral Sampaio e outras pessoas de seu grupo político. De acordo com a versão oficial foi encontrado morto no dia 12/05/1964, atestando suicídio após ter cortado os pulsos, o pescoço e o braço, o que hoje é contestado.
Israel Tavares Roque (1929-1964/1967)	Nazaré (BA)	PCB	Desaparecido no Rio de Janeiro entre os anos de 1964 ou 1967. Trabalhava no jornal O Momento ligado ao PCB. Desde a década de 1950 que estava sendo vigiado e acusado de se um dos principais dirigentes comunistas do Comitê Municipal de Salvador.
Carlos Mariguella (1911-1969)	Salvador (BA)	ALN	Líder da Ação Libertadora Nacional (ALN) e considerado o inimigo número 1 da Ditadura. Foi assassinado após um tiroteio desferido por militares (em uma operação composta por 150 agentes policiais liderados pelo delegado Sérgio Paranhos Fleury) em São Paulo no dia 04/11/1969. Era um dirigente comunista conhecido nacionalmente que estava na clandestinidade e vinha de uma trajetória política de resistência desde 1946 quando foi eleito deputado pelo Partido Comunista, rompendo com este partido em 1967 quando passou a liderar a ALN uma organização político-militar com atividades de resistência armada.
Mário Alves de Souza Vieira (1923-1970)	Sento Sé (BA)	PCBR	Um dos fundadores da União dos Estudantes da Bahia, quando iniciou sua militância política aos 16 anos, formado em Letras atuou como jornalista e fundador do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), sendo um dos seus principais dirigentes, foi morto em 17/01/1970 no Rio de Janeiro, tendo em vista um brutal espancamento que sofrera incluindo a introdução de

			um pedaço de vassoura em seu ânus.
Jorge Leal Gonçalves Pereira (1938-1970)	Salvador (BA)	AP	Desaparecido político, militante da Aliança Popular (AP) era engenheiro eletricista, trabalhou na Petrobrás, na refinaria de Mataripe quando foi preso em 1964, e após ser libertado trabalhou na Coelba. No dia 20/10/1970 foi sequestrado no Rio de Janeiro por agentes do DOI-CODI/RJ, a morte de Jorge após torturas foi confirmada por um general entrevistado pela folha de São Paulo em 1979, porém, seu corpo nunca fora encontrado.
Aderval Alves Coqueiro (1937-1971)	Aracatu (BA)	MRT	Iniciando cedo sua militância no PCB, Foi um dos 40 presos políticos trocados pelo embaixador alemão Von Holleben em junho de 1970. Um ano antes tinha sido preso em São Paulo como militante da Ala Vermelha, sendo torturado na 2ª companhia da Polícia do Exército, depois transferido para o DOPS/SP e transferido para o presídio Tiradentes. Banido e enviado para a Argélia, de lá se deslocou a Cuba, regressando ao Brasil como membro do Movimento Revolucionário Tiradentes (MRT), grupo dissidente da Ala Vermelha. Morreu no Rio de Janeiro no dia 06/02/1971 com o laudo oficial apontando para ferida asfíxiante do tórax e lesão do pulmão direito após ter reagido e depois de uma longa pressão da comissão de familiares foi constatado que ele foi assassinado não de acordo com a versão oficial.
Joel Vasconcelos Santos (1949-1971)	Nazaré (BA)	PCdoB	Desaparecido político, trabalhou inicialmente como sapateiro começando desde jovem a se envolver com questões políticas, em 1966 sua família mudou-se para o Rio de Janeiro onde ele estudou contabilidade, foi presidente da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas e em 1970 diretor da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES, quando foi preso no dia 15/03/1971 por uma ronda policial estava vinculado a União da juventude Patriótica organizada pelo PCdoB. De acordo com outros presos ele havia sido bastante torturado e morto, porém, seu corpo nunca foi encontrado.
Stuart Edgard Angel Jones (1945-1971)	Salvador (BA)	MR-8	Militante do Movimento Revolucionário 8 de Outubro ligado a Carlos Lamarca, filho da estilista famosa Zuzu Angel. Foi assassinado sob grandes torturas na Base Aérea do Gavião no Rio de Janeiro no dia 14/05/1971. Integra a lista dos desaparecidos políticos e sua mãe cinco anos depois em busca do seu paradeiro foi assassinada sem nunca ter encontrado o corpo do filho.
Walter Ribeiro Novaes (1939-1971)	Salvador (BA)	VPR	Militante da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) também integra a lista dos desaparecidos de 1971. Trabalhava no Serviço de Salvamento Marítimo do Rio de Janeiro quando foi preso no dia 13/06/1970 e solto alguns dias depois passou a atuar na clandestinidade. Em 12/07/1971 ocorreu a sua segunda prisão e de acordo depoimento de outros presos na prisão ele foi morto após ter sido torturado, no entanto, seu corpo jamais foi encontrado.
Luiz Antonio Santa Bárbara (1946-1971)	Inhambupe (BA)	MR-8	Trabalhou como tipógrafo na Gazeta do Povo, onde começou a sua vida política, em 1967 passou a

			<p>militar na dissidência baiana do PCB, um dos núcleos que formaria o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8). Foi morto em Brotas de Macaúbas na Bahia no dia 28/08/1971, por meio da Operação Pajuçara, organizada para capturar e destruir Lamarca e seu grupo.</p>
Otoniel Campos Barreto (1951-1971)	Brotas de Macaúbas (BA)	MR-8	<p>Assim como Luiz Antonio Santa Bárbara era militante do MR-8 e foi morto junto ao outro pela Operação Punjança. Ambos tinham a tarefa de alfabetizar alunos em um povoado carente, onde poucos sabiam ler.</p>
José Campos Barreto (1946-1971)	Salvador (BA)	MR-8	<p>Foi presidente do Círculo Estudantil Osasquense em Osasco São Paulo, depois foi operário e um dos líderes do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco em 1968. Foi executado no dia 17/09/1971, juntamente com Carlos Lamarca em Brotas de Macaúbas fruto da Operação Punjança.</p>
Nilda Carvalho Cunha (1954-1971)	Feira de Santana (BA)	MR-8	<p>Trabalhava como bancária quando se tornou membro do MR-8. Foi presa no dia 20/08/1971 no cerco montado em seu apartamento onde morreu Iara Iavelberg companheira de Lamarca, foi levada para o Quartel do Barbalho depois para a Base Aérea de Salvador. Liberada no início de novembro profundamente debilitada em consequência das torturas sofridas, faleceu no dia 14 de novembro do corrente ano, com sintomas de asfixia e cegueira.</p>
Antônio Carlos Monteiro Teixeira (1944-1972)	Ilhéus (BA)	PCdoB	<p>Geólogo formado pela UFBA teve participação no Movimento Estudantil entre os anos de 1967 e 1968, casou-se com a lendária Dina do Araguaia e foram residir no Rio de Janeiro onde passou a trabalhar no Ministério de Minas e Energia. Incorporados ao PCdoB em 1970, no Araguaia Antônio foi, de acordo relatos, em 1972 gravemente ferido, torturado e assassinado pelo exército, porém, seu corpo nunca foi achado e as versões oficiais não fazem nenhuma menção ao mesmo.</p>
Rosalindo de Souza (1940-1973)	Calderão Grande (BA)	PCdoB	<p>Fazendo curso de cabo e sargento no exército em 1957 na cidade de Salvador, em 1961 passou a trabalhar na secretaria da Câmara Municipal de Itapetinga, dois anos depois retornou a Salvador para cursar direito na UFBA. Em 1968 já militante no PCdoB, foi eleito presidente do Diretório Acadêmico Rui Barbosa da Faculdade de Direito da UFBA, tornando-se também dirigente estadual do PCdoB na Bahia. Após o AI-5 foi impedido de se matricular na UFBA, quando mudou-se para o Rio de Janeiro, onde concluiu o seu curso de direito. Retornando para Itapetinga em março de 1970, montou um escritório de advocacia e foi denunciado pela Justiça Militar, sendo condenado a dois anos e dois meses de reclusão. Em 22/04/1971 partiu para o Araguaia, de acordo com relatos, a data de sua morte é no mês de agosto de 1973. Seu corpo nunca foi encontrado.</p>
Maurício Grabois (1912-1973)	Salvador (BA)	PCdoB	<p>Desaparecido no dia 25/12/1973 no Araguaia, na juventude foi colega no Colégio da Bahia de Carlos Mariguella, em 1945 dirigiu o jornal: A Classe Operária no Rio de Janeiro e daí passou a viver na clandestinidade. Militante atuante do PCdoB, passou a viver no Araguaia se dedicando ao</p>

			estabelecimento de uma área de preparação de guerra popular prolongada, a última vez que foi visto foi no natal de 1973.
Nelson Lima Piauhy Dourado (1941-1974)	Jacobina (BA)	PCdoB	Funcionário da Petrobrás, era filiado ao sindicato da categoria. Em abril de 1964 foi preso e demitido do emprego e quando foi liberado passou a trabalhar como motorista de táxi no eixo Rio-São Paulo, já como militante do PCdoB passou a viver na clandestinidade indo morar no Araguaia e comandou um dos cinco grupos de guerrilheiros na região, na década de 1970. A última vez que foi visto foi em janeiro de 1974.
José Lima Piauhy Dourado (1946-1973)	Barreiras (BA)	PCdoB	Irmão de Nelson Dourado, era fotógrafo e em 1968 teve pequena participação no Movimento Estudantil ligando-se neste mesmo ano ao PCdoB mesmo partido de seu irmão. Em agosto de 1971 foi deslocado para a região do Araguaia integrando no movimento A da guerrilha, foi visto pela última vez em novembro de 1973. De acordo com moradores próximos de onde ele estava durante uma emboscada do exército ele teria levado um tiro na cabeça e enterrado na localidade de Formiga, porém no relatório da Marinha consta que ele foi preso em 25 de janeiro de 1974 e morto na mesma data, seu corpo não foi encontrado.
Vandick Reidner Pereira Coqueiro (1949-1973)	Boa Nova (BA)	PCdoB	Cursou economia na UFBA e fez parte do Comitê Estudantil do PCdoB em 1970, quando foi eleito para o DCE da UFBA. Se envolveu com a guerrilha do Araguaia, e desapareceu em dezembro de 1973.
Dermeval da Silva Pereira (1945-1974)	Salvador (BA)	PCdoB	Ingressou na faculdade de direito da UFBA em 1965 sendo expulso quatro anos depois por força do decreto 477, transferiu-se para a UCSAL onde terminou seu curso e em 1971 foi condenado e processado a revelia pela Auditoria Militar de Salvador por conta de sua atuação política de militância no PCdoB, depois disso foi viver no Araguaia na clandestinidade integrado no Destacamento A da guerrilha e conhecido como João Araguaia. De acordo com um morador da região ele foi morto no dia 28 de março de 1974, porém seu corpo permanece desaparecido.
Dinaelza Santana Coqueiro (1949-1973)	Vitória da Conquista (BA)	PCdoB	Em 1969 foi para Salvador cursar geografia na UCSAL, participou ativamente do movimento estudantil sendo eleita para a Comissão Executiva do DCE. Nessa época casou-se com Vandick Pereira e ambos foram para o Araguaia em 1970. De acordo com relatos ela foi morta em 8 de abril de 1974, mas seu corpo permanece desaparecido. Sua irmã Diva Santana integra a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e também dirige o grupo Tortura Nunca mais da Bahia.
Uirassu Assis Batista (1952-1974)	Itapicuru (BA)	PCdoB	Iniciou sua militância política no movimento estudantil e no PCdoB em 1968 quando era aluno do primeiro ano científico em Itapicuru. Transferindo-se em 1969 para o Colégio Central da Bahia em Salvador, participou ativamente do movimento secundarista, fez parte da direção da Associação Baiana dos Estudantes Secundaristas

			(ABES), sendo aprovado no vestibular da UFBA para a área de saúde. Impedido de cursar optou pela militância clandestina. Em 1971 foi para a região do Araguaia pertencendo ao destacamento A das Forças Guerrilheiras utilizando o nome de Valdir. O relatório do ministério da Marinha registra que ele foi morto em janeiro de 1974 contrariando outro relatório que diz ter sido em abril. O fato é que seu corpo nunca foi encontrado.
Dinalva Oliveira Teixeira (1945-1974)	Castro Alves (BA)	PCdoB	Conhecida como a lendária Dina do Araguaia, se formou em geologia na UFBA em 1968. Participou ativamente do Movimento Estudantil era militante do PCdoB casada com Antônio Teixeira também militante do partido. Procurada pela polícia baiana, foi morar no Rio de Janeiro em 1969 indo trabalhar no Departamento Nacional de Produção Mineral. Em maio foram deslocados para o Araguaia, onde ela passou a atuar como parteira e professora, chegando a ser vice-comandante do Destacamento C, única mulher da guerrilha a alcançar um posto de comando. Quando tiveram início os choques armados em 1972 ela já separada de Antônio e com um novo relacionamento com Gilberto Olímpio morto no Araguaia em 1973, ela se destacou pela habilidade militar. De acordo com o relatório da Martinha a data de sua morte é julho de 1974, porém, quando foi executada e enterrada perto de Xambioá.
Sérgio Landulfo Furtado (1951-1972)	Serrinha (BA)	MR-8	Quando ainda estudante de economia na UFBA, passou a atuar na clandestinidade desde 1969, quando integrou a Dissidência Comunista da Bahia que se reuniu a de Guanabara na constituição do MR-8. Respondeu a vários processos na justiça, sendo preso no dia 11/07/1972 no bairro da Urca no Rio, onde desapareceu e o corpo nunca foi encontrado.
Célio Augusto Guedes (1920-1972)	Mucugê (BA)	PCB	Formado em odontologia pela UFBA, militou no PCB e era irmão do dirigente do partido Armênio Guedes. Em 1964 sua casa foi invadida por militares e saqueada o que o obrigou a se mudar para o sul do país e viver na clandestinidade. Em julho de 1972 recebeu a missão de partir para Montevidéu ao cruzar a fronteira foi identificado e detido por militares morrendo após sofrer graves torturas no dia 15/08/1972.
Esmeraldina Carvalho Cunha (1922-1972)	Salvador (BA)	-----	Mãe de Nilda Cunha que fora morta em 1971 quando escondia Iara Iavelberg fruto da Operação Punjança contra Carlos Lamarca. Enfrentou os militares na busca de esclarecimentos sobre a morte de sua filha, por conta disso, foi encontrada morta em sua casa no dia 20/10/1972 e o corpo estava pendurado num fio de máquina elétrica.
João Carlos Cavalcanti Reis (1945-1972)	Salvador (BA)	MOLIPO	Militante do Movimento de Libertação Popular (MOLIPO) cursava o quinto ano de engenharia na Faculdade de Mackenzie em São Paulo, quando se filiou a ALN participando de algumas ações armadas durante o ano de 1969. Por conta da onda de prisões partiu para Cuba onde recebeu treinamento militar retornando ao Brasil na clandestinidade já como militante do MOLIPO. Foi

			morto em 30/10/1972, após travar tiroteios com os agentes dos órgãos de segurança de São Paulo.
Vitorino Alves Moitinho (1949-1973)	Poções (BA)	PCBR	Indo estudar e trabalhar no Rio de Janeiro como bancário e operário, era militante do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) foi morto no dia 27/10/1973 juntamente com outros três militantes, no Rio de Janeiro por agentes dos órgãos de segurança do regime.
João Leonardo da Silva Rocha (1939-1975)	Salvador (BA)	MOLIPO	Dirigente do MOLIPO seu nome integra a lista de desaparecidos políticos. Em 1962, morando em São Paulo, era funcionário do Banco do Brasil e passou a cursar direito na USP, foi diretor da Casa do Estudante, e quando cursava o último ano da faculdade passou a integrar a ALN, quando foi preso pelo DOPS no final de janeiro de 1969. Em setembro deste ano, com o sequestro do embaixador norte-americano foi um dos 15 presos políticos libertados e enviados para o México, transferindo-se para Cuba onde recebeu treinamento militar e passou a alinhar o MOLIPO. Vivendo como clandestino foi encontrado no interior da Bahia em junho de 1975 e executado.
<b>Casos indeferidos pela Comissão de Mortos e Desaparecidos Políticos</b>			
Abdon da Silva Santos (1913-1964)	Santo Antônio (BA)	Sindicalista	Existem poucas informações sobre ele, era funcionário da Marinha Mercante do Brasil e pelo seu engajamento político passou a integrar o Sindicato dos Marítimos da Companhia, elegendo-se delegado sindical. Desapareceu em 1964 e ninguém nunca mais soube mais nada a seu respeito a família requereu que ele fizesse parte da lista dos desaparecidos políticos mais este pedido foi indeferido pela inexistência de provas comprobatórias.
Inocêncio Pereira Alves (? – 1967)	Feira de Santana (BA)	PCB	Militante político do PCB desde 1945, ajudou a fundar o Sindicato dos Alfaiates em Feira de Santana, na Bahia. Foi preso em março de 1964 pelo Batalhão de Polícia Militar desta cidade, e morreu em 1967 como indigente em um albergue. O processo que pedia a inclusão dele na lista de mortos e desaparecidos foi indeferida por falta de provas que pudesse estabelecer uma clara ligação entre a morte e sua prisão e tortura.
João Bispo de Jesus (1931-1964)	Santo Antônio de Jesus (BA)	Militar	A sua viúva apresentou requerimento a comissão de mortos e desaparecidos políticos informando que ele foi preso em julho de 1964, encontrando-se desaparecido desde então. O fato ocorreu segundo ela quando João Bispo era cabo da Marinha do Brasil e exercia atividades contrárias ao regime militar. Como a comissão não encontrou nenhuma prova da sua militância política e nem que sua morte tenha sido responsabilizada por agentes do Estado, indeferiu o pedido.
José Antônio da Conceição (1949-1976)	Canavieiras (BA)	?	Policial Militar do Distrito Federal, faleceu em 05/08/1976 no pátio da 4ª Delegacia de Polícia da capital federal. Segundo a requerente para a

			inclusão de seu nome na lista de mortos e desaparecidos políticos, a comissão após exames realizados compreendeu que a causa da sua morte foi um acidente de trânsito que nada tinha haver com qualquer violência policial, o que resultou no indeferimento do pedido.
--	--	--	--

Fonte: Dados coletados na obra: Direito à Memória e à Verdade: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Publicação organizada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em 2007. 500 páginas.

## ANEXO A: Dados oficiais sobre a educação publicados entre as décadas de 1960 e 1980

Quadro 1. Ensino de 1º grau – número de matrículas iniciais

Regiões	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980
<b>Urbana</b>							
<b>Bahia</b>	100,0	131,3	131,5	120,2	144,1	144,7	155,3
<b>Rural</b>							
<b>Bahia</b>	100,0	150,4	148,8	188,1	190,0	207,4	182,2

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 2. Ensino de 1º grau – número de matrículas de alunos repetentes

Regiões	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980
<b>Urbana</b>							
<b>Bahia</b>	-	12,1	18,8	18,8	18,7	19,2	20,3
<b>Rural</b>							
<b>Bahia</b>	-	14,2	16,2	14,4	15,9	20,6	16,2

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 3. Ensino de 1º grau – proporção de alunos de 7 a 14 anos

Regiões	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980
<b>Urbana</b>							
<b>Bahia</b>	76,6	74,0	75,1	75,3	74,1	75,7	-
<b>Rural</b>							
<b>Bahia</b>	90,7	85,6	89,7	89,6	89,5	89,2	-

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1971.

Quadro 4. Ensino de 1º grau – déficit de matrícula para a população de 7 a 14 anos de idade, por situação de domicílio, segundo regiões e Estados – 1970 e 1980.

1970				1980
Regiões e Estados	Total	Urbana	Rural	

<b>Brasil</b>	6.455.904	1.762.588	4.693.216	7.091.563
<b>Nordeste</b>	3.047.736	620.663	2.427.073	3.565.697
<b>Bahia</b>	<b>835.830</b>	<b>154.970</b>	<b>680.860</b>	<b>1.011.985</b>
<b>Norte</b>	304.022	53.825	250.197	502.411
<b>Sudeste</b>	1.755.638	792.127	973.511	1.730.527
<b>Sul</b>	929.298	205.894	723.404	843.389
<b>Centro-Oeste</b>	409.210	90.179	319.031	449.539

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1971.

Quadro 5. Polos de Desenvolvimento em educação

<b>Ginásio orientado para o Trabalho (GOT)</b>	
<b>(Salvador 10 unidades)</b>	
<i>1ª prioridade</i>	
1. Alagoinhas	2. Feira de Santana
3. Ilhéus	4. Itabuna
5. Vitória da Conquista	-----
<i>2ª prioridade</i>	
1. Irecê	2. Itapetinga
3. Jacobina	4. Jequié
5. Juazeiro	6. Valença
<i>3ª prioridade</i>	
1. Barra	2. Barreiras
3. Belmonte	4. Bom Jesus da Lapa
5. Brumado	6. Camaçari
7. Candeias	8. Castro Alves
9. Coaraci	10. Ibicarai
11. Itaberaba	12. Itajuípe
13. Itambé	14. Itanhém
15. Maragogipe	16. Mata de São João
17. Medeiros Neto	18. Muritiba
19. Nazaré	20. Poções
21. Santo Amaro	22. São Sebastião do Passé
23. Senhor do Bonfim	24. Ubatã
25. Xique-Xique	26. Catu
<i>Conclusão de obras</i>	
1. Paulo Afonso	2. Serrinha
3. Seabra	4. Santo Antônio de Jesus

5. Barreiras	-----
<b>Reposição e ampliação</b>	
1. Salvador (3 unidades)	2. Cruz das Almas
3. Amargosa	-----
<b>Colégio – Centro Integrado de Educação (Salvador – 8 unidades)</b>	
<b>1ª Prioridade</b>	
1. Alagoinhas	2. Feira de Santana
3. Ilhéus	4. Itabuna
5. Vitória da Conquista	-----
<b>2ª Prioridade</b>	
1. Irecê	2. Itapetinga
3. Jacobina	4. Jequié
5. Juazeiro	6. Santo Antônio de Jesus
7. Valença	-----
<b>Reposição</b>	
1. Santo Amaro	2. Macaúbas
3. Salvador (2 unidades)	4. Canavieiras

Fonte: Plano Integral de Educação da Bahia, volume II, 1969, p.47-48.

Quadro 6. Ensino de 2º grau – número de matrículas iniciais de alunos de 15 a 17 anos

Regiões	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980
<b>Urbana</b>							
<b>Bahia</b>	-	21,8	22,0	25,6	27,1	-	-
<b>Rural</b>							
<b>Bahia</b>	-	18,1	17,1	21,6	24,2	-	-

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 7. Ensino de 2º grau – taxa de aprovação

Regiões	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980
<b>Urbana</b>							
<b>Bahia</b>	-	90,7	89,0	88,3	87,5	95,3	-
<b>Rural</b>							

<b>Bahia</b>	-	98,6	92,3	97,2	93,0	93,1	-
--------------	---	------	------	------	------	------	---

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 8. Ensino de 2º grau – taxa de evasão

Regiões	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980
<b>Urbana</b>							
<b>Bahia</b>	-	9,3	21,6	16,1	13,4	5,4	-
<b>Rural</b>							
<b>Bahia</b>	-	71,1	(-)50,5	52,6	28,2	0,9	-

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 9. Mestrado e Doutorado – número de cursos existentes

<b>Ensino Superior – 1953</b> <b>1 aluno para 10.000 habitantes</b> <b>Fonte: IBGE</b>			
-----	Primário	Médio	Superior
Pernambuco	571	111	11,1
Minas Gerais	880	145	6,6
São Paulo	935	391	12,9
Rio Grande do Sul	962	232	9,7
<b>Bahia</b>	<b>470</b>	<b>74</b>	<b>4,1</b>
<b>Ensino Superior – 1966</b> <b>1 aluno para 10.000 habitantes</b> <b>Fonte: IBGE</b>			
-----	Primário	Médio	Superior
Pernambuco	1.191	233	21
Minas Gerais	1.623	290	18,6
São Paulo	1.313	454	31
Rio Grande do Sul	1.586	363	36,4
<b>Bahia</b>	<b>912</b>	<b>166</b>	<b>11,3</b>

Fonte: IBGE apud Plano Integral de Educação – parecer da Câmara de Ensino Superior. Salvador, 1969b, p.127.

Quadro 8. Ensino Superior – número de cursos

Regiões	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Brasil	2.166	3.496	3.918	4.072	4.147	4.398	4.394
<b>Bahia</b>	<b>90</b>	<b>92</b>	<b>97</b>	<b>99</b>	<b>103</b>	<b>110</b>	<b>120</b>

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 10. Ensino Superior – número de matrículas – total geral

Regiões	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Brasil	425.478	1.072.548	1.096.727	1.159.046	1.225.557	1.311.799	1.377.286
<b>Bahia</b>	<b>14.805</b>	<b>32.522</b>	<b>31.547</b>	<b>43.204</b>	<b>38.562</b>	<b>37.318</b>	<b>41.125</b>

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 11. Ensino Superior – número de matrículas em universidades

Regiões	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Brasil	223.059	465.930	475.476	507.261	548.547	613.192	652.200
<b>Bahia</b>	<b>12.471</b>	<b>24.855</b>	<b>23.921</b>	<b>34.273</b>	<b>30.784</b>	<b>28.242</b>	<b>31.726</b>

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 12. Número de matrículas por cursos de 1975 a 1980 nas universidades

Cursos	1975	1976	1977	1978	1979	1980
<b>Brasil</b>						
<b>Ciências Biológicas</b>	87.443	81.324	85.645	91.873	97.419	107.266
<b>Ciências Exatas</b>	133.912	137.151	147.592	163.420	180.954	197.419
<b>Ciências Agrárias</b>	13.823	15.100	17.674	17.454	19.274	23.996
<b>Ciências Humanas</b>	192.565	204.183	217.560	234.089	258.088	267.888
<b>Letras</b>	28.898	28.381	29.370	31.164	34.996	35.431
<b>Artes</b>	9.289	9.337	9.420	10.547	12.461	12.997
<b>Bahia</b>						
<b>Ciências Biológicas</b>	<b>5.121</b>	<b>4.233</b>	<b>5.456</b>	<b>4.844</b>	<b>4.308</b>	<b>4.602</b>
<b>Ciências Exatas</b>	<b>6.467</b>	<b>5.750</b>	<b>7.111</b>	<b>7.513</b>	<b>6.849</b>	<b>7.740</b>
<b>Ciências Agrárias</b>	<b>880</b>	<b>965</b>	<b>1.060</b>	<b>1.173</b>	<b>995</b>	<b>1.181</b>
<b>Ciências Humanas</b>	<b>10.144</b>	<b>10.625</b>	<b>17.088</b>	<b>13.784</b>	<b>12.774</b>	<b>14.362</b>
<b>Letras</b>	<b>1.348</b>	<b>1.557</b>	<b>2.511</b>	<b>2.387</b>	<b>2.274</b>	<b>2.550</b>
<b>Artes</b>	<b>895</b>	<b>791</b>	<b>1.046</b>	<b>1.083</b>	<b>1.042</b>	<b>1.291</b>

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 13. Número de matrículas por cursos de 1975 a 1980 estabelecimentos isolados de ensino superior

Cursos	1975	1976	1977	1978	1979	1980
<b>Brasil</b>						

<b>Ciências Biológicas</b>	63.315	59.482	57.555	54.713	55.836	58.542
<b>Ciências Exatas</b>	113.395	118.809	124.477	133.721	135.871	143.688
<b>Ciências Agrárias</b>	6.889	8.858	8.457	9.184	9.812	7.473
<b>Ciências Humanas</b>	359.884	375.879	404.681	422.630	437.982	452.195
<b>Letras</b>	48.235	42.554	42.438	42.460	46.745	47.600
<b>Artes</b>	14.900	15.669	14.177	14.302	12.361	14.138
<b>Bahia</b>						
<b>Ciências Biológicas</b>	<b>1.218</b>	<b>1.321</b>	<b>1.566</b>	<b>1.348</b>	<b>1.461</b>	<b>1.503</b>
<b>Ciências Exatas</b>	<b>661</b>	<b>505</b>	<b>934</b>	<b>804</b>	<b>912</b>	<b>1.262</b>
<b>Ciências Agrárias</b>	<b>382</b>	<b>369</b>	<b>384</b>	<b>196</b>	<b>414</b>	<b>421</b>
<b>Ciências Humanas</b>	<b>4.618</b>	<b>4.835</b>	<b>5.478</b>	<b>4.967</b>	<b>5.792</b>	<b>5.639</b>
<b>Letras</b>	<b>(-)</b>	<b>503</b>	<b>570</b>	<b>463</b>	<b>497</b>	<b>574</b>
<b>Artes</b>	<b>(-)</b>	<b>43</b>	<b>(-)</b>	<b>(-)</b>	<b>(-)</b>	<b>(-)</b>

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 14. Pós-Graduação – número de cursos existentes

<b>Cursos</b>	<b>1975</b>	<b>1976</b>	<b>1977</b>	<b>1978</b>	<b>1979</b>	<b>1980</b>
<b>Brasil</b>						
<b>Ciências Biológicas</b>	63.315	59.482	57.555	54.713	55.836	58.542
<b>Ciências Exatas</b>	113.395	118.809	124.477	133.721	135.871	143.688
<b>Ciências Agrárias</b>	6.889	8.858	8.457	9.184	9.812	7.473
<b>Ciências Humanas</b>	359.884	375.879	404.681	422.630	437.982	452.195
<b>Letras</b>	48.235	42.554	42.438	42.460	46.745	47.600
<b>Artes</b>	14.900	15.669	14.177	14.302	12.361	14.138
<b>Bahia</b>						
<b>Ciências Biológicas</b>	<b>1.218</b>	<b>1.321</b>	<b>1.566</b>	<b>1.348</b>	<b>1.461</b>	<b>1.503</b>
<b>Ciências Exatas</b>	<b>661</b>	<b>505</b>	<b>934</b>	<b>804</b>	<b>912</b>	<b>1.262</b>
<b>Ciências Agrárias</b>	<b>382</b>	<b>369</b>	<b>384</b>	<b>196</b>	<b>414</b>	<b>421</b>
<b>Ciências Humanas</b>	<b>4.618</b>	<b>4.835</b>	<b>5.478</b>	<b>4.967</b>	<b>5.792</b>	<b>5.639</b>
<b>Letras</b>	<b>(-)</b>	<b>503</b>	<b>570</b>	<b>463</b>	<b>497</b>	<b>574</b>
<b>Artes</b>	<b>(-)</b>	<b>43</b>	<b>(-)</b>	<b>(-)</b>	<b>(-)</b>	<b>(-)</b>

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 15. Mestrado e Doutorado – número de cursos existentes

Cursos	1975	1976	1977	1978	1979	1980
<b>Brasil</b>						
<b>Mestrado</b>	420	523	568	631	670	677
<b>Doutorado</b>	82	121	133	137	162	176
<b>Bahia</b>						
<b>Mestrado</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>17</b>
<b>Doutorado</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>(-)</b>	<b>1</b>

Fonte: MEC/SEEC, Censo de 1981.

Quadro 16.

<b>POPULAÇÃO ANALFABETA DE CINCO ANOS OU MAIS, EM TERMOS ABSOLUTOS NO BRASIL</b>		
Ano	População	População Total
<b>1970</b>	31 milhões	93.134.037
<b>1980</b>	33 milhões	119.002.706
<b>1991</b>	33 milhões	146.917.459

Fonte: IBGE apud LAVALLÉE (1996, p.63).

Quadro 17.

<b>POPULAÇÃO BRASILEIRA ALFABETIZADA, DE CINCO ANOS OU MAIS, EM PORCENTAGEM, DURANTE OS CENSOS DE 1970, 1980 E 1991</b>			
Ano	1970	1980	1991
<b>Alfa na zona urbana</b>	75%	78%	81%
<b>Alfa na zona rural</b>	41%	47%	54%
<b>Diferença</b>	<b>34%</b>	<b>31%</b>	<b>27%</b>

Fonte: IBGE apud LAVALLÉE (1996, p.64).

Quadro 18.

<b>TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DAS POPULAÇÕES DE CINCO ANOS OU MAIS, EM 1991, DE ACORDO COM AS REGIÕES BRASILEIRAS</b>				
Região	Taxa de alfabetização da população total	Taxa de alfabetização da população urbana	Taxa de alfabetização da população rural	Diferença
<b>Norte</b>	67	76	52	24
<b>Nordeste</b>	<b>56</b>	<b>68</b>	<b>38</b>	<b>30</b>
<b>Sudeste</b>	84	86	67	19
<b>Sul</b>	85	87	79	8
<b>Centro-Oeste</b>	79	82	65	17

Fonte: Censo de 1991, Brasil, p.149-150 apud LAVALLÉE (1996, p.65).

Quadro 19.

<b>TAXA DE ALFABETIZAÇÃO POR ESTADO, DAS POPULAÇÕES DE CINCO ANOS OU MAIS, EM 1991, INCLUSIVE DF</b>			
<b>Estado</b>	<b>% de alfabetização população total</b>	<b>% de alfabetização população urbana</b>	<b>% de alfabetização população rural</b>
Acre	75%	78%	81%
Alagoas	41%	47%	54%
Amapá	34%	31%	27%
Amazonas	67	78	36
Bahia	<b>59</b>	<b>72</b>	<b>39</b>
Ceará	57	68	36
DF	86	87	72
Espírito Santo	78	82	68
Goiás	78	81	65
Maranhão	51	64	42
Minas Gerais	78	83	62
Mato Grosso	76	80	64
M.G do Sul	79	82	66
Pará	66	76	55
Paraíba	53	63	35
Paraná	82	85	75
Pernambuco	60	70	37
Piauí	51	66	34
RN	59	67	40
RS	87	88	82
Rio de Janeiro	87	88	65
Rondônia	74	81	66
Roraima	73	79	62
Santa Catarina	86	88	82
Sergipe	58	69	35
São Paulo	86	87	77
Tocantins	62	71	49

Fonte: Censo de 1991, Brasil, p.149-150 apud LAVALLÉE (1996, p.65).