

O (re)ordenamento da educação conquistense entre 1945 e 1963: o fortalecimento do federalismo na dimensão local

*The (re)organization of education in Vitória da Conquista between 1945 and 1963: the
strengthening of federalism at the local level*

Elenice Silva Ferreira 

Doutora em Educação
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
elenicesf@hotmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa que buscou investigar as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista–Bahia, no período entre 1945 e 1963, e as mudanças ocorridas na educação local decorrentes dessas políticas, tendo como suporte as contribuições teórico-metodológicas propostas pela Nova História francesa. Sabe-se que as pesquisas no campo da História da Educação brasileira, frequentemente, dão maior relevo às questões macro da educação, reservando menor espaço às questões locais. Em um movimento inverso, o presente texto traz uma discussão acerca das políticas públicas orientadas para o ordenamento da educação no município baiano, dando enfoque à legislação educacional como instrumento de (re)ordenamento da educação, que vão da criação de concursos públicos às propostas curriculares, sem ocultar as estratégias articuladas pela intelectualidade e pelos dirigentes locais em favor de uma estrutura educacional que incluísse Vitória da Conquista no conjunto dos municípios desenvolvidos. A pesquisa não deixou de reconhecer o município como entidade político-administrativa com vida própria, entretanto, articulado com as ações políticas e educacionais a nível estadual/nacional inerentes ao modelo de Estado federativo. Concluímos identificando que, em Vitória da Conquista, a conexão entre educação e desenvolvimento se mostrou vinculada à cultura política de tratamento da questão educacional, pelo poder público local.

Palavras-chave: políticas públicas de educação; federalismo; história local; município.

Abstract

This article presents an excerpt from a study that sought to investigate public education policies in the municipality of Vitória da Conquista, Bahia, between 1945 and 1963, and the changes that occurred in local education as a result of these policies, based on the theoretical and methodological contributions proposed by French New History. It is known that research in the field of Brazilian educational history often gives greater emphasis to macro issues in education, leaving less space for local issues. In a reverse movement, this text presents a



<https://doi.org/10.28998/rchv17n33.2026.0003>

Artigo publicado sob a [Licença Creative Commons 4.0](#)

Submetido em: 14/01/2026

Aceito em: 26/04/2026

Publicado: 31/07/2026

discussion about public policies aimed at organizing education in the municipality of Bahia, focusing on educational legislation as an instrument for (re)organizing education, ranging from the creation of public competitions to curricular proposals, without hiding the strategies articulated by intellectuals and local leaders in favor of an educational structure that would include Vitória da Conquista among the developed municipalities. The research did not fail to recognize the municipality as a political-administrative entity with a life of its own, however, articulated with political and educational actions at the state/national level inherent to the federal state model. We conclude by identifying that in Vitória da Conquista, the connection between education and development proved to be linked to the political culture of dealing with educational issues by local public authorities.

Keywords: public education policies; federalism; local history; municipality.

Resumen

El presente artículo presenta un resumen de una investigación que buscó analizar las políticas públicas de educación del municipio de Vitória da Conquista-Bahia, en el período comprendido entre 1945 y 1963, y los cambios que se produjeron en la educación local como consecuencia de ellas, basándose en las contribuciones teórico-metodológicas propuestas por la Nueva Historia francesa. Es sabido que las investigaciones en el campo de la Historia de la Educación brasileña suelen dar mayor relevancia a las cuestiones macro de la educación, reservando menos espacio a las cuestiones locales. En un movimiento inverso, el presente texto ofrece una discusión sobre las políticas públicas orientadas a la ordenación de la educación en el municipio bahiano, centrándose en la legislación educativa como instrumento de (re)ordenación de la educación, que va desde la creación de concursos públicos hasta las propuestas curriculares, sin ocultar las estrategias articuladas por la intelectualidad y los dirigentes locales a favor de una estructura educativa que incluyera a Vitória da Conquista en el conjunto de municipios desarrollados. La investigación no dejó de reconocer al municipio como una entidad político-administrativa con vida propia, sin embargo, articulada con las acciones políticas y educativas a nivel estatal/nacional inherentes al modelo de Estado federativo. Concluimos identificando que en Vitória da Conquista la conexión entre educación y desarrollo se mostró vinculada a la cultura política de tratamiento de la cuestión educativa por parte del poder público local.

Palabras clave: políticas públicas de educación; federalismo; historia local; municipio.

Introdução

Conforme adverte Saviani, a organização escolar não é obra da legislação, já que ambas interagem no seio da sociedade, que produz uma e outra (Saviani, 2006). No entanto, nos diferentes contextos em que se dão as políticas de organização escolar, depositam-se esperanças na legislação que, nem sempre, são realizadas, dada, entre outras coisas, a ausência de mudanças sociais profundas. Nesse sentido, o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica, não apenas da organização escolar, mas também das políticas

educacionais que lhes deram corpo. No tempo e lugar abordados neste texto, o (re)ordenamento da educação se deu em uma fase de fortalecimento da doutrina federativa no Brasil, fortemente atacada pelo governo centralizador do Estado Novo. Por se tratar de “um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competência legalmente definidos” (Cury, 2014, p. 56), o federalismo se fortalece com o advento da Constituição de 1946. Assim, estados e municípios se voltam para a reformulação de suas políticas públicas referendadas pela referida Carta Constitucional que lhes confere autonomia. É nessa organização política e territorial do poder que buscamos situar o (re)ordenamento da educação no município de Vitória da Conquista, no período entre 1945 e 1963, considerando as reformas educacionais nas esferas estadual e federal, já que esse arranjo, em uma federação democrática, pressupõe a existência de controles mútuos, a interdependência dos entes federados, além das formas de cooperação e competição inerentes ao federalismo.

Trata-se de um texto que resultou de uma pesquisa do tipo histórico-documental, de cunho qualitativo, de caráter analítico-descritivo, tendo como suporte as contribuições teórico-metodológicas propostas pela Nova História francesa, e como objetivo investigar as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista, no período entre 1945 e 1963, e as mudanças ocorridas na educação local decorrentes dessas políticas. Sabe-se que as pesquisas no campo da História da Educação brasileira, frequentemente, dão maior relevo às questões macro da educação, reservando menor espaço às questões locais. Esta pesquisa, por sua vez, analisou as políticas públicas orientadas para o ordenamento da educação no município conquistense em diferentes dimensões: dos projetos de criação das escolas à organização do ensino, sem ocultar as estratégias articuladas pela intelectualidade e dirigentes locais em favor de uma estrutura educacional que incluísse Vitória da Conquista no conjunto dos municípios desenvolvidos. Nessa perspectiva, a pesquisa não deixou de reconhecer o município como entidade político-administrativa com vida própria, embora articulado com as ações políticas e educacionais em nível estadual/nacional inerentes ao modelo de Estado federativo.

Para a análise do processo de formulação e implementação das políticas, buscamos suporte teórico-analítico na “Abordagem do ciclo de políticas”, formulada por Ball e Bowe (1992), cujo foco foi dado aos dois primeiros contextos do ciclo: o contexto de influência e o contexto de produção de texto. Podemos concluir, com os resultados obtidos, que em Vitória da Conquista a conexão entre educação e desenvolvimento se mostrou vinculada à cultura

política de tratamento da questão educacional pelo poder público local, evidenciada, sobretudo, pela intensa atuação da Câmara de Vereadores.

O surgimento do federalismo no Brasil

Há um consenso, entre os pesquisadores do tema, de que o federalismo brasileiro nasceu com a proclamação da República, precisamente “desde o Decreto nº 01, de 15.11.1889” (Cury, 2014, p. 58). Aliás, não descartamos aqui as posições do federalista Tavares Bastos, que viu o Ato Adicional como o ‘embrião’ do sistema federativo, e a de José Murilo de Carvalho, que viu o ideal federativo presente na Reforma Constitucional de 1834 (1995, p. 60). Não obstante, o federalismo ganha forma na Constituição de 1891, em meio a alguns dilemas. Um deles é constitutivo da formação do Estado nacional brasileiro, a saber, o da centralização *versus* descentralização do poder: a tônica do debate federalista.

Em 1870, uma obra foi divulgada, movimentando as ideias do federalismo brasileiro até a sua total acolhida. Trata-se de *A Província: Estudo sobre a descentralização no Brasil*, de Tavares Bastos. Nela o autor tece uma defesa à ideia da descentralização, apontando-a como uma via para a forma (ou configuração) federativa de Estado. Assim, todas as vias apontavam para a efetivação do federalismo como doutrina para a emergente República, tendo em seu horizonte o modelo de federação norte-americana.

Foi, basicamente, a luta por maior autonomia que moveu as províncias a caminharem na direção de um projeto federalista. Isso significa dizer que o primeiro desejo de se consubstanciar o federalismo no Brasil estava no fortalecimento do poder local, a base original do federalismo. Assim, os estados que compunham a federação brasileira, pela Constituição republicana, passaram a ser dotados de competência própria para fazer valer a concretização de sua autonomia. Nesse plano, estava autonomia tributária, o que permitiu aos estados a instituição de certos tributos, além de taxas e contribuições especificadas no art. 9º¹, necessárias à efetivação de seu projeto governamental e administrativo no âmbito regional e local. Essa descentralização federal, a qual deu grandes poderes aos governadores dos estados, transformou

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

o governo central em “projeção e instrumento dos governos dos Estados cafeeiros” (Furtado, 1979, p. 5), além de ter permitido a montagem do que Vitor Nunes Leal denominou de “sólidas máquinas eleitorais” nas províncias, determinando, assim, a instituição da “política dos governadores”, que repousava no compromisso com o coronelismo (Leal, 1997). A partir de então, perpetuaram-se no poder todas as oligarquias estaduais, a ponto de grupos familiares únicos comandarem um estado por décadas.

A Revolução de 1930 deu ao federalismo brasileiro uma configuração mais centralizadora, sem que, necessariamente, as elites regionais tenham perdido, em sua totalidade, o poder e a influência política. A despeito de já no início do governo Vargas ter-se liquidado a “política dos governadores”, a relação entre os interventores e a elite política local garantiu os arranjos políticos necessários à consolidação do seu projeto político no poder; um exemplo foi o caso das relações políticas entre o interventor da Bahia, Juracy Magalhães, e a família do coronel Deraldo Mendes Ferraz, em Vitória da Conquista. Com a Constituição de 1934, os poderes da União são fortalecidos em detrimento dos poderes dos estados-membros, de modo que o aspecto descentralizador do federalismo republicano, encetado em 1891, chegou a uma fase de quase inexistência. Entretanto, é na Constituição de 1937, com a ditadura do Estado Novo, que, conforme Abrucio (1998), o federalismo foi abolido completamente. A Carta de 1937 retirou a pouca autonomia que restava aos estados-membros, tornando-os, praticamente, órgãos do governo central.

A “redemocratização”, que se inicia a partir de 1945, trouxe de volta o federalismo, notadamente, marcado pelo fortalecimento dos estados-membros. O federalismo pós-ditadura Vargas voltou a ser “preceito político-constitucional” (Abrucio, 1998), trazendo de volta as eleições para os cargos executivos e legislativos das unidades de federação, até mesmo na esfera municipal. Isso significa, *grosso modo*, que a nova Constituição tirou do Estado a sua tutela dos municípios, uma vez que ele não mais restringia o campo de atuação dos municípios, conforme rege o artigo 28² da mesma Carta, referente às finanças, à autonomia para eleição de prefeitos e vereadores.

No plano político, a preservação da existência de diferentes partidos políticos, surgidos no final do governo Vargas, e uma maior fiscalização dos processos políticos deram à Carta de 1946 um aspecto de expressão da “redemocratização” do país. Não obstante, a conjuntura

² “Art. 28 – A autonomia dos Municípios será assegurada: I - pela eleição do Prefeito e dos Vereadores; II - pela administração própria, no que concerne ao seu peculiar interesse (...)” (Brasil, 1946).

política e econômica que percorreu a década de 1950 e adentrou a de 1960 foi marcada por conflitos e ameaças ao desenho descentralizador do federalismo brasileiro. A renúncia precoce de Jânio Quadros em 1961, que levou ao poder o seu vice-presidente João Goulart, desembocou em um regime parlamentarista e, mesmo com a volta do presidencialismo, em 1963, o governo Goulart foi retirado do comando do país pouco tempo depois. O federalismo brasileiro novamente sofre um golpe, adotando um caráter mais centralizador do poder.

Esse modelo perde espaço a partir da Constituição de 1988, que redesenhou a estrutura do Estado federativo brasileiro, conferindo-lhe o aspecto de um federalismo descentralizador. No âmbito da proteção social, a nova Carta constitucional criou uma via para uma modalidade de federalismo cooperativo, no sentido posto por Cury (2014) e Dallari (1986), isto é, um sistema caracterizado pela existência de funções compartilhadas pelas diferentes esferas do governo. Essa foi, indubitavelmente, a Constituição com maior teor cooperativo, evidenciado nas competências comuns estabelecidas por ela para a União, os estados e os municípios. No entanto, ainda que a configuração do Estado brasileiro tenha adquirido contornos de descentralização federativa com a Constituição de 1988, fortalecida pelo reconhecimento dos municípios como entes federativos, as tensões e os conflitos persistem dada a natureza contraditória de sua estrutura, marcada por intensas desigualdades sociais e regionais ainda existentes no país.

A legislação educacional local como instrumento de (re)ordenamento da educação

Para se compreender o real significado de uma legislação, não basta ater-se à letra da lei, é preciso captar o seu espírito, examinar o contexto (Saviani, 2002). Isso se dá porque as leis representam aspirações e interesses, definem práticas, impõem mudanças. Elas constituem relações necessárias que derivam da natureza das coisas, além de corresponderem à natureza e aos princípios de cada governo, conforme afirma Montesquieu (1973). Assim, a partir do entendimento de “legislação” como “uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania” (Cury, 2014, p. 10), selecionamos duas leis municipais, no conjunto das três identificadas na pesquisa mencionada, cujas regras declaradas e tornadas públicas definiram o (re)ordenamento das questões educacionais no município de Vitória da Conquista, tendo em vista as determinações das legislações federal e estadual do contexto de

fortalecimento do federalismo republicano, apontado neste artigo. Trata-se das Leis nº 106, de 17 de janeiro de 1953 e a de nº 15, de 12 de outubro de 1959.

Para entendermos o significado dessas leis e, posteriormente, como se deu o (re)ordenamento das políticas públicas de educação no município, tivemos que passar pelo processo, isto é, “ao modo como se produziu o produto” (Saviani, 2002, p. 163). O primeiro documento analisado, a Lei nº. 106, originou-se do Projeto de lei nº. 187, de novembro de 1952, que “estabelece concurso para preenchimento das funções de professor municipal no distrito sede deste município” (Arquivo Público Municipal, 1952). Ele foi encaminhado à Câmara ao mesmo tempo em que foi apresentado um documento dirigido ao presidente da casa, pelo então delegado escolar da rede estadual Everardo Públio de Castro, em 2 de dezembro do mesmo ano, no qual ele expôs algumas considerações sobre o ensino municipal, apontando a necessidade de uma melhor formação do quadro de professores, utilizando como referência a experiência de formação e seleção de professores pelo governo estadual.

No mesmo documento, o delegado escolar adverte para o perfil do professor que deve ser selecionado para dar aulas na sede de município. Tal professor deve ser alguém que tenha passado “4 anos num ginásio e 2 numa escola normal”, já que “o professor, por exemplo, que dá uma aula pobre não poderá ser o mesmo para uma escola da sede” (Arquivo Público Municipal, 1952). Tais considerações, por sua vez, fundamentam-se no Art. 34, da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946³, e no Art. 109, da Lei Orgânica dos Municípios da Bahia, de 1948⁴. Trata-se de um discurso alicerçado entre grupos de interesse que buscavam influenciar a definição das finalidades sociais da educação no município. A ação do delegado escolar encontrou eco em outras instâncias, com forte atuação em torno de partidos políticos e do legislativo local, de modo a favorecer um “contexto de influência” (Ball; Bowe, 1992); e é nesse contexto que a elaboração das políticas educacionais tem início.

No entanto, as vozes que influenciam a construção das políticas nem sempre refletem o produto final dos textos da política. Nesse processo, “certas possibilidades são oferecidas, outras são concluídas, algumas formas de pensar são empoderadas e encorajadas, outras são inibidas” (Ball; Maguire, 2007, p. 185), de modo que apenas algumas vozes são reconhecidas como legítimas e incorporadas aos textos. Assim, ao mencionar no mesmo documento que “é

³ “Art. 34 – O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, (...) e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei” (Brasil, 1946).

⁴ “Art. 109 – A primeira investidura em cargos de carreira e em outros que a lei determinar efetuar-se-á mediante concurso, precedido de inspeção de saúde” (Bahia, 1948).

no exercício das funções do meu cargo que venho por vosso intermédio, Sr. Presidente, submeter à opinião desta ilustre Câmara, [sic] algumas considerações sobre o ensino municipal” (Arquivo Público Municipal, 1952), o delegado escolar busca legitimidade em suas considerações a partir do lugar que ele ocupava na estrutura da educação local. A sua “contribuição” às políticas de educação local vêm da crença em sua experiência e no seu conhecimento como educador no município por mais de uma década, cujo vínculo com a rede estadual lhe rendeu a nomeação para o cargo de delegado escolar, o que lhe confere um discurso investido de autoridade.

É fato que a Lei, como instrumento jurídico, adota diferentes dimensões, conforme adverte Faria Filho (1998). Uma dessas dimensões é o seu aspecto discursivo, no sentido de que “a lei somente é lei, porque encontra a sua expressão numa determinada linguagem legal” (Faria Filho, 1998, p. 102). Assim, os poucos artigos manuscritos da lei supracitada expõem algumas referências discursivas que circulavam naquele contexto, como a “permissão”, *a priori*, ao portador de certificado ginásial para o exercício da prática docente, sem a necessidade de ele prestar concurso (Art. 1º, § 2º). Isso nos remete à ideia de que as leis têm muito a revelar acerca dos contextos em que foram promulgadas. No contexto de aprovação da Lei nº 106/1952, era recorrente a crença na cidade de que quem concluía o curso ginásial era privilegiado, tanto do ponto de vista do conhecimento quanto da condição social, já que o Ginásio foi a instituição que se encarregou de formar os filhos das famílias abastadas da cidade, sobretudo na década de 1940. A Lei municipal nº 106 reflete o contexto de expansão da rede escolar no município, na primeira gestão do prefeito Gerson Gusmão Salles (1951-1955), ao mesmo tempo em que expõe o dilema da falta de professores com formação em Curso Normal em seu quadro de docentes, já que a chegada da Escola Normal no município só se dá no ano de 1952.

Mas é no segundo mandato do prefeito Gerson Gusmão Salles (1959-1963) que a segunda lei que consideramos tratar, genuinamente, das questões educacionais do município foi aprovada. Trata-se da Lei nº 15, de 12 de outubro de 1959, oriunda do Projeto de Lei nº 342, de 3 de julho de 1959, cuja ementa anuncia a criação do Departamento Municipal de Educação (D.M.E) e avança para o que pode ser considerado um plano de diretrizes para a educação local. A primeira versão do seu projeto, datada de 5 de maio de 1959, e de autoria do professor e vereador pela UDN, Everardo Públio de Castro, apresenta uma parte introdutória, cujo conteúdo descreve a situação da educação no município, apontando, ao mesmo tempo, a necessidade de

seu ordenamento. A versão preliminar do projeto de lei apresenta dezoito capítulos e setenta artigos em seis páginas datilografadas, que abordam “do provimento das escolas” ao “programa curricular” a ser aplicado nas escolas, sem desprezar o tratamento ao professor. O projeto compõe, quase em sua totalidade, o corpo da Lei nº 15/1959.

A fim de analisar as suas condições de produção (Le Goff, 1996), recorreremos a outro documento considerado um de seus textos basilares, denominado “Sugestões ao projeto de Organização do Ensino Primário Municipal”, elaborado pelo vereador Alberto Alves Farias, o qual foi encaminhado à Câmara em 14 de maio de 1959. Eleito por dois mandatos (1955 a 1963), pelo PSD, o vereador fazia oposição ao prefeito Gerson Gusmão Salles que, em 1958, elegeu-se pela UDN. O referido documento apresenta dez sugestões ao projeto de “organização do ensino primário no município”, cujo conteúdo corrobora o objetivo de (re)ordenamento do ensino municipal, pelo poder público local, expresso na Lei nº 15/1959. O texto foi datilografado em apenas uma página contendo as sugestões enumeradas de 1 a 10, cuja análise nos permitiu identificar inúmeros pontos de convergência com a lei supracitada. Das dez sugestões, sete aparecem contempladas no texto da lei municipal, enquanto as demais sugestões não aparecem, certamente por se mostrarem em desacordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946. Assim, a lei que cria o Departamento Municipal de Educação teve, no documento elaborado pelo vereador Alberto Alves Farias, a sua linha demarcatória, e cujas sugestões apresentadas adotaram caráter de “diretrizes” para a educação local, sendo, portanto, agregadas à lei.

No período de “redemocratização”, os princípios que regiam a educação nacional, postos pela Constituição de 1946, deveriam ser ajustados e transformados em diretrizes, materializadas em uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, por sua vez, definiriam as normas de funcionamento dos diferentes sistemas de ensino. Entretanto, no ano de 1959, quando a Lei Municipal nº 15/1959 foi aprovada, o país ainda não contava com uma LDB, de modo que a organização da educação local no país se orientou, basicamente, pelas Constituições Estaduais e pelas Leis Orgânicas do governo Vargas. Na Bahia, além desses dispositivos legais, foi a partir da Lei nº 1.002/1958⁵, e em outros documentos, que a lei municipal supracitada buscou delinear o funcionamento da educação no município de Vitória da Conquista. Em seus quinze

⁵ A Lei nº 1.002, de 2 de abril de 1958, reestrutura o Magistério Público Primário do Estado e dispõe sobre ensino elementar, aprovada na gestão do governador Antônio Balbino (Bahia, 1958).

capítulos, ela institui normas prescritivas que vão da instituição do Departamento Municipal de Educação à criação de novas escolas, passando pelos direitos e deveres do professor.

As políticas educacionais e as leis delas decorrentes, relativamente, refletem a maneira de pensar de uma época e o modo como foram construídas, nos diferentes espaços e na correlação de forças políticas destes, de modo que os textos políticos são o resultado de disputas e acordos (Bowe; Ball; Gold, 1992). Com a Lei nº 15/1959 não foi diferente. Aprovada sob a vigência da Constituição baiana de 1947, ao criar o Departamento Municipal de Educação, em seu Art. 1º, ela estabelece:

Estender uma rede de escolas municipais aos povoados, às fazendas, aos núcleos populacionais de campo onde haja concentração de crianças em idade escolar; b) aumentar o índice de alfabetização do município; § único – Para esse fim, o Prefeito poderá, na forma da lei, que regula a espécie, fazer acordos, firmar convênios com a União ou o Estado, no sentido de difundir, tanto quanto possível, a educação entre nossas populações rurais (Arquivo Público Municipal, 1959).

Ao estabelecer a criação de uma “rede de escolas municipais”, que se estenda por todo o município, a referida lei denota o projeto de educação do poder público local traduzido no desejo de “cobrir” o município de escolas, sendo esse o ordenamento primordial para sanar as deficiências de escolaridade da população, a partir da crença de que a resolução dos problemas da escolaridade seria, antes de tudo, a chegada da escola. Por conseguinte, ao propor “aumentar o índice de alfabetização no município”, a lei põe em foco a educação das “populações rurais” já em sua primeira página, apontando como via para esse fim os “acordos e convênios” já estabelecidos na Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, e nos Decretos Estaduais nº. 16.434, de 11 de janeiro de 1956, e no de nº. 16.646, de 9 de novembro do mesmo ano, que estabelecem normas para os Convênios de Serviço Educacional com os Municípios. Assim, ao priorizar a educação das populações rurais, a determinação posta pela referida lei se mostra coerente, dada a realidade social do município que chegou ao ano de 1960 com uma população de 92.742 habitantes na zona rural, em sua maioria, analfabeta (IBGE, 2010).

Em seu Capítulo II, a mesma lei reforça as determinações da Lei Municipal nº 106, de 1953, que estabelece concurso público para os professores do município, enfatizando a exigência do concurso apenas para os “regentes leigos” (Art. 3º, § único). O mesmo cuidado se deu com a exigência do cargo de Diretor do D.M.E, que deveria ser “exercido por um professor

diplomado, competindo-lhe organizar o fichário dos professores, distribuindo-lhes tarefas, programas, material didático, diretivas” (Art. 2º), assim como o orientador de ensino que deveria ser um “professor diplomado por uma Escola Normal e, preferentemente, tendo o curso de especialização do ensino rural” (Art. 38). Diante das exigências e determinações postas para tais funções, é inevitável não reconhecer os movimentos estratégicos pelos quais o poder público se apropriou de formações discursivas a fim de dar corpo às políticas educacionais, por meio da legislação, como instrumento de consolidação dos objetivos dos governantes locais. É o tipo de estratégia, no sentido posto por Certeau (1998), que delimita o “lugar do poder e do querer próprios”, de onde vêm tarefas, programas, material didático, diretivas e “fiscalização”, constituindo-se “a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (Certeau, 1998, p. 99), o que resulta na busca da normatização de condutas e comportamentos. Aqui, a função do orientador de ensino adquire importante papel no cotidiano dos profissionais que atuam no “contexto da prática” (Ball; Bowe, 1992, p. XX), e que se materializa no *locus* de atuação do professor: a escola. Com a função específica de “fiscalizar”, conforme determina a referida lei, o orientador de ensino assume a denominação de “Orientador Fiscal”, no texto da lei, e “deverá, pelo menos uma vez por mês, visitar todas as escolas do Município [...]” (Art. 39). Ademais, ao visitar as escolas, a sua presença dever-se-ia ser registrada em um livro “c) de termos ou ocorrências, onde ficarão impressas as visitas de orientador e registrados os fatos importantes da vida escolar” (Art. 40).

A Lei nº 15/1959 é um documento extenso, manuscrito a partir da folha 40, do livro de Leis nº 301 (Arquivo Público Municipal, 1959), contendo onze páginas, nas quais estão descritos os seus 48 artigos, distribuídos em quinze capítulos. Trata-se de uma lei que define os contornos da educação local, podendo ser denominada de “uma lei da educação”, no sentido posto por Montesquieu (1973), já que, para esse pensador, a educação é entendida como uma instituição política, ou seja, um elemento de organização do Estado. Assim, as “leis da educação”, no campo da Filosofia Política, são leis fundamentais em qualquer regime político, uma vez que são elas que nos preparam “para sermos cidadãos” (Livro IV, cap. I, p. 59). Nesse aspecto, o caráter estratégico e, portanto, político desse tipo de intervenção legal, no município em questão, parte do pressuposto de que era uma ação necessária por parte do poder público local sobre todo o conjunto da população com vistas a torná-la instruída e apta a contribuir com o progresso do município, conferindo-lhe, desse modo, cidadania.

Entretanto, as leis sofrem modificações, conforme são, também, modificadas as relações sociais nas quais elas estão imersas e que contribuem para produzi-las. A partir desse pressuposto, no ano de 1963, é encaminhada à Câmara um projeto de lei para alteração da Lei nº 15/1959, já na gestão do prefeito José Fernandes Pedral Sampaio. O referido Projeto de Lei, de nº 528 “dispõe sobre a organização dos serviços que compõem a administração do Município” (Arquivo Público Municipal, 1963), em que o Departamento Municipal de Educação passa a denominar-se Departamento de Educação e Cultura, cuja função passa a ser o planejamento específico e a execução dos serviços municipais de educação, cultura e recreação (Art. 29). O mesmo documento, em seu Artigo 30, amplia a função do Diretor do Departamento que deve

[c]oordenar o sistema educacional do município como adotado pela Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, consoante orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; incentivar as atividades culturais por tôdas as suas formas de expressão, promovendo a realização de certames, exposições, concursos e programas de natureza cultural; estimular a cultura física e a recreação no município [...]; apurar os problemas escolares e propor medidas para a sua solução; supervisionar programas de merenda escolar no município (Arquivo Público Municipal, 1963).

O documento é o primeiro a fazer menção à LDB, de 1961. Nota-se, ademais, que a Lei nº 15/1959 antecipou determinações da Lei Orgânica do Ensino na Bahia, aprovada em 1963, como a criação do Departamento Estadual de Educação e Cultura, cuja competência seria “o controle e administração dos serviços da educação e cultura do Estado” (Bahia, 1963, Art. 95).

A organização do ensino

Em uma rápida passagem pela história da educação brasileira, vemos que a forma de organizar o ensino no Brasil tem os seus antecedentes na educação jesuítica, cuja base de orientação da ação pedagógica se encontrava no *Ratio Studiorum*, plano de ensino forjado pela Companhia de Jesus, em 1599, e em consonância com os ideais de modernidade da época colonial. Após séculos de uma educação de caráter humanista-clássico, a saída dos jesuítas do Brasil, em 1759, legou uma estrutura educacional desarticulada e ineficiente, marcada pela falta de professores qualificados, a baixa remuneração dos poucos que existiam, falta de estrutura física para as escolas, enfim, fatores que denunciavam a incapacidade de o governo organizar

o ensino popular no Brasil. Essa situação pouco se alterou, inclusive após a aprovação do Ato Adicional de 1834⁶, que retira do poder central e transfere para as províncias a competência de legislarem sobre a instrução pública.

Com o advento da República e a consequente instituição do sistema federativo, a Constituição republicana⁷ atribui aos agora entes federativos a competência para prover e legislar sobre a educação primária (Brasil, 1891, Art. 35), bem como promover a formação de docentes pelo ensino normal. Entretanto, o século XX adentra sem muita alteração no cenário educacional, dado o modelo oligárquico da sociedade, de modo que é somente no decorrer desse século que há uma maior preocupação do poder público em organizar o ensino brasileiro, inclusive pela nova configuração adotada no cenário econômico e social. Isso se dá, sobretudo, após a promulgação da Constituição de 1934 que, entre outras questões, estabelece a vinculação de impostos para o financiamento da educação, além de reconhecer a educação como direito, entre outras diretrizes gerais para os entes federativos. A Constituição outorgada, de 1937, pela sua natureza centralizadora, limita as possibilidades de organização do ensino que superassem as estabelecidas pelas ordenações jurídicas anteriores no campo educacional. Contudo, as políticas educacionais do Estado Novo legaram as chamadas Leis Orgânicas e, entre elas, a Lei Orgânica do Ensino Primário, formalmente Decreto-lei nº 8.529/1946 já mencionado, que organizou o ensino primário no Brasil. Essa lei representou a primeira iniciativa concreta do governo federal para o ensino primário no seu conjunto, tornando-se o instrumento jurídico de referência para os estados na organização desse nível de ensino, até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, que só ocorreu em 1961.

Postas essas questões, vemos que o modo de organizar o ensino, discutido aqui, transcende o conceito de ensino no que se refere à atividade e aos agentes que dela participam, embora se refira ao modo como o poder público local definiu a estrutura e o percurso do ensino no município de Vitória da Conquista, entre 1945 e 1963, a partir de uma visão de educação com foco no desenvolvimento local. Em uma dimensão administrativa maior, a organização do ensino nos municípios da Bahia teve amparo na Constituição baiana de 1947 que, ao reforçar o princípio da autonomia municipal (Art. 94), favorece a criação e a organização de seus sistemas

⁶ Art. 9º - “Compete às Assembléas Legislativas Provinciaes propôr, discutir, e deliberar, na conformidade dos arts. 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição (...).”

§ 2º Sobre instrução publica e estabelecimentos proprios a promove-la (...)” (Brasil, 1834).

⁷ Art. 35 – “Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: (...) 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal” (Brasil, 1891).

de ensino. Até o ano de 1947, a organização do ensino na Bahia se orientou pela Lei nº 1.846/1925, aprovada na primeira gestão de Anísio Teixeira, em 1925, junto à Diretoria de Instrução Pública. Obedecendo ao espírito liberal da época, inscrito na Constituição federal de 1891 e na estadual da Bahia, de 1891, a referida legislação estabelecia normas que iam da “administração do ensino” (Bahia, 1925, Cap. IV) até as questões curriculares (Bahia, 1925, Art. 64), acenando para uma formação capaz de responder aos imperativos do mundo industrial-urbano que se descortinava.

É, porém, a Constituição baiana de 1947 que, a princípio, define os rumos da educação na Bahia. Além da Constituição estadual, os municípios baianos se viram amparados pelas diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, em suas políticas de organização dos seus sistemas de ensino. Esta estabelece objetivos mais definidos para o ensino primário e se torna a referência legal para a organização do ensino em estados e municípios. Conforme o seu artigo 1º, o ensino primário teria as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana; b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (Brasil, 1946).

Grosso modo, a organização do ensino, configurada na Lei Orgânica em nível nacional, apresenta uma estrutura burocrática, conforme adverte Tragtenberg (1978), que “desenvolve-se em três níveis: a organização do pessoal, programas e trabalho, inspeções e exames” (Tragtenberg, 1978, p. 16). Neste caso, o nível da organização do pessoal refere-se ao trato com o pessoal docente no que diz respeito às formas de contratação e carreira. O nível dos programas e trabalho na lei volta-se para os “programas mínimos e a diretrizes essenciais [...]” (Brasil, 1946, Art. 12) a que o ensino primário deveria obedecer, considerando o contexto urbano-industrial da época, cuja força social foi determinante para a ideia de indivíduo e de sociedade que a escola deveria ajudar a formar. Já o nível das inspeções e exames, a Lei federal se ocupa dos artigos 20 e 25: “O aproveitamento dos alunos verificado por meio de exercícios e exames será avaliado que se graduarão de zero a cem” (Brasil, 1946, Art. 20) e “providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito Federal [...]: e) organização de órgãos técnicos centrais, para

direção, orientação e fiscalização das atividades de ensino” (Brasil, 1946, Art. 25). Portanto, em uma análise da documentação reservada à pesquisa que resultou neste texto, foi possível constatar que a forma de organizar o ensino pela legislação educacional do município de Vitória da Conquista, no período investigado, encontra-se em conformidade com as diretrizes estabelecidas na Lei Orgânica do Ensino Primário supracitada. Assim sendo, para a análise da organização do ensino local, apropriamo-nos dos três níveis da estrutura burocrática da organização do ensino nacional, mencionados por Tragtenberg (1978), por se mostrarem coerentes, também, com a estrutura da legislação municipal concernente à organização do ensino, quais sejam: os níveis de “organização do pessoal”, “programas e trabalho” e “inspeções e exames”.

A admissão de professores (nível da “organização do pessoal”)

Ao constituir-se em profissão a partir da intervenção e do enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino, os professores ganharam voz nos novos dispositivos de escolarização. Assim, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização (Nóvoa, 1995), qualificação, contratação, admissão. Não obstante, sabe-se que o percurso histórico das políticas educacionais no Brasil pouco avançou no que se refere à formação e às condições dadas ao trabalho do professor, ficando os pequenos municípios com acentuados níveis de precariedade nesse tipo de política. No município de Vitória da Conquista, pela peculiar tradição política marcada pelo clientelismo, por muito tempo nem se cogitou investir na formação dos seus professores e, tampouco, em estabelecer critérios para a sua seleção. Até a década de 1950, a função de professor, com ou sem formação, era ocupada a partir de indicações políticas, mediadas pela prática do apadrinhamento, de modo que a esfera privada, por muito tempo, ocupou o domínio da esfera pública, em um “conformismo político” (Leal, 1997, p. 242). Em um documento dirigido ao Presidente da Câmara Municipal, no ano de 1952, o então delegado escolar Everardo Públio de Castro, da rede estadual, apontou deficiências no ensino municipal, ao mesmo tempo em que denunciava o “afilhadismo” na educação. No mesmo documento, ele sugere a necessidade de uma melhor formação do quadro de professores, como já estaria sendo feita na rede estadual, exigindo que o poder público municipal se posicionasse face à questão.

Ao afirmar no referido documento que “o Estado já prevê condições a serem preenchidas para a ascensão [*sic*] funcional de seus professores” (Arquivo Público Municipal,

1952), o delegado escolar, possivelmente, baseou-se no Artigo 120 da Constituição baiana de 1947, que define as providências que a Lei Orgânica do Ensino deveria regular, em especial, “a situação funcional do magistério e dos auxiliares dos serviços de ensino e cultura, que terão garantias análogas às dos funcionários públicos, sendo os seus direitos e deveres regulados em estatuto próprio” (Bahia, 1947, Art, 120, V). Afora essa normatização, consta no Artigo 35, da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, a exigência de que “os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias” (Brasil, 1946, Art. 35)⁸.

No entanto, a lei municipal que reestrutura o ensino no município, Lei nº 15/1959, é que veio dar maior visibilidade à questão do “aperfeiçoamento” do professor de modo a possibilitá-lo adquirir as “condições” necessárias à sua “ascensão funcional”. Os Artigos 9º e 10º determinam que “o Diretor do D.M.E. organizará, anualmente, cursos de aperfeiçoamento para os professores municipais” (Art. 9º); “os atuais professores municipais, que trabalham na sede ou na zona urbana dos distritos, por conveniência do serviço, poderão ser removidos para a zona rural” (Art. 10º). Assim, ser “removido para a zona rural”, conforme determina a lei, implica uma punição pelo mau desempenho do profissional ou falta de capacitação. Contudo, este mesmo artigo concede ao professor a prerrogativa de permanecer no lugar onde trabalha, desde que “[...] conte com cinco (5) anos ou mais de efetivo serviço e tenha demonstrado zelo pelo ensino” (Art. 10º, § único).

Todavia, a normatização do trabalho docente para o seu ingresso na carreira de professor exige mais que “demonstrar zelo pelo ensino”, mas, sobretudo, “saberes profissionais” oriundos da formação profissional, além dos saberes que provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano (Tardif, 2000). São, nesse caso, saberes profissionais transmitidos pelas instituições de formação de professores e estariam, de um certo modo, “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (Tardif; Raymond, 2000, p. 215). Ainda que indispensável ao exercício da docência, a

⁸ Pelo Decreto Estadual nº 16.434, de 11 de janeiro de 1956, que estabelece normas para os Convênios de Serviço Educacional com os Municípios, o governo estadual propôs que os municípios enviassem os professores municipais para realizarem treinamento no Centro Regional de Treinamento do Magistério Rural, na cidade de Cruz das Almas, na Bahia, organizado, conjuntamente, pelo Ministério da Educação e Cultura e Governo do Estado (Art. 7º). Já para os professores municipais diplomados, o Estado garantiria, pelo mesmo Decreto, uma gratificação de Cr\$ 1.200,00 mensais (Art. 10º).

construção desses saberes não aparece como uma exigência na legislação municipal do período, em Vitória da Conquista, podendo exercer a função aqueles sem formação em Magistério. Entretanto, estes, *a posteriori* denominados leigos, só seriam nomeados pelo prefeito⁹ mediante concurso (Lei nº 15/59, Art. 4º), ficando dispensados desse processo os “diplomados por Escola Normal, ou os que tenham certificado de curso ginásial” (Art. 4º). Essa mesma prerrogativa consta também na Lei Municipal nº 106, de 1953, cujo Art. 1º faz uma menção à certificação do curso ginásial como condição para o professor exercer as funções docentes, sem a necessidade de prestar concurso (Art. 1º, § 2º).

Em uma dimensão maior, a despeito da Constituição de 1946, exige-se em seu Artigo 186 que “a primeira investidura em cargo de carreira e em outros que a lei determinar efetuar-se-á mediante concurso [...]” (Brasil, 1946, Art. 186), na legislação estadual da Bahia. E tais determinações, que estão postas pela Lei nº 557, de 25 de maio de 1953, autoriza a admissão de professores primários leigos, para o interior do Estado. Em seu artigo 1º, o Poder Executivo fica

autorizado a admitir, a título precário, “professores primários leigos, para preenchimento das cadeiras vagas, no interior do Estado, até que sejam ocupadas por titulares diplomados” (Art. 1º), ao mesmo tempo em que exige exame de suficiência para estes, dispensando desse processo “a) os que tenham concluído o curso ginásial, ou, pelo menos, completado o 2º ano do referido curso [...]; b) os que já tenham exercido o magistério municipal, por período não inferior a cinco anos, por designação do Governo Estadual (Bahia, 1953, parágrafo único).

Difere, portanto, da lei municipal o item (b) da lei estadual supracitada, já que ela acata a nomeação do professor designado, com notória experiência e aptidão para o ensino. Contudo, a Lei Orgânica do Ensino da Bahia, de 1963, vem impor outras condições ao exercício da docência no ensino primário. Primeiro, ela exige que os professores sejam habilitados (Art. 160), que o ensino primário só poderá ser exercido por Professor Primário e Regente de Ensino Primário (Art. 161) e, segundo, que nenhum professor poderá ser nomeado em caráter efetivo para o Departamento Estadual de Educação e Cultura “sem que antes se tenha habilitado em concurso específico de provas e título” (Bahia, 1963, Art. 167). A sua aprovação se deu em um contexto pós-aprovação da LDB nº 4.024/61, de modo a contemplar em seu texto as novas

⁹ De acordo com o Artigo 81, item VI, da Lei Orgânica dos Municípios da Bahia, Lei nº 140, de 22 de dezembro de 1948, compete ao Prefeito “nomear, remover, promover, exonerar, demitir ou aposentar os funcionários municipais, conceder-lhes licenças e férias e aplicar-lhes penas disciplinares na forma da lei” (Bahia, 1948).

exigências desta para a formação do professor primário, que deveria ocorrer nas Escolas Normais (Art. 52).¹⁰

No âmbito municipal, a formulação da política educacional para a admissão de professores, representada nas Leis nº 106/ 1953 e nº 15/1959, revelou considerável avanço na década de 1950, dada a tradição de “conformismo político” (Leal, 1997, p. 242) que, por décadas, favoreceu a indicação política para o cargo de professor em Vitória da Conquista. Ao exigir a prestação de concurso público para o exercício dessa função, o município inovou as suas políticas, em uma ação intervencionista na educação que se mostrou em sintonia com a legislação estadual¹¹, ao estabelecer que “[...] haverá, anualmente, em janeiro concurso que deverá ser anunciado com antecedência de pelo menos quinze (15) dias por edital publicado, na imprensa local [...]” (Lei nº 15/59, Art. 5º, Arquivo Público Municipal, 1959). A mesma Lei adverte que “os regentes leigos, enquanto não se submeterem a concurso, terão que fazer uma prova de conhecimentos, perante banca examinadora nomeada pelo Diretor do D.M.E. (Art. 6º, Arquivo Público Municipal, 1959). Somada a essas exigências, está a de que o professor será nomeado mediante apresentação de, entre outros documentos, “atestado de vacina; atestado de saúde, fornecido pelo Posto Médico municipal ou estadual e atestado de conduta fornecido por quem de direito” (Lei nº 15/1959, Art. 44, Arquivo Público Municipal, 1959).

Por certo, as políticas públicas refletidas nas leis municipais, aqui apresentadas, consideraram a carência de professores diplomados na região no período em questão, uma vez que a implantação da Escola Normal de Vitória da Conquista só se efetivou no ano de 1952, de modo que a formação das primeiras turmas de normalistas não daria conta da demanda.

Vale lembrar que, a despeito da exigência de concurso para o ingresso do professor leigo na rede municipal datar do início da década de 1950, localizamos apenas algumas portarias que traziam em seu corpo as instruções acerca dos referidos concursos. Uma delas, a de número 524, de 9 de fevereiro de 1960, que informa sobre a composição da banca do concurso, assim como a data e o local de realização do certame. O documento convoca as professoras Neide Gusmão Prates e Terezinha Amélia Costa para a

¹⁰ “Art. 52 – O ensino normal tem por fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (Brasil, 1961).

¹¹ “Art. 14 – Havendo vagas, a Secretaria de Educação realizará, anualmente, no mês de janeiro, concurso para seu preenchimento” (Lei Estadual nº 1.002, de 02 de abril de 1958).

[...] composição da banca examinadora dos candidatos ao concurso de regentes de escolas municipais, a realizar-se nesta cidade e sede da Escola Comercial ‘Edvaldo Flores’, a 18 do mês em curso, funcionando a mesma banca sob a presidência do Diretor interino do Departamento Municipal de Educação e o concurso sob a fiscalização do ‘Orientador de Ensino Municipal’ (Arquivo Público Municipal, 1960).

A portaria supracitada, assim como outras localizadas, datam da década de 1960, portanto, publicadas após a aprovação da Lei nº 15/1959 que, entre outras determinações, normatiza o concurso público para professor municipal, o que deixa entender que esta lei representou uma política que buscou superar as práticas clientelistas na admissão de professores para a educação local, já que, antes de sua aprovação, as nomeações operavam na tradição do apadrinhamento político. Assim, entre o ano de 1960 e 1963, os Decretos e Portarias traziam em seu texto a informação de que a nomeação de professores, sem formação específica, se daria mediante concurso, ressaltando a categoria desses docentes como “auxiliar de ensino”.

No entanto, a prática do clientelismo na nomeação de professores retorna mais declaradamente no ano de 1963, já na gestão do prefeito José Fernandes Pedral Sampaio (1963-1964). São mudanças que ocorrem nas políticas públicas em função de diferentes fatores: econômicos, sociais, políticos *etc.* (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011). Esse movimento de mudanças nas políticas resulta da dinâmica da própria sociedade, da qual emergem pressões que levam à gestão de uma política específica, ou de sua exclusão na agenda política. Assim sendo, do ponto de vista político, em Vitória da Conquista, nesse contexto, há uma mudança no comando do município, ocorrendo uma alternância dos grupos que disputavam o poder político local. A chegada de José Pedral ao poder representou uma ruptura com o projeto político da gestão anterior. Esta, desde as eleições de 1955, teve o nome de Gerson Gusmão Salles (UDN) na liderança política local. A partir de então, o *modus operandi* da política local se pautou em um projeto de manutenção da polarização político-partidária (O Jornal, 1963).

Nessa configuração, manifestou-se nas políticas educacionais do município uma característica estrutural comum da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, que Saviani (2008) denomina de “descontinuidade”. Assim, as políticas educacionais locais retomam antigas práticas clientelistas, regadas pela força do “familismo” que se sobrepunha à estrutura partidária nas relações políticas, conforme aponta Abrúcio (1998). Assim, constata-se que, a despeito da vigência das Leis nº 106/1953 e nº 15/1959, que normatizam o concurso público, as indicações políticas para a função de professor continuaram ocorrendo, inclusive a partir do ano de 1960.

No entanto, a despeito da ampliação do quadro de professores, no período entre 1945 e 1963, o município chega ao ano de 1963 ainda com classes superpopulosas, somadas às precárias condições de funcionamento das escolas. Em uma folha de pagamento de professores, do ano de 1963, de mês não identificado, constam os nomes de 20 professores da sede e 11 da zona rural do município acompanhados do número de alunos que, em sua maioria, ultrapassa os 45, chegando algumas turmas a alcançar o número de 50 alunos. Esses números contrariavam o Art. 33, da Lei municipal nº 15/1959, cuja exigência era a de que “a matrícula [...] terá um limite máximo de quarenta e cinco (45) alunos” (Arquivo Público Municipal, 1959). Na zona rural a situação se mostrava ainda mais complexa, chegando à formação de turmas com até 60 alunos (Arquivo Público Municipal, 1963). No âmbito estadual, a Bahia chega ao ano de 1954 com um total de 87.232 alunos matriculados na rede municipal, para um total de 4.546 professores, o equivalente a 19 alunos por professor em média (Anuários Estatísticos do Brasil, s/d, p. 444). Assim, é possível que a redução nas políticas de admissão de professores ocorridas no município de Vitória da Conquista, nos anos posteriores ao ano de 1951, tenha implicado na qualidade do seu ensino, considerando que a superlotação das turmas é um dos fatores que, comprovadamente, traz prejuízos ao aprendizado.

As propostas curriculares (nível dos “programas e trabalho”)

Conforme Gimeno Sacristán, “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam” (Sacristán, 1998, 120). Assim, é coerente afirmar que faz parte das políticas públicas de educação não apenas planejar “a quem” ensinar, mas “o que” e “para que” ensinar. É nessa dimensão que se situam as propostas curriculares compostas de orientações e conteúdos de ensino pensadas pelos gestores da educação conquistense no contexto deste trabalho. Nesse sentido, a formalização curricular, como um ponto de partida para a organização do ensino, está para além de uma “ordenação de disciplinas e conteúdos”, mas também uma ordenação do tempo, dos recursos, das formas de aprender e ensinar. As propostas curriculares construídas no município de Vitória da Conquista refletiam interesses e crenças que sustentavam o projeto de educação municipal daquela época, delineado pelos articuladores das políticas locais. A crença em uma educação “regeneradora” e formadora de uma sociedade desenvolvida está

refletida em uma “Indicação”, encaminhada à Câmara de Vereadores, elaborada pelo vereador Everardo Públio de Castro, em 5 de maio de 1955, na qual a responsabilidade pela oferta da educação pública deveria ser assumida pelo poder público local como uma “missão dignificante, patriótica e humana” (Arquivo Público Municipal, 1955). No mesmo documento, aprovado na Câmara por unanimidade, o vereador expõe as deficiências do ensino municipal, além de propor o programa das disciplinas do 1º ano primário a serem distribuídos, de modo uniforme, entre os professores. Esse abarcava as seguintes disciplinas, e seus desdobramentos: Português (Leitura, Linguagem Oral e Escrita), Desenho, Matemática (Cálculo, Formas), Ciências (O Corpo, Alimentação, Vestuário). Ao expor a necessidade de que esse programa curricular, “como base mínima”, se revestisse de caráter uniforme, o documento revela a concepção de educação a que se buscava materializar no cotidiano das escolas, pelo sistema escolar municipal.

Contudo, na organização do ensino municipal, no que diz respeito à elaboração de uma referência curricular comum para o município, a Lei nº 15 de 1959 parece ser o documento de maior relevância, dada a natureza de seu teor jurídico. Entre os seus 48 artigos, está o Artigo 27, que trata das especificidades do currículo escolar. Como parte do Capítulo VII (Do programa, disciplina e duração do curso), ela determina que

O D.M.E. organizará o programa para o ensino nas escolas municipais. § único – o programa abrangerá as seguintes disciplinas: a) Português – leitura e escrita (ditado, cartas, etc.); b) Aritmética – números, Algarismos, operações fundamentais, máximo divisor e mínimo múltiplo comum, frações e cálculos; c) Geografia – estudo da região e do município, generalidades sobre o Brasil e o mundo; d) História do Brasil – noções sumárias; e) Ciências – Noções de ciências físicas e naturais; f) Desenho; g) Noções de Higiene, Canto, Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica (Arquivo Público Municipal, 1959).

A lei estabelece, portanto, um leque de disciplinas, na composição do currículo comum às escolas da rede municipal, que sobrepujam o número de disciplinas elencadas no programa curricular, construído para o município no ano de 1955, de apenas quatro (Português, Desenho, Matemática, Ciências). O Artigo 27 da mesma lei, ademais, apresenta uma similaridade em sua composição curricular com o Artigo 7º, da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, suprimindo do seu conjunto duas disciplinas desta lei e mantendo as demais (Quadro 1).

Quadro 1 - Correspondência entre o Artigo 27, da Lei municipal nº 15/59 e o Artigo 7, do Decreto-Lei federal nº 8.529/ 1946

Art. 27, Lei nº 15/1959	Art. 7, Decreto – Lei nº 8.529/ 1946
I. Português	I. Leitura e linguagem oral e escrita
II. Aritmética	II. Iniciação à Matemática.
III. Geografia e História do Brasil	III. Geografia e História do Brasil.
–	IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
IV. Ciências.	V. Desenho. –
V. Desenho.	VI. Canto Orfeônico. –
VI. Noções de Higiene	VII. Trabalhos Manuais.
VII. Canto.	–
VIII. Trabalhos Manuais.	VIII. Educação Física. –
IX. Educação Moral e Cívica.	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebe-se que, a despeito da proposta curricular apresentada pela Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), transitando por diferentes áreas do conhecimento, ela não se refletiu de modo uniforme em todo o país. No entanto, apesar da variação, pode-se afirmar, *grosso modo*, que o curso primário nos diferentes municípios abarcou quase todo o leque de disciplinas propostas pela lei federal. Inclusive, alguns municípios ampliaram o seu currículo com outras disciplinas, pela relativa autonomia conferida a eles pelos artigos 28 e 29 da Constituição Federal de 1946. Em Vitória da Conquista, são exemplos as disciplinas de Ciências, Noções de Higiene e Educação Moral e Cívica. A inclusão dessa última disciplina no currículo representou um ponto crucial para o revigoramento de uma “pedagogia cívica” nas escolas do município, uma vez que, com a derrubada do Estado Novo, em 1945, tal disciplina havia sido abolida das escolas a partir da Constituição de 1946 (Cunha; Góes, 1996). Esse propósito está evidenciado no Art. 19, da lei municipal, cuja determinação era a de que o professor “deverá providenciar reuniões entre os alunos e suas famílias para comemorações de todas as nossas datas cívicas, [...] incentivará entre os seus alunos o sentimento de patriotismo, desenvolvendo o amor à Pátria” (Arquivo Público Municipal, 1959).

Comumente, o tempo escolar foi outro elemento presente na Lei municipal nº 15/1959. Em seu Art. 28 ela atribui ao Departamento Municipal de Educação o encargo da distribuição das disciplinas nos quatro anos de duração do curso primário¹². Mas é no Art. 29 (Capítulo VIII,

¹² Art. 7º “O curso primário elementar, com quatro anos de estudos” (Decreto-Lei nº 8.529/1946); Art. 26. “O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais” (Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961).

“Do ano letivo”) que a lei determina as especificidades do tempo escolar, adotando como referência o calendário escolar das escolas estaduais: “O ano letivo das escolas municipais obedecerá ao mesmo período das escolas estaduais, havendo férias regulamentares de quinze (15) dias no mês de junho e guarda dos dias feriados e santificados” (Arquivo Público Municipal, 1959). Esse período estabelecido pela lei se encontrava em consonância com o Capítulo 1 da Lei Orgânica do Ensino Primário (“Do ano escolar”), cujo Artigo 14 determina que “o ano escolar será de dez meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais se intercalarão vinte dias de férias. De um para outro ano escolar haverá, dois meses de férias” (Brasil, 1946, Art. 14). No entanto, ao estabelecer quinze (15) dias de férias no mês de junho, em vez de “vinte dias” como determinara a Lei Orgânica, a lei municipal estaria assumindo a prerrogativa de que a lei federal lhe concedera no Artigo 15, qual seja: a de que “a duração dos períodos letivos e dos de férias, será, fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas agrícolas” (Brasil, 1946, Art. 15). Assim, ao determinar o tempo escolar para as escolas do município, a lei municipal considerou as peculiaridades locais, garantindo o cumprimento de outra determinação da mesma lei, a saber, a comemoração de “todas as boas tradições brasileiras, como as festas joaninas [...]” (Art. 19). Portanto, a organização do ensino no município de Vitória da Conquista, pela Lei municipal nº 15/59, no que diz respeito ao programa, disciplina e duração do curso encontrou respaldo no “nível dos programas e trabalho” (Tragtenberg, 1978) do Decreto-Lei federal nº 8.529/ 1946, que vigorou até o ano de 1961, estabelecendo diretrizes para a organização do ensino primário no país.

A fiscalização e os exames (nível das “inspeções e exames”)

O movimento de organização do ensino que se deu no município de Vitória da Conquista, sobretudo a partir da aprovação da Lei nº 15/1959, visava também: fiscalizar e controlar os espaços e práticas cotidianas dos profissionais envolvidos. Os dispositivos de fiscalização e controle criados no conjunto de medidas para organizar o ensino no município, pelo poder público local, passaram a fazer parte da linguagem administrativa da educação daquele contexto e sob os quais os sujeitos, sobretudo professores, viam-se subordinados. Em uma linguagem certauniana, são medidas que têm origem em um lugar próprio, ou um lugar de poder, que se constitui na “base de onde se pode gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (Certeau, 1998, p. 99). Essas estratégias, conforme denomina Certeau,

elaboram lugares teóricos que são “capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (p. 102). Na esfera educacional local, essas estratégias, que se traduziam na instituição de normas, pelo Departamento Municipal de Educação, buscavam alcançar as situações concretas do fazer ordinário das escolas, sobretudo a partir do ano de 1955, quando se buscou planejar, uniformizar e fiscalizar o ensino no município.

Na esfera estadual, a legislação anterior mais próxima dos propósitos do Departamento Municipal de Educação, e que alcançou o período discutido neste texto, foi a Lei Estadual nº 1.846, de 1925, de reforma da instrução pública na Bahia e que norteou as ações educacionais em todo o interior do estado. Idealizada por Anísio Teixeira, ela vigorou até o final da década de 1940, destinando considerável espaço às questões da fiscalização do ensino e dos encarregados por essa função. No entanto, pelo próprio aspecto temporário das medidas impostas pelo Poder Público local, “o modelo estratégico também muda, como que perdido no seu sucesso [...]” (Certeau, 1998, p. 104), de modo que, no ano de 1959, uma nova normatização adentra o universo educacional no município. Trata-se da já mencionada Lei nº 15, que destina três de seus artigos à fiscalização do cotidiano das escolas, sobrepondo-se ao antigo ordenamento. Nesse novo modelo de fiscalização, entra em cena a figura do orientador fiscal, em substituição ao “fiscal da Prefeitura”, cuja função, agora, seria a de “pelo menos uma vez por mês, visitar todas as escolas do município, destas visitas fará relatório ao diretor do D.M.E., versando as informações sobre as condições da escola, saúde dos alunos, frequência do professor, rendimento escolar” (Art. 39).

Sabe-se que, pela natureza de tais relatórios, eles estavam para além de um mero instrumento de registro do cotidiano das escolas, isto é, do ponto de vista funcional, procurava garantir ao D.M.E a vigilância e o controle do projeto de educação estabelecido nas políticas educacionais do município. A crítica a esse tipo de vigilância, para Certeau (1998), tomada de empréstimo de Foucault, se traduz também na reorganização do funcionamento do poder por meio de procedimentos técnicos “minúsculos” que, atuando sobre, e com os detalhes, redistribuem o espaço “para transformá-lo no operador de uma ‘vigilância’ generalizada” (p. 41). Advém desses mecanismos de vigilância a crença em um controle sobre os profissionais das escolas e de suas ações, como uma condição para a superação das deficiências do ensino que, no caso de Vitória da Conquista, ainda se refletiam nos números baixos de aprovação no município.

A determinação de fiscalizar as escolas pela mesma lei municipal se encontrava em consonância com o Artigo 25, da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946. Esta estabelece a fiscalização de forma mais específica, ou seja, nas “atividades de ensino”. Assim, a lei federal determina que os estados, os territórios e o Distrito Federal providenciarão, com vistas à organização de seus sistemas de ensino, a “c) organização de órgãos técnicos centrais, para a direção, orientação e fiscalização das atividades de ensino” (Brasil, 1946, Art. 25). Outrossim, a Lei Orgânica do Ensino do estado da Bahia, de 1963, atribui ao Diretor de Educação e Cultura do estado a competência de “o) exercer sobre os serviços de educação e cultura, oficiais e particulares, as funções de superintendência, orientação e fiscalização” (Art. 130). No entanto, em uma dimensão local, a competência da fiscalização do ensino estadual estaria destinada, pela mesma lei, ao Inspetor de Ensino (Art. 168), função equivalente à do “Orientador Fiscal”, na esfera municipal. Nesse sentido, a escola toma feições de um espaço não apenas inventado para instruir, mas para disciplinar e para “civilizar”, no sentido explorado por Norbert Elias (1994) ao estudar os padrões da *civilité* no Ocidente, onde a adoção de posturas e condutas socialmente aceitas era a regra suprema.

Contudo, não menos importante que os mecanismos de fiscalização das escolas do município, eram os exames aplicados aos alunos. Esses, comumente, estão imbricados nas relações de disciplinamento e poder. *Grosso modo*, nesse espaço microsocial de poder – a escola – os exames têm sido utilizados, sobretudo, para disciplinar os estudantes, de modo a exercer sobre eles o poder de impor novas posturas e condutas e, assim, “civilizá-los”. O exame escolar, evidentemente, tem como fundamento verificar e acompanhar a aprendizagem do estudante, de modo a submetê-lo à autoridade do professor. Assim sendo, além da vertente da fiscalização e do controle disciplinar incorporado pelos exames, interessa-nos reconhecê-los, também, como instrumentos de aferição da aprendizagem, posto que as políticas públicas de educação do município destinam considerável espaço a este fazer em sua legislação, estabelecendo como parte das funções do Orientador Fiscal informar sobre, entre outras questões, o rendimento escolar dos estudantes.

Ao buscar conferir o “rendimento” dos alunos, os Orientadores Fiscais, a partir das normas centralizadas de fiscalização, exercia um controle externo não apenas sobre os estabelecimentos de ensino, mas também sobre professores e alunos, já que no exercício de sua função a “frequência do professor e o rendimento do aluno” (Art. 39) constituir-se-iam uma pauta de seus relatórios. Em seu Capítulo XII, a Lei nº 15 (Dos exames) reserva dois artigos

que tratam dos mecanismos de promoção dos alunos, conforme prescrições do Departamento Municipal de Educação. Esse tipo de política se mostrava não apenas centralizada em um espaço, já que nada seria operado sem que, antes, o Departamento de Educação desenhasse a proposta, mas também, demasiada seletiva, ao exigir que os exames finais se realizassem em duas etapas, com provas escritas e orais. Nesse caso, a lei cria um obstáculo a mais para a aprovação do aluno, favorecendo, assim, a manutenção dos elevados índices de reprovação no ensino primário do município, que encerrou o ano de 1957 com aproximadamente 55% de alunos reprovados (Arquivo Público Municipal, 1958). Esse tipo de procedimento leva a crer que a prática pedagógica se mostra centrada muito mais nos procedimentos examinativos do que nas relações de ensino e aprendizagem, uma vez que os exames “oferecem, de forma subjacente ao ato pedagógico, possibilidades de exercício da autoridade e do controle disciplinar” (Luckési, 2011, p. 231).

Comumente, o tempo escolar do aluno constitui elemento fundante de controle e disciplina. Sendo construído social e culturalmente, conforme afirma Antonio Viñao Frago, o tempo escolar não é vivido apenas por professores e alunos, mas também pelas famílias e comunidades em seu conjunto, mediante sua inserção e suas relações com o resto dos ritmos e tempos sociais (Viñao Frago, 1998). O tempo escolar se converte em mais um recurso de controle e disciplinamento de professores e, em especial, dos alunos, uma vez que o controle da presença escolar destes incide em sua aprovação ou reprovação escolar. Sobre essa questão, o Artigo 31, da Lei Municipal nº 15/1959, exige que “A frequência às aulas será obrigatória, não podendo prestar exame final o aluno que não tiver frequência de, pelo menos, três quartos (3/4) da totalidade dos dias letivos do ano” (Arquivo Público Municipal, 1959), cabendo ao professor estimular a “assiduidade e pontualidade dos alunos, notificando, por escrito, o pai ou responsável pelo aluno, toda vez que o aluno tiver cinco (5) faltas consecutivas e registradas no livro de frequência” (Art. 32).

Assim, as prerrogativas garantidas aos alunos pela lei estariam condicionadas à sua frequência escolar que, por sua vez, era também uma exigência da Lei Orgânica do Ensino Primário, em seu artigo 41, cuja determinação volta-se para a obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar. Portanto, o controle do tempo escolar é um tipo de estratégia que “fez funcionar a escola como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 2002, p. 126). É bem verdade que há outros condicionantes para o

fracasso escolar, além do número de exames e os imperativos do tempo escolar. No município de Vitória da Conquista, daquele contexto, havia um maior índice de pobreza dos alunos, somada às instalações deficientes das escolas, ao despreparo dos professores *etc.*, de modo que, nesse conjunto, o caráter seletivo da legislação, em especial, constituiu um elemento suplementar de retenção no percurso escolar do aluno. Os prejuízos da reprovação, além de atingir o aluno, reverberam também nos custos do ensino, já que os seus índices elevados forçam os municípios até a duplicar o seu escasso orçamento para o ensino (Werebe, 1970). No entanto, as determinações da lei municipal se mostravam respaldadas pela Lei Orgânica do Ensino Primário, uma vez que esta legitimou, em seu Artigo 20, Parágrafo Único, a adoção de diferentes critérios de aferição do rendimento escolar. Já no Artigo 21, a Lei Federal estabelece que “aos alunos que concluírem qualquer dos cursos de ensino primário será expedido o correspondente certificado” (Brasil, 1946). Essa mesma prerrogativa consta também na Lei municipal, em seu Artigo 42: “os alunos que concluírem o curso das escolas municipais, terão direito a um certificado de conclusão, no qual constarão as notas obtidas, em tôdas as disciplinas e a média final” (Arquivo Público Municipal, 1959).

Contudo, as políticas públicas de educação e a sua normatização, por parte dos órgãos responsáveis pela administração do ensino, não se encerram no momento em que são implementadas. Assim, ao exigir o cumprimento dos dispositivos legais que regem sobre as políticas de avaliação da aprendizagem, o Departamento Municipal de Educação buscou construir o “retrato” do desempenho dos alunos, possivelmente, para, a partir dele, redirecionar as políticas de educação no município, em um movimento cíclico. O Artigo 26, Capítulo VI, da Lei nº 15/1959, acena para essa possibilidade quando determina que:

Os professores municipais ficarão obrigados a preencher boletins mensais e boletim anual de estatística, devendo o primeiro ser entregue ao D.M.E., cujo Diretor providenciará a remessa à Agência local de estatística, enquanto o segundo fará do mapa de exame a ser recolhido em dezembro ao D.M.E. (Arquivo Público Municipal, 1959).

Assim, o ato de avaliar, no espaço microssocial da escola, não se encerrava no “contexto da prática”, mas também se convertia em estatísticas consubstanciadas no contexto dos resultados para, em um movimento cíclico, gerar outras estratégias políticas ou outras formas de pensar as políticas. O modo como o município organizou o seu ensino a partir dos seus dispositivos legais, sobretudo a Lei Municipal nº 15/1959, não ficou aquém da estrutura burocrática em voga na legislação federal daquele contexto, ao ocupar-se dos níveis de

“organização do pessoal, programas e trabalho, inspeções e exames” (Tragtenberg, 1978, p. 16), de modo que, ao orientar-se pela legislação “maior”, o município se impôs como parte da federação, não renunciando à sua autonomia.

Considerações Finais

Ao analisarmos as leis da educação municipal em Vitória da Conquista, no período entre 1945 e 1963, e buscarmos identificar o significado da legislação educacional local e os princípios que lhe deram forma, como um dos objetivos da pesquisa que deu origem a este texto, focamos apenas duas leis, e uma delas foi a Lei nº 106/53, aprovada na gestão do prefeito Gerson Salles. Ela chamou a atenção pelas prescrições direcionadas unicamente a uma questão: o concurso público para professores primários. A lei se mostrou vanguardista, na medida em que no cenário educacional daquele contexto, o apadrinhamento político, ainda era força determinante para a ocupação de cargos públicos no município. Nessas circunstâncias, exigir concurso público para a inserção no magistério local seria mexer com as relações políticas pautadas na troca de favores, que nutria o poder das lideranças políticas locais.

A análise, em especial da segunda lei, a de nº 15/1959, permitiu-nos reconhecer a importância de sua aprovação como expressão das políticas de educação no município e o quanto ela se mostrou ambiciosa em seus propósitos para aquele contexto. Ela buscou transitar entre o local e o nacional em suas determinações, com o foco no ideal nacional-desenvolvimentista que marcava a época. A criação do Departamento Municipal de Educação pela mesma lei conferiu ares de modernização à educação local, além de evidenciar a importância dessa instituição na coordenação das ações educativas no interior do sistema de ensino municipal que ela [a lei] se encarregou de dar forma, permitindo vir à tona o seu caráter operacional. Assim defendemos que, longe de ser apenas uma lei que criou um órgão municipal, ela estabeleceu diretrizes para a educação local, reforçou a exigência do concurso público, avançando até as questões trabalhistas que regiam a jornada de trabalho de professores e funcionários da educação. O poder público local buscou com isso legitimar, em suas políticas de educação, a autonomia conferida ao município pelas Constituições Federal e Estadual, em um contexto marcado pela política de descentralização no âmbito nacional e pela divisão de responsabilidades no âmbito estadual, concernente ao revigoramento do federalismo após o

Estado Novo. Na política de admissão de professores, o governo municipal, Executivo e Legislativo buscaram atender às demandas locais, dentro das condições sociais, políticas e administrativas. E como as leis têm muito a revelar sobre o contexto que as engendrou, as políticas públicas refletidas em tais leis levaram em conta a carência de professores diplomados na região no período em questão, de modo que, nessas condições, privilegiou-se as escolas do meio urbano, destinando a elas os professores com melhor nível de formação, ficando a zona rural servida de professores leigos após os concursos aos quais eles se submetiam, quando não, restavam-lhe os “apadrinhados”.

Não obstante, considerando que a Lei municipal nº 15 se constituiu como referência no (re)ordenamento da educação municipal, a partir de 1959, reconhecemos como uma de suas limitações o fato de ela não fazer menção alguma às questões orçamentárias da educação do município, ao longo dos seus 48 artigos, deixando um vácuo na origem dos recursos destinados às despesas com o ensino, mesmo essa questão sendo revista na Constituição de 1946 (Art. 169), que retoma a vinculação de impostos para a educação, além de ser abordada também pela Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946 (Art. 45 a 48).

Enfim, reiteramos que os municípios brasileiros vieram encontrar maior amparo legal, para a organização de seus “sistemas” de ensino, somente após o fim do Estado Novo, com a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, e com o advento da Constituição baiana, de 1947, já que a Lei Orgânica do Ensino da Bahia só viria a ser aprovada em 1963. Nesse ínterim, a organização do ensino municipal se viu amparada, além da Constituição baiana, pela Lei Orgânica do ensino Primário e pelos dispositivos legais decorrentes dela, incluindo os convênios estabelecidos entre o governo do Estado e os municípios nas décadas de 1940 e 1950. Daí percebermos, nas leis municipais analisadas, uma ampla sintonia com a legislação estadual e federal daquele contexto, cujos pontos de convergência estavam evidentes nos instrumentos jurídicos municipais, voltados para o (re)ordenamento do sistema de educação local.

Referências

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os Barões da Federação**: os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BAHIA. Governo do Estado. **Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925**. Reforma a Instrução Publica do Estado. Salvador: Leis do Estado da Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1925. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134871>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BAHIA. Governo do Estado. **Constituição baiana**. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, 1947. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/institucional/legislacao/constituicao_bahia.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.
- BAHIA. Governo do Estado. **Lei estadual nº 557, de 25 de maio de 1953**. Autoriza a admissão de professores primários leigos, para preenchimento de cadeiras vagas no interior do Estado. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-557-de-25-de-maio-de-1953>. Acesso em: 11 de outubro de 2018.
- BAHIA. Governo do Estado. **Lei nº 1.962-A, de 16 de setembro de 1963**. Lei Orgânica do Ensino da Bahia. Salvador: Imprensa Oficial, 1963. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-1962-a-de-16-de-setembro-de-1963>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.
- BRASIL, Laudionor de Andrade. Discurso de posse do prefeito José Fernandes Pedral Sampaio... **Jornal O Jornal**. Vitória da Conquista, 20, abr./ 1963.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da

Educação: uma tentativa de interpretação. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo populacional 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuários Estatísticos do Brasil**. Serviço Gráfico IBGE, Rio de Janeiro: s/d, p. 444.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1996.

LUCKÉSI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGUIRE, Mag; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2 , n. 2 , p. 97 - 104, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/311>. Acesso em: 9 jul. 2019.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Maria dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas, fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 144-172.

MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. Coleção “Os pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 15-34.

SACRISTÁN, Jimeno. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

TRAGTENBERG, Maurício. O saber e o poder. *In* TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Ed. Unesp, 1978.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tempos sociales**. Barcelona: Ariel, 1998.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.