

O Serviço de Ensino Integrado de Paulo Afonso: um estudo de caso sobre a relação entre educação, trabalho e empresa durante a ditadura (Brasil, 1964-1985)

Cecília Maria Bezerra de Oliveira*

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a relação entre educação, trabalho e empresa durante a ditadura Civil-Militar (1964-1985), a partir de um estudo de caso. Trata-se do Serviço de Ensino Integrado de Paulo Afonso (SPEI) criado pela Companhia Hidroelétrica do São Francisco, durante a construção das hidroelétricas de Paulo Afonso, no Estado de Bahia. Logo sancionada a Lei N° 5.692/71, que reestruturou o ensino primário e secundário, o SPEI se enquadrou dentro desta normativa, em um período onde as políticas educacionais seguiam as diretrizes de Segurança Nacional estabelecidas pelo governo nacional. Portanto, neste trabalho são analisados: a oferta curricular das instituições dependentes desse subsistema local, visando atender às necessidades de mão de obra qualificada por meio de um ensino profissionalizante; as práticas autoritárias no cotidiano escolar; e o tipo de resistência que alguns professores geraram para transgredir de alguma forma as imposições e arbitrariedades. Para a reconstrução histórica, utilizaram-se entrevistas com ex-alunos e ex-professores, documentação do SPEI e outras fontes oficiais.

Palavras-Chave: educação e ditadura, ensino profissional, política educativa, sistema educativo.

* Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Internacional de Lisboa. Professora do Centro Universitário do Rio São Francisco – UniRios. e mail: cecimapa@yahoo.com.br

El Servicio Integrado de Enseñanza de Paulo Afonso: un estudio de caso sobre la relación entre educación, trabajo y empresa durante la Dictadura (Brasil, 1964-1985)

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la relación entre educación, trabajo y empresa durante la dictadura cívico-militar (1964-1985), basada en un estudio de caso. Este corresponde al Servicio Integrado de Enseñanza de Paulo Afonso (SPEI), creado por la Companhia Hidroelétrica do São Francisco, durante la construcción de las hidroeléctricas de Paulo Afonso, en el Estado de Bahía. Poco después de que se sancionó la Ley nº 5.692/71, que reestructuró la educación primaria y secundaria, el SPEI entró dentro de esta norma, en un período en que las políticas educativas seguían las pautas de Seguridad Nacional establecidas por el gobierno nacional. Por tanto, en este trabajo se analizan: la oferta curricular de las instituciones dependientes de este subsistema local, orientada a cubrir necesidades de mano de obra calificada mediante un enseñanza profesional; las prácticas autoritarias en el cotidiano escolar; y el tipo resistencias que algunos docentes generaron para transgredir de alguna forma las imposiciones y arbitrariedades. Para la reconstrucción histórica, se utilizaron entrevistas con antiguos alumnos y ex docentes, documentación de SPEI y otras fuentes oficiales.

Palabras clave: educación y dictadura, educación profesional, política educativa, sistema educativo.

**The Paulo Afonso Integrated Teaching Service:
a case study concerning the relations among
education, work, and business during the
dictatorship (Brasil, 1964-1985)**

Abstract

The article presents data from a case study about the relations among education, work, and business during the civil-military dictatorship (1964-1985). The study analyzes the case of the Paulo Afonso Integrated Teaching Service (SPEI) created by the Companhia Hidroelétrica do São Francisco during the construction of the Paulo Afonso's hydroelectric in the Bahia State. After passing the law nº 5.692/71, which reorganized the primary and secondary education, the SPEI was included in this new norm during a period where the educational policies followed the National Security guidelines established by the national government. In this study we analyzed: the curricular offer from institutions depending on that local subsystem, oriented to cover the need of skilled labor force by professional teaching; the authoritarian practices in everyday school life; and the resistances that some teachers put to transgress the impositions and arbitrariness. For the historical reconstruction we conducted interviews with former students and former teachers, we gathered SPEI documentation and we used other official sources.

Keywords: education and dictatorship, professional education, educational policy, education system

Introdução

A Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) foi uma empresa com forte impacto na modernização do Nordeste brasileiro por meio da implantação de suas usinas hidroelétricas desde meados do século XX. O sertão baiano padecia, na época, de grave insuficiência de cobertura escolar, não resolvida pelos agentes públicos municipais ou estaduais. Desta forma, esta empresa, além de urbanizar um setor da cidade de Paulo Afonso, empreendeu uma vasta tarefa de socialização e educação deste novo conglomerado, concretizando um projeto educacional próprio, com grande autonomia de gestão, dirigido aos diretivos, engenheiros, técnicos e trabalhadores que empregou. Seus efeitos foram a modernização regional, a mudança sociocultural nas áreas protegidas de seu acampamento e a criação de um subsistema próprio de escolas, contrastando com os extramuros de urbanização espontânea e espaços rurais com os quais convivia.

Neste artigo, analisamos o modo em que se manifestaram as diretrizes da política educativa da ditadura no Brasil no SPEI (Serviço de Ensino Integrado de Paulo Afonso), circuito escolar instituído pela CHESF na cidade de Paulo Afonso, Estado de Bahia, tomando em particular seus objetivos profissionalizantes, as práticas autoritárias e as representações e resistências individuais dos professores e alunos. Tendo como foco escolas do interior do sertão baiano, a escolha do tema dessa pesquisa, permite ver em um caso particular a aplicabilidade e funcionalidade das políticas educativas num momento em que no Brasil se combinavam governos de fato com transformações na organização da produção e nas relações sociais. Neste contexto, o Estado atribuiu à educação especial atenção, desenvolvendo planos globais e setoriais, destacando-a como fator estratégico de desenvolvimento, redefinindo leis, currículos e práticas docentes; reajustando a regulação do setor educacional ao novo referencial político e econômico.

As políticas educacionais foram adequadas às prescrições da Doutrina da Segurança Nacional, com o propósito de conectar a educação com o desenvolvimento econômico e com modelos ex-

ternos. Isto se evidenciou com os acordos firmados pelo governo com a *Agency for International Development* (AID) e o MEC, entre 1964 a 1968, submetendo a política educacional brasileira às recomendações dos técnicos americanos, atrelando a escola às necessidades do mercado de trabalho e a internacionalização da economia capitalista.

As políticas públicas educacionais desenvolvidas pela ditadura civil-militar do período 1964-1985 conformam um tema amplo, alvo de análises e debates da historiografia brasileira, e também do campo específico da História da Educação. Diversos investigadores se ocuparam de estudar a ideologia tecnocrática predominante na educação brasileira durante a ditadura militar (Bittar & Ferreira Jr, 2008, p. 343; Luckesi, 1994; Romanelli, 1997; Ghiraldelli Jr., 1998), cujas reformas educativas implementadas, depois de 1964, estiveram marcadas tanto pelo modelo de modernização autoritária do capitalismo, quanto pela teoria econômica do capital humano e da propaganda sobre a conversão em potência mundial, a partir da eficiência técnica da economia e da administração do Estado. O artigo de Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2016) trata de um período mais amplo da consolidação da educação pública, revelando uma influência tecno burocrática na educação e no rendimento docente. A formação de um cidadão produtivo subordinado às necessidades do capital e do mercado (Frigotto, 2007, p. 1131), mediante o predomínio de uma qualificação instrumental dos alunos, futuros trabalhadores, foi o objetivo destas políticas educacionais. Um aporte importante foi o de Dermeval Saviani (1997; 2008), que analisou a política educativa da Ditadura Militar destacando os aspectos centrais da educação brasileira, entre eles: a satisfação dos interesses e necessidades do mercado, em nível universitário; a intenção de estender a universalização e obrigatoriedade da educação profissional; a tendência à privatização da educação; a estruturação do ensino mediante mecanismos organizacionais; e um modelo de pós-graduação baseada na estrutura organizativa estadunidense e na experiência universitária européia.

A Reforma Universitária de 1968 e a Reforma Educativa impulsionada pela Lei nº 5.692/71 que estabeleceu o Ensino de 1º

e 2º grau, enquadraram-se nesse contexto de idéias. A. Niskier (1975), A. Kuenzer (1988), M. B. Loureiro de Oliveira (1994) e M. Brejon (1995) reconstruíram e analisaram os câmbios na estrutura organizacional do sistema educativo resultante da última lei, desde diferentes perspectivas. Entre os trabalhos mais referenciados se destacam os textos de Luiz A. Cunha, quem pesquisou o caráter profissionalizante, universal e compulsório do ensino de 2º grau imposto mediante a Lei nº 5.692/71, reconstruindo as críticas e resistências a esta reforma empreendidas por diversos sectores: alunos que procuravam acessar a universidade afetados pela redução de conteúdos não profissionais ou pela maior competência para os cursos técnicos, assim como diretores de escolas técnicas, especialistas em educação profissional e proprietários de escolas privadas (Cunha, 2014, 919, 922 e 924). Este mesmo autor detalha o modo em que a reforma fracassou, já que em 1975 o caráter compulsório da educação profissionalizante foi sendo moderado, até que em 1982 o objetivo de “qualificação” para o trabalho foi substituído por “preparação”. A hipótese do autor aponta que a profissionalização não era uma necessidade do sistema produtivo nem tinha amplos apoios entre os funcionários do sistema educativo e, ainda, não seguia recomendações dos organismos internacionais (Cunha, 2014, 932).

Outro estudo que retoma estes aportes (Giorgi & Sampaio de Almeida, 2014) permite um seguimento dos câmbios legais que fizeram essa transição desde a lei nº 5692 até a lei nº 744 de 1982, pela qual o ensino profissionalizante deixou de ser obrigatório, uma vez reconhecida a impossibilidade de que as instituições educativas se convertessem em escolas com uma oferta profissionalizante de tipo técnico. No campo de estudos do currículo, Maria do Carmo Martins (2014) mostrou como as disciplinas escolares humanísticas foram reduzidas no 2º grau, dando maior peso ao papel moralizante das matérias Educação Moral e Cívica, e Organização Social e Política do Brasil, ao mesmo tempo que foram abolidas as matérias Filosofia e Sociologia (Costa & Subtil, 2016). Quanto à incidência da Ditadura no trabalho docente, o texto de Amarílio Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2006) abordou as transfor-

mações que ocorreram na profissão docente, enquanto alguns eram proletarizados, os docentes de origem popular ascenderam a uma profissão de classe média, embora sujeitos a condições de reajuste salarial.

Em relação a CHESF, Rudolf Hauptli (1994) e Rezilda Oliveira (1998) apresentam aspectos históricos e sociológicos da sua gênese e analisam a trajetória desta empresa, pioneira do sector eléctrico estatal, seu desenho organizacional e seu impacto regional, na modernização econômica e industrialização do nordeste do Brasil. Sobre a história e os aspectos geopolíticos da cidade de Paulo Afonso, Renato Silva (1985) e Antônio Oliveira (2017) apresentam esse núcleo urbano como diretamente afetado pela política centralizadora da Doutrina de Segurança Nacional e reconstroem seu desenvolvimento urbano desde 1948 a 1985, associado à implantação da CHESF. Sobre a educação desenvolvida pela CHESF, Cecília Oliveira (2005) e Edvaldo Nascimento (2019) abordaram o circuito escolar criado por esta empresa para seus empregados com o objetivo de desenvolver mão-de-obra qualificada, dentro de mecanismos disciplinares, sobre as diretrizes da política de Segurança Nacional; investigaram o processo de escolarização da população de Paulo Afonso (Bahía) e do Sertão do São Francisco, nordeste do Brasil, desde 1949 a 2000.

Para debruçar-nos sobre a problemática, apresentaremos parte de entrevistas semiestruturadas realizadas com ex-alunos e ex-professores do sistema, apresentados com nomes fictícios para preservar suas identidades; essas entrevistas foram realizadas em 2004 e 2020. Nessa perspectiva, Pierre Nora (1993, p. 13) diz que a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, está em permanente evolução, aberta à dialética de recordações e de esquecimentos. Compreende-se a presença viva das vozes subjetivas do passado. Além disso, também nos limitam em nossas interpretações, e nos permitem ou, em realidade, nos obrigam, a prová-las em confronto com os documentos do sistema de ensino, entre eles: o regimento interno e o projeto político pedagógico.

O marco da ditadura

No contexto internacional da Guerra Fria, o Brasil era um dos países promissores no aspecto econômico da América Latina. Não obstante, a instabilidade política esteve presente por uma sucessão de fatos, como a renúncia do Presidente da República, Jânio Quadros, em 1961, a conturbada posse do Vice-Presidente João Goulart e a intensa agitação em prol dos projetos de “reformas de base”, culminando no golpe civil-militar de 1964, que levou os militares ao poder, e instaurou um período de terror. As “reformas de base”, principalmente a reforma agrária, passou a ser argumento da direita para condenar Goulart pela suposta implantação de uma república comunista (Hobsbawn, 1995, p. 429).

O Golpe Civil-Militar de 1964 pretendeu a “[...] reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil [...]”, para garantir “[...] a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa Pátria” (Brasil, AI n.º 1, 1964). Nesse sentido, Dreifuss (2006) considera, além do caráter militar do Golpe de 1964, o caráter civil, por haver amplo envolvimento político dos empresários na tomada e manutenção do poder, no que se refere a administração e elaboração das diretrizes do Estado.

No âmbito econômico, entre 1964-1967, o governo de Castelo Branco implementou um programa de incentivo às exportações de matérias primas a custos mais baixos do que as importações de produtos manufaturados, elevou a carga tributária, centralizou os recursos e conteve os salários, com o objetivo de baixar os preços, em um marco de proibições que pesavam sobre as manifestações populares e greves.¹ A implantação do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) permitiu avanços consideráveis em termos de crescimento econômico e a expansão industrial de bens de consumo duráveis, especialmente durante o chamado “milagre

¹ Atos Constitucionais expedidos entre 1964 e 1969 pelos governos militares: foram promulgados 17 atos institucionais, que conferiram um alto grau de centralização à administração e à política do país; possibilidade de modificação, constitucionalmente, deferidas às pessoas estatais e aos poderes governamentais, por ato mais ou menos discricionário do Poder Executivo.

econômico” (1967-1973); tratou de reduzir o déficit do setor público, contraiu o crédito privado e comprimiu os salários, buscando controlar os gastos dos Estados.

Segundo Singer (1976) foram tempos de arrocho salarial, empobrecimento da classe trabalhadora, altos índices de desemprego, elevação do custo de vida, repressão de todo movimento reivindicatório, e amplo favorecimento dos interesses estrangeiros, sobretudo, através da abertura da economia às empresas multinacionais e transnacionais, interessadas nas vantagens fiscais e estruturais oferecidas como incentivo. Para coexistir, o capital “nacional” brasileiro se reorganizou em empresas estatais ou em associação com corporações multinacionais (Dreifuss, 2006).

Houve, também, um grande crescimento do comércio exterior, diversificando-se as exportações, destacando-se os produtos industriais e agrícolas, como a soja. Assim, o aumento da arrecadação da União contribuiu para diminuir o déficit público e a inflação. Com a crise do petróleo em 1974, o país entrou em uma recessão. O governo foi obrigado a tomar medidas contra a crise econômica mundial que atingiu o país. :Visto que a dependência dos investimentos e do comércio estrangeiro era base da economia do “milagre”, o governo buscou medidas, tentando estabilizar a economia. No entanto, apesar das profundas alterações que ocorrem na composição do emprego e da produção, e do rápido processo de urbanização, com a publicação do censo de 1970, constatou-se uma elevação considerável no nível de concentração de renda e a permanência de níveis elevados de pobreza (Gian-nazi, 1998).

No plano político, ressalta-se a outorga da Constituição de 1967, sob a estratégia do autoritarismo e disciplinamento social excludente (Saviani, 2006), que legitimou os princípios conservadores e antidemocráticos da “Revolução de 1964”, eliminou as funções do Congresso Nacional e impôs eleições indiretas para presidente, vice-presidente e governadores dos estados. Somando-se a isto, eliminou as disputas políticas para o falso bipartidarismo – ARENA

e MDB²-, e encobriu uma aliança entre as elites, os militares e tecnocratas, para manter seus privilégios (Fávero, 2005, p. 238). Outra ação de grande relevância foi a Lei de Segurança Nacional (Decreto-Lei nº 314/67), baseada na Doutrina de Segurança Nacional desenvolvida pela Escola Superior de Guerra, criada pela Lei nº 785/49 e o Conselho de Segurança Nacional, posteriormente chamado de Serviço Nacional de Investigação³ (Dreifuss, 2006, p. 87). A conotação autoritária desta doutrina foi justificada por um discurso modernista e assistencial (Miyamoto, 1995, p. 68).

O Brasil passou a ser cenário de uma intensa repressão, cujas instituições públicas nacionais transformaram-se em elementos reguladores e indicadores de diretrizes e ações de um Estado militarizado. Através de atos institucionais, reforçava a sustentação de uma ordem política, econômica e social autoritária e centralizadora, suspendendo os princípios democráticos conquistados pela Constituição de 1945. De acordo com o Decreto-Lei nº 1.125/70, sob os princípios da Doutrina de Segurança Nacional, alteraram-se profundamente as funções do Conselho Nacional de Segurança; competia a ele: estabelecer os Objetivos Nacionais Permanentes⁴ e Atuais da política nacional; estabelecer o Conceito Estratégico Nacional, bem como as diretrizes dele decorrentes; e estudar os assuntos relacionados com a política de Segurança Nacional no âmbito interno e externo (Silva, 1981, p. 22).

Para o General Augusto Fragoso os Objetivos Nacionais Atuais foram estratégicos para enfrentar, entre os fatores adversos, alguns que, sobretudo no campo das relações internacionais, conduziam a hipótese de conflito e, até mesmo, a hipótese de guerra

² Pelo Ato Complementar nº 4 (1965) estabeleceu um sistema bipartidário com a criação de dois partidos: Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

³ Sua função era infiltrar agentes em todas as instituições ou grupos organizados da sociedade brasileira; estabeleceu uma rede de informações e propaganda anti-comunista, e funcionou independentemente das forças armadas (Dreifuss, 2006).

⁴ Para Fragoso, Objetivos Nacionais Permanentes são essencialmente políticos, relativamente estáveis no tempo, representando os anseios essenciais da comunidade (Miyamoto, 1995).

(Miyamoto, 1995, p. 87). A maneira que se realizaram os “Objetivos Nacionais Atuais” foi definida pela política de consecução e sua ação foi traduzida nas denominadas “áreas estratégicas”⁵. Portanto, foram às diretrizes governamentais, destinadas aos órgãos de planejamento a elaboração dos programas a serem aplicados nas áreas política, econômica, educacional, psicossocial e militar (Silva, 1981). Estabeleceram-se diretrizes educacionais no Governo, considerando-as como áreas estratégicas; promoveram-se várias reformas no sistema educacional brasileiro como a Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior seguida de outros decretos que a regulamentou; e a Reforma no Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5692/71. Essas reformas no ensino corresponderam a um esforço dos grupos coligados no chamado pacto político autoritário em alinhar o sistema educacional pelo fio condutor da ideologia do “desenvolvimento com segurança” (Ghiraldelli, 1998, p. 167).

A preocupação com as políticas educacionais é, também, devido à necessidade de profissionais qualificados para trabalharem na indústria, além de preservar a ordem vigente, caracterizando a área da educação, como prioritária, para o governo; com a elaboração e implementação de novas Leis Educacionais, especialmente, para a política de recuperação econômica do governo, o chamado “Milagre Econômico Brasileiro” (Romanelli, 1998). A concepção de educação para preparar trabalhadores para a indústria, agropecuária e serviços, estava fundamentada, principalmente, na teoria do capital humano (Fávero, 2005, p. 243).

Para se capacitar dentro da perspectiva da Teoria do Capital Humano⁶, o governo recebeu cooperação financeira e assistência

⁵ Zonas geopolíticas de maior sensibilidade se [...] aplica [...] a política de consecução dos Objetivos Nacionais Atuais: - seja reagindo a pressões dominantes, internas ou externas, sobre tais áreas incidam ou ameacem direta ou indiretamente (atitudes defensivas); - seja atuando em espaços de fricções, atuais ou potenciais, ou, preventivamente (Silva, 1981).

⁶ De berço norte-americano, a Teoria do Capital Humano (1950) teve como formulador Theodore W. Schultz, economista e professor da Universidade de Chicago. Segundo a teoria, o trabalho humano pode ter sua produtividade bastante ampliada

técnica prestada à área da educacional, principalmente dos serviços da *Agency for International Development (AID)*, resultando nos chamados acordos MEC-USAID (*United States Agency for International Development*). Serão os acordos feitos entre o MEC-USAID, a implantação da Lei nº 5692/71 e o trabalho desenvolvido pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)⁷ que conduziram o sistema educacional brasileiro a adotar uma tendência pedagógico-tecnicista, fundamentada no taylorismo, a serviço do capital. Os objetivos práticos da AID eram, através da compartimentação dos estudos da realidade, a elaboração de um esquema de influência que operasse de forma permanente, com programas que desencadeassem outros, preparando o sistema educacional para agir eficazmente.

As características das reformas educacionais, efetuadas durante o regime civil-militar no Brasil, nessa perspectiva, procurou eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios (Saviani, 2006, p. 122). A pedagogia tecnicista é fundamentada em teorias da aprendizagem baseadas no controle do comportamento num enfoque diretivo do ensino (Luckesi, 1994). Para Arruda Aranha (2000, p. 176), a tendência tecnicista é herdeira do cientificismo e busca no behaviorismo (Polanco e López Miranda, 2014) os procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e do controle do comportamento.

Neste sentido, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. Compete ao

caso o indivíduo seja qualificado por meio da educação. A educação constitui-se em um dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (Frigotto, 2006).

⁷ Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES, criado em 1962, reuniu altos executivos de empresas multinacionais, empresários, profissionais liberais, altos funcionários governamentais e militares da Escola Superior de Guerra. Para Ghiraldelli (1998), o IPES centrou sua atuação, no meio universitário e operário, mas teve penetração efetiva nas classes médias. Publicou boletim mensal, financiou e apoiou programas de televisão, publicou seus estudos na mídia, produziu filmes sobre problemas brasileiros, etc. Posteriormente a 1964, buscou promover a ideologia do “desenvolvimento com segurança”.

sistema escolar, organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários, para que haja uma interação com o sistema social. Segundo Saviani (1997, p. 24), na tendência tecnicista a organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

O Sistema Ensino Integrado de Paulo Afonso

A cidade de Paulo Afonso nasceu da CHESF, em 1948, quando a empresa iniciou seus trabalhos de construção da Usina Paulo Afonso I, aproveitando a queda d'água da Cachoeira de Paulo Afonso no leito do rio São Francisco, localizada em pleno sertão baiano. Além de complexo hidroelétrico, constituiu-se em um importante polo regional, destacando-se pelo número de habitantes, pela presença de um hospital, de escolas e por um comércio mais desenvolvido. Com a construção das usinas hidroelétricas na região, a partir da década de 1940, instituiu-se na localidade denominada Forquilha⁸ dois núcleos de povoamento: a Vila CHESF⁹ e a Vila Poty¹⁰.

Esses núcleos de povoamento eram diferenciados: o primeiro foi, de início, um acampamento construído pela empresa para acomodar os técnicos e funcionários que chegavam de todos os lugares do país e do mundo para trabalharem nas obras das hidroelétricas; e o segundo foi formado por pessoas que se instalavam fora do muro em busca de emprego na empresa. Um muro separava esses dois núcleos de povoamento, vigas de concreto e arame

⁸ Conhecida por esse nome, entre os nativos, por causa da Cachoeira que possuía bifurcações formando várias cachoeiras em torno da maior (Lima, 2017).

⁹ Uma *company town*; núcleo urbano construído pela empresa para acomodar os funcionários contratados para construir as hidroelétricas, possuía requintes urbanísticos: hospital, escolas, saneamento básico [...] intimamente ligada ao aparelho de produção industrial (Oliveira, 2017).

¹⁰ Nome dado ao bairro criado fora do acampamento da CHESF, sem estrutura, tinham os casebres e barracos cobertos com os sacos de cimento da marca Poty usados nas construções das usinas (Lima, 2017).

farpado, com mais ou menos dois metros de altura; posteriormente, foi construído um muro de pedra. A cidade cresceu constituída por essas duas comunidades distintas. Na Vila da CHESF, as casas foram construídas de uma forma que estavam dispostas por bairros internos designados para as categorias dos trabalhadores: Bairro General Dutra (engenheiros e altos funcionários); a Vila Alves de Souza (mão-de-obra qualificada - nível secundário) e a Vila Operária (trabalhadores simples, braçais) (Oliveira, 2017).

Em 1953, a localidade de Paulo Afonso foi elevada a distrito de Glória. Em 28 de julho de 1958, através de outra Lei Estadual nº 1.012, o distrito ganhou autonomia política e teve regulamentada sua estrutura jurídica administrativa.¹¹ No contexto da ditadura e por sediar as unidades geradoras de energia elétrica, Paulo Afonso é considerada e classificada essencial à economia nacional. Através do Decreto Lei nº 5.449/68 foi caracterizada “Município de Segurança Nacional”¹², refletindo a postura assumida pelos princípios da Doutrina de Segurança Nacional do Governo Civil-Militar. Os prefeitos “biônicos” passaram a ser indicados pelos governos Federal e Estadual, até a abertura política no Brasil (Galdino & Mascarenhas, 1995).

Na década de 80, com a redemocratização do país, foi derrubado o muro e houve eleições diretas para Prefeito. A Vila continuou a ser administrada pela CHESF; apenas em fevereiro de 2002, a Prefeitura Municipal passou a administrá-la. Sendo a CHESF, empresa estatal de capital misto e fornecedora de energia elétrica para os Estados do Nordeste, sua importância econômica era essencial para o desenvolvimento da região; assim, ao longo da sua história, foi protegida e controlada diretamente por órgãos da

¹¹ Acervos da Câmara Municipal de Paulo Afonso e Diário Oficial do Estado de 28 de julho de 1958.

¹² Esses municípios são um dispositivo da Constituição de 1967, classificados em quatro tipos: 1) os municípios de fronteira; 2) os que possuem instalações bélicas; 3) os municípios complexos industriais e 4) e as instâncias hidrominerais (Miyamoto, 1985). Paulo Afonso será considerada zona geopolítica de sensibilidade, por possuir complexo industrial, aplicada a política dos Objetivos Nacionais Atuais (Silva, 1985).

União, inclusive pelas Forças Armadas, que mantiveram uma companhia de infantaria na cidade (Silva, 1985; Oliveira, 2005).

Na vila, a empresa criou escolas a partir de 1948. Em junho de 1972, criou o Serviço de Ensino Integrado de Paulo Afonso (SPEI), coordenando o Colégio Paulo Afonso (Colepa), Colégio Comercial 15 de Março, Escolas Reunidas da CHESF (que compreendia sete escolas) e Escola Rural Ministro Simões Lopes. O SPEI as reorganizou seguindo a Resolução nº 155, de 30 de julho de 1973, da Secretaria de Educação da Bahia (Nascimento, 2019, p. 216). Esteve subordinado ao Setor de Ensino e Treinamento (SPT), que dirigiu administrativa e pedagogicamente esse complexo, com o objetivo de implantar cursos profissionalizantes em nível de 2º grau, para suprir a necessidade de mão-de-obra qualificada requerida para as hidroelétricas da região (Oliveira, 2005; Nascimento, 2019, p. 268). A Lei nº 5.692/71 eliminou o dualismo que existia entre a escola secundária e a escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus. O ensino de 1º grau tinha oito anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais, em no mínimo 180 dias anuais, destinou-se a formação da criança e do pré-adolescente; tinha o objetivo de proporcionar uma educação geral fundamental, sondagem de aptidões vocacionais e iniciação para o trabalho. O ensino de 2º grau tinha uma duração de 3 ou 4 anos e uma carga horária de 2.200 horas, para os cursos de 3 anos e 2.900 horas, para 4 anos. De acordo com Niskier (1975, p. 29) destina-se a formação do adolescente com o objetivo direcionado à habilitação profissional de grau médio. No 2º grau, a habilitação profissional proporciona condições para a formação técnica, que assegura o exercício de uma profissão, mesmo que o educando deseje prosseguir os estudos.

O SPEI nasceu dentro da perspectiva do dispositivo da Lei nº 5.692/71 que, conforme o Art. 47, versa sobre a obrigatoriedade das empresas industriais manterem o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e filhos destes. De acordo com a justificativa encontrada na documentação do Plano para a sua implantação, o SPEI, atenderia os seguintes princípios:

O Serviço de Ensino Integrado de Paulo Afonso

1º - A Educação [...] projetar-se-á no futuro, cabendo, pois, levar-se em consideração as tendências sociais [...];

2º - As mudanças rápidas nos processos técnicos e nas bases tecnológicas de nossa civilização exigem e enfatizam a agilidade de entendimento e harmonia nas relações humanas, que facilitem a adaptação social [...];

3º - A rapidez da mudança do mundo torna necessário uma educação permanente; exigindo do sistema educacional flexibilidade, adequação à realidade e adaptação [...] (Plano de Implantação do SPEI, 1972).

Observamos, nesses princípios, uma consonância com as políticas educacionais do Governo Federal que une educação e trabalho, promovendo uma educação profissionalizante e tecnológica, alinhada às transformações e necessidades do país. Esses princípios, também, estiveram em consonância com a necessidade da CHESF, em capacitar funcionários para suprir a falta de mão-de-obra qualificada para trabalharem não mais nas obras de construção das hidroelétricas, e sim, em serviços permanentes para o funcionamento das usinas. Ao mesmo tempo, a empresa invocava a responsabilidade de implantar um sistema de ensino com o objetivo de ajustar o ensino à política econômica. Estes propósitos foram observados nos objetivos do SPEI, segundo seu Regimento Interno:

a) manter em funcionamento regular o ensino de 1º e 2º graus, conforme orienta a legislação em vigor; [...]

c) proporcionar case cultural e promover constantes levantamentos das necessidades do Mercado de Trabalho, na Companhia, Comunidade e Região, a fim de oferecer uma habilitação profissional condizente com a realidade;

d) proporcionar e estimular o aperfeiçoamento e atualização constante do pessoal técnico, docente e administrativo, visando uma melhor qualificação e atualização no processo educacional em que se desenvolve o sistema;

e) promover a entrosagem e a intercomplementaridade com os diversos órgãos da Companhia, Entidades Oficiais e Particulares da Comunidade; [...]¹³

¹³ Regimento Escolar do SPEI, Capítulo II, Art. 3º (1972).

O SPEI manteve em funcionamento o ensino de 1o e 2o graus, cumprindo com o Art. 3º da Lei nº 5692/71, que recomenda a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados por uma base comum e, na mesma localidade, uma característica do SPEI foi à reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros e a organização de centros que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos. Os centros educacionais funcionavam como complexo, pois tinham como estabelecimento articulador o Colégio Paulo Afonso –COLEPA, que era considerado a *unidade central*¹⁴ dependendo das escolas agregadas (Escola Rural Ministro Simões Lopes e Escola Murilo Braga–, e de cinco escolas tributárias localizadas em diferentes pontos da Vila –Escola Engenheiro Adozindo Magalhães de Oliveira, Escola Alves de Souza, Escola Moxotó, Escola Parque e Escola Boa Ideia–.

Foram mantidos no SPEI os cursos: educação pré-escolar (jardim de infância); 1º grau completo (1ª a 8ª série); 2º grau: Técnico em Agropecuária –três séries anuais–, 3.780 horas; Técnico em Eletrônica –quatro séries anuais–, 3.840 horas; Técnico em Eletrotécnica –quatro séries anuais–, 3.990 horas; Técnico em Mecânica –quatro séries anuais–, 4.020 horas; Técnico em Contabilidade –três séries anuais–, 2.850 horas; Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas –três séries anuais–, 3.000 horas; Auxiliar de Enfermagem –três séries anuais–, 3.240 horas.¹⁵ No SPEI, as aptidões eram verificadas a partir do III nível do 1o grau, correspondente a 7a e 8a série. A finalização dos estudos compunha-se do Estágio Supervisionado, que proporcionava uma capacitação para o exercício de uma atividade concreta; essa complementação prática poderia ser realizada na Empresa, sem vínculo empregatício e sem ônus para a mesma. Os alunos do SPEI estagiavam na própria Empresa e completando o ciclo de estudos, geralmente, tornavam-se funcionários dela (Oliveira, 2005).

¹⁴ Reconhecido através da Portaria nº 23 de 10/08/71 – MEC, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia.

¹⁵ Plano de Implantação do SPEI (1972).

Currículo e diferenciação dos professores e alunos

A seleção dos alunos para os cursos profissionalizantes era realizada através de um acompanhamento realizado pelos coordenadores da Orientação Educacional. O papel do Orientador Educacional era examinar, classificar, formar categorias e estabelecer médias; formando um sistema de exames, fazendo o indivíduo um objeto descritível, acompanhando sua evolução particular, sua aptidão para o trabalho, de forma individual, em contato com o aluno, a família e o professor, em consonância com o objetivo da Empresa e da política educacional do período (Oliveira, 2005).

Para a seleção dos alunos para os cursos técnicos profissionalizantes eram considerados, além das notas apresentadas, ao término do 1º grau, os comportamentos que os mesmos desempenhavam ao longo da sua vida escolar, acompanhada pelo Orientador Educacional (Oliveira, 2005). Sobre a seleção dos alunos, a fala da Profª Graça: *“Quando o aluno fazia o 1º ano, preenchia o formulário, dizia a sua primeira opção, segunda e a terceira, fazendo uma justificativa [...] essa seleção era incerta [...] quem não conseguisse se enquadrar em nenhum por nota, por parentesco com médicos e de engenheiro tal [...] ia para o curso de química e sobrava o de agropecuária [...] ai não tinha nenhum filho de médico, nenhum filho de engenheiro, porque eles ficavam nos melhores cursos, então na realidade havia uma discriminação, né? Os filhos do pedreiro, o encanador, raramente frequentavam os cursos de eletrônica e eletrotécnica.”*¹⁶

A sondagem de aptidões não estava apenas vinculada à habilidade do aluno em relação àquela ou a outra profissão, estava também vinculada a manutenção da estratificação social da empresa. Sobre isso destacamos a fala do Profº Aberlardo: *“à noite, no Colepa, a maioria dos alunos no 2º grau eram funcionários da empresa, muitos com idade avançada. [...] Muitos queriam obter um nível técnico profissionalizante para receber promoção.”*¹⁷ Assim, os cursos de eletrônica, eletrotécnica e mecânica seriam para

¹⁶ Entrevista realizada em 04/08/2004.

¹⁷ Entrevista realizada em 24/05/2020.

atender a atividade principal da empresa: a construção e manutenção de usinas hidroelétricas para fornecer energia elétrica para todo o Nordeste (Oliveira, 2005; Nascimento, 2019). O curso de contabilidade atendia os escritórios de administração; os cursos de auxiliar em laboratório, análises químicas e auxiliar de enfermagem atenderam às necessidades do Hospital, mantido pela empresa. Além disso, pretendia-se aproveitar o potencial hídrico da região, instalando projetos agrícolas,¹⁸ por isso, a criação do curso de agropecuária (Oliveira, 2005).

Os professores no 2º grau eram, em sua maioria, profissionais com diploma de nível superior, como engenheiros, médicos e enfermeiros para suprir as carências das disciplinas específicas dos cursos profissionalizantes, tendo o consentimento da Lei nº 5.692/71, que permite o exercício de profissionais a título precário.¹⁹ Ficava evidente a insuficiência da formação profissional dos seus professores, pois não existiam faculdades locais que habilitassem para todas as disciplinas técnicas dos cursos profissionalizantes. Assim, profissionais de áreas afins, tomavam o lugar do professor. Sobre a escolha de professores para as escolas, a Profª Renata, diz: *“o professor que ia trabalhar no Centro de Treinamento²⁰, também ele era escolhido entre os melhores professores [...] prioridade era dos professores que vinham convidados pela Chesf, de outros lugares [...] quem fazia faculdade em Arcoverde²¹, continuavam lá na Murilo Braga, com alunos de 5ª e 6ª.”²²*

A fala da professora demonstra que o *status quo* do professor do Sistema, estava vinculado, diretamente à profissionalização dos

¹⁸ Esses projetos nunca foram efetivados, mesmo tendo sido pensados pelos idealizadores da CHESF, inspirados na experiência da TVA – *Tennessee Valley Authority*, órgão criado pelo governo dos Estados Unidos que conseguiu transformar o vale do Tennessee, num centro agroindustrial, através da construção de usinas hidroelétricas e um sistema de irrigação (HAUPTLI, 1993).

¹⁹ Plano de Implantação do SPEI (1972).

²⁰ O Centro de Formação Profissional de Paulo Afonso (CFPPA) tinha o objetivo de proporcionar treinamento dos cursos de eletrônica, eletrotécnica e mecânica (Oliveira, 2005).

²¹ Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde- PE funcionava nos finais de semana e no período de provas.

²² Entrevista realizada em 20/08/2004.

alunos, quem trabalhava nos cursos profissionalizantes eram tidos como os melhores professores. Assim também eram os alunos, como podemos observar na fala da Prof^a Margarida: “Os cursos médios mais concorridos eram eletrônica e eletrotécnica, depois mecânica [...] A Escola Rural era como se fosse um reduto dos alunos de origem mais pobre na CHESF, filhos de peões²³, mesmo que ali houvesse alunos excelentes [...]”²⁴ Mesmo sendo um curso profissionalizante, o curso de agropecuária era tido como um curso menor, por não está ligado ao objetivo final da Empresa (Oliveira, 2005).

Quanto ao currículo do 2º grau, é observada a presença de um núcleo comum de disciplinas distribuídas no 1º ano: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira – Inglês, Educação Artística, Geografia, História, Educação Moral e Cívica, O.S.P.B, Matemática, Física, Química, Biologia e Programa de Saúde; e outra parte diversificada: Desenho e Estudos Regionais. Os conteúdos ministrados nessas disciplinas tinham caráter de Formação Geral para todos os cursos profissionalizantes. As horas-aula dedicadas às disciplinas profissionalizantes ocupavam o dobro de horas em relação às do núcleo comum, com ênfase nas específicas do curso, como: Matemática, Física, Biologia e Química, em caráter complementar; Desenho Técnico, Mecânica Técnica, Elementos de Máquina, Eletrotécnica, Organização e Normas, Prática de Oficina, Projetos e Instalações, Telecomunicação, Máquinas Elétricas, Medidas Elétricas.²⁵ Não existia no currículo, e isso não era específico do SPEI e sim das Diretrizes Educacionais de Ensino, disciplinas como Filosofia e Sociologia. As mesmas foram retiradas, uma vez que o objetivo explícito era ensinar a fazer e não a pensar ou refletir no que está sendo feito (Luckesi, 1994). Sobre o ensino, o ex-aluno Adalberto comenta: “O que a CHESF ensinava, era o que eu menos queria, ela não queria que se aprendesse

²³ Assim são chamados na região, trabalhadores braçais: pedreiro, serventes, encanadores, etc

²⁴ Entrevista realizada em 20/05/2020.

²⁵ Matriz Curricular do Curso de Eletrotécnica (SPEI, 1972)

*História, que aprendesse Geografia, que aprendesse Sociologia, [...] essas coisas era o que menos interessava, não é? [...] professores dessas cadeiras, eles tinham certas limitações, né? [...] como se houvesse um impedimento de falar, de discutir alguns assuntos [...] os professores fugiam de debates [...]*²⁶ O ensino visava à aquisição, pelo aluno, de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos e úteis a uma interação com o sistema social, articulado ao sistema produtivo, sem vincular os saberes das disciplinas básicas com a realidade presente.²⁷ Resumia-se em aprender determinado conteúdo sequenciado de forma a obedecer etapas, previamente estabelecidas. Desse modo, visava ao controle do comportamento individual face aos objetivos estabelecidos em um planejamento diretivo do ensino, controlando as condições que cercam um organismo que se comporta (Luckesi, 1994).

O método de ensino era, principalmente, a aula expositiva, com a utilização de técnicas ou recursos -audiovisuais e manuais de texto- que colocassem o aluno em contato com o conteúdo ensinado. Sobre a metodologia de ensino, a Prof^a Mariêta diz: *“O método que a gente usava era a aula expositiva. [...] se agente promovesse algum trabalho em grupo ou estudo dirigido [...] os alunos achavam que a gente não estava dando aula, que não fazia parte do papel do professor mediar esse tipo de trabalho [...] O supervisor, também, considerava que o professor não estava fazendo nada na sala de aula.”*²⁸

Esse depoimento demonstra que o papel do professor era de mero transmissor de conteúdos. De acordo com Aranha (2000, p. 175) o método usado para essa transmissão é o taylorista, que supõe a divisão de tarefas entre os diversos técnicos de ensino que estão incumbidos do planejamento racional do trabalho educacional, cabendo ao professor à execução em sala de aula daquilo que foi projetado fora dela.

²⁶ Entrevista realizada em 10/10/2004.

²⁷ Entrevista realizada em 24/10/2004.

²⁸ Entrevista realizada em 30/06/2020.

Adaptações e resistências

A censura prévia para livros, no período, foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 1.077/70. Os art. 1º e 2º desse decreto estavam assim redigidos: “Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação; Caberá ao Ministério da Justiça, através do Departamento de Polícia Federal verificar, quando julgar necessário, antes da divulgação de livros e periódicos, a existência de matéria infringente da proibição enunciada no artigo anterior.”²⁹ A censura era de cima para baixo, mas isso não impedia os professores de abordarem assuntos considerados “proibidos” em sala de aula. Sobre isso, a Profª Margarida relata: *“uma professora foi demitida. Fiquei sabendo que ela, nas aulas de Educação Física, ensina educação sexual e foi denunciada pelos pais. Isso era considerado uma imoralidade.”*³⁰ Mas estas situações transgressoras, que podiam levar a dúvidas da legitimidade do poder foram controladas ou ocultadas, para manter um consenso criado sobre a base da coerção (Scott, 2000).

O número de técnicos educacionais dentro do Sistema, como Coordenadores Administrativos, Orientadores Educacionais, e de Supervisores relacionados com a Coordenação Pedagógica demonstra a preocupação em acompanhar o trabalho do professor. Para Aranha (2000, p.177), deviam ser detalhados os objetivos de cada passo do programa. A burocratização do ensino foi intensificada, afogando em formalismos aos professores, convertidos em executores de ordens vindas do setor de planejamento, a cargo de técnicos em educação sem contacto real com as salas de aula. A figura do supervisor foi criada com a Lei nº 5.692/71, e tinha como objetivo supervisionar, ou seja, verificar a atuação do professor na aplicação no planejamento escolar, suas atividades, problemas com o processo ensino-aprendizagem e com a adequação dos conteúdos aplicados. Para Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 34) o

²⁹ Decreto Lei Nº 1.077, 26 de janeiro de 1970. Recuperado de: [.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1077.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1077.htm)

³⁰ Entrevista realizada em 20/05/2020.

papel principal dos especialistas em educação era controlar as novas técnicas adotadas, aplicando-as na escola. Os objetivos da atuação do supervisor, de acordo com o Plano de Implantação do SPEI (1972, p. 41), eram: “[...] ação junto ao professor num trabalho de acompanhamento e de crescimento frente aos objetivos da proposta curricular [...] e a tomada de posição discutindo diretrizes para atendimento das necessidades sentidas na fase de execução do currículo.” A Prof^a Francisca fala sobre o papel do supervisor escolar: *“A Supervisão, realmente, era para fiscalizar, né? Não chegava só a analisar o plano de curso e o diário de classe. Olhava o plano de aula, eu lembro como hoje, eu aprendi a me organizar por aí também. Meus cadernos de planos, ela olhava e dizia seu plano de aula está assim, está desse jeito, entendeu? Precisa melhorar aqui, e quando eu ia da próxima vez, já olhava se você melhorou, era fiscalizado, se estava realmente fazendo, realizando, executando o que planejou.”*³¹

Esse jogo de poder, entre os supervisores e os professores, pode ser caracterizado como resistências individuais presentes numa relação entre dominados e subalternos (Scott, 2000), uma resistência contínua e de pequena escala, porém organizada e incentivada pela cultura dos subalternos. Essa resistência individual, pode impor limites aos planos dos dominadores e frustrar, de algum modo, seus objetivos. Em relação a isso, veja a fala do Prof^o Abelardo: *“a supervisão exigia que se fizesse um número de avaliações com os alunos do nível II do 1º grau, eu me rebelava (risos), não considerava importante esse grande número de avaliação escrita. A mesma coisa eu fazia com os conteúdos, só ministrava os conteúdos de relevância, filtrava alguns que considerava irrelevante.”*³² Esse tipo de atitude demonstra uma certa rebeldia, mesmo que esteja num nível individual, mas caracteriza pela desobediência das regras do sistema de ensino.

Sobre transgredir regras, é ilustrativo o depoimento da Prof^a Renata: *“Primeiro, trabalhar na CHESF, tudo que viesse de ordens,*

³¹ Entrevista realizada em 06/10/2004.

³² Entrevista realizada em 24/05/2020.

... você obedecia, graças a Deus, você ter conseguido um emprego [...] você passa por tanta coisa, inclusive ficar calada, hoje eu não falo o que sinto e o que eu penso em público. Mas sempre comentava aqui em casa com o meu marido".³³ Para os subalternos, há um controle das emoções, pois reprimem suas reações ante as indignidades sofridos na interação com quem tem algum grau de poder, segundo Scott (2000) criando a necessidade de desabafar e restabelecer sua dignidade, quando estão num contexto social protegido dos olhos e dos ouvidos dos poderosos, desenvolvendo-se um transcrito escondido entre os subalternos, assim, as pessoas formam noções de contestações e organização da resistência cotidiana.

A transgressão às regras provocava alguma penalidade. Sobre o comportamento do diretor geral em relação aos seus subordinados, a Prof^a Carmem testemunha: *"O que existia era alguma conversa, chamavam alguns professores, o professor entrava e saía chateado [...] Era um tipo de conversa individual, muito íntima, muito reservada [...] a gente sabia que tinha alguma coisa, agora o que conversou lá dentro com o Diretor Geral, a gente não sabia, mas tinha realmente, as penalidades, advertências e demissões [...]"*.³⁴ Existe uma dramaturgia do poder, uma simulação na relação dos subalternos com os dominantes, todos conduzem seus comportamentos, estrategicamente, para encaixar as expectativas do outro, construindo uma cultura de dominação e resistência.

Essa dramaturgia do poder utiliza palavras, gestos e outras ações que podem incluir como transcritos públicos numa interação cotidiana: rituais, desfiles, discursos oficiais, entre poderosos e dominados (Scott, 2000). Nas escolas da Chesf existiam alguns rituais que podem ser considerados de dominação, como a utilização de um sistema de som nas escolas. A ex-aluna Neide lembra: *"Havia um sistema de som, interligando todas as salas, que tocava músicas, principalmente os hinos nacionais, rezavam, e davam avisos. Isso era feito pela coordenação e supervisão"*.³⁵

³³ Entrevista realizada em 20/09/2004.

³⁴ Entrevista realizada em 30/09/2004.

³⁵ Entrevista realizada em 12/10/2004.

As ordens do dia, os avisos, falados de maneira uniforme. Todos ouviam o que se queria, não havia particularidades, nem individualidades. Todos eram tratados de modo homogêneo, não para respeitar a individualidade, mas para facilitar o controle, utilizando uma tecnologia da sujeição, sob um sistema de comando. Outro ritual é descrito pelo Prof^o Cláudio: “Os *alunos cantavam o hino nacional na segunda feira às 8h e hasteavam a bandeira nacional, com a presença do administrador da vila da CHESF.*”³⁶ Esses ritos representam uma relação constante de poder e submissão.

Para Scott (2000) nas relações de classe há sempre um equilíbrio de poder, no qual ambos os lados estão sempre tentando ganhar pequenas vantagens. O Prof^o Cláudio narra: “Os *professores reivindicavam. [...] eu sempre queria saber por que eu não ganhava os ‘pingados’, era, anualmente, umas promoções. Os chefes escolhiam os amigos e os bens credenciados, os ‘bem’ comportados [...] quem não era nada disso, não recebia. Eu nunca ganhei [...] O chefe sabia que eu não gostava de não ter ganhando os pingados e questionava ao chefe, na cara dele: mas a sua esposa ganha os ‘pingados’*”³⁷. Essa resistência individual também influencia movimentos formais, mantém viva uma cultura oposicionista, ou mesmo uma contra ideologia, que pode estourar no cenário público. Um exemplo disso, fora do âmbito educativo, foi a organização de um grande sindicato de trabalhadores do setor elétrico, o Sindicato dos Eletricitários da Bahia, fundado em 1932, composto por funcionários da CHESF e da COELBA (Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia), que provocou uma grande greve, em 1982, reivindicando melhores condições de trabalho, inclusive com a participação dos professores. Essa greve dos funcionários da CHESF foi reprimida, pelo Exército, com prisões e demissões.

Em relação à proximidade dos professores com o Diretor Geral do Sistema de Ensino, a Prof^a Carmem, expõe: “Para você ir falar com o diretor, ou era uma coisa muito boa ou era uma coisa muito

³⁶ Entrevista realizada em 20/06/2020.

³⁷ Idem item 40.

ruim, graças a Deus eu sempre fui chamada para me colocarem num lugar melhor [...], mas se dissesse hoje você vai falar com o diretor era como se fosse falar com o Presidente da República [...] naquela época era assim, tinha muito limite [...] tinha que agendar.”³⁸ Havia uma distância mantida pelo Diretor Geral, mas se verificarmos atentamente os depoimentos podemos observar que a sua figura e diretrizes ficavam sempre presentes, inclusive sem a sua presença física.

Sobre as relações entre os colegas, o Profº Aberlardo diz: “*Nunca tive muita amizade fina (amizade íntima), não havia isso com os colegas, tínhamos um pouco de pé atrás com os colegas.*”³⁹ A Profª Margarida complementa: “*Os colegas [...] observam onde você está falando para dedurar, principalmente, quando você vai chegando. Os mais velhos de casa, você imatura e tal [...], se deixa levar um pouco [...] era uma luta pela sobrevivência, cada um que quisesse mostrar que era melhor do que outro [...].*”⁴⁰ Muitos colegas professores foram acusados de entregarem e ou acusarem os colegas, demonstrando uma lealdade na relação com o poder, isso acontecia com o intuito de receber alguma vantagem.

Considerações finais

Por fim, o SPEI exerceu sua função institucional, uma vez que conduzia indivíduos capazes de se inserir como mão de obra especializada na produção, cobrindo as necessidades da CHESF, mas ao mesmo tempo caracterizou-se por cumprir os objetivos educacionais e ideológicos do Estado. Educou fazendo uso de um conjunto de instrumentos, técnicas, procedimentos, níveis de aplicação, alvos, e burocratizou o controle coercitivo de professores e alunos na relação com os diretores, supervisores e coordenadores, com a exigência e supervisão cotidiana dos planos de cursos e de aulas, relatórios, fichas avaliativas, etc., normatizando o distanciamento dessas autoridades com respeito aos professores e alunos.

³⁸ Entrevista realizada em 09/10/2004.

³⁹ Entrevista realizada em 24/05/2020.

⁴⁰ Entrevista realizada em 20/05/2020.

O SPEI institucionalizou e ministrou um ensino que não se afastava da normativa em quando a supressão de matérias humanísticas e da discussão de questões políticas. Ritualizou as rotinas pedagógicas, homogeneizando pessoas, ao tempo que favoreceu outras por meio de pequenos benefícios. Diferenciou os alunos, selecionando-os, desde o 1º grau, para estudarem em cursos profissionalizantes diferenciados para cada extrato social, refletindo, também, na diferenciação dos professores, em um marco geral de controle, que não alterava a planificação dos funcionários técnicos, não os expulsando do convívio social, mas controlando-os em suas ações para que pudessem ser utilizados ao máximo no trabalho, tornando-os forças produtivas para a sociedade local. Neste sentido, a educação teve, no caso estudado, uma vinculação evidente com as necessidades de empregados qualificados da CHESF.

Conseguiu, em parte, neutralizar as resistências públicas da população, mas não as práticas silenciosas de resistências contra os efeitos do poder. Não conseguiu calar os discursos escondidos, latentes para serem revelados por professores e alunos do sistema. Houve uma resistência organizada com a participação no sindicato de classe, com participação dos docentes na greve de 1982; mas, também, pequenas resistências individuais cotidianas, transgressões dos professores sobre temas proibidos a serem ensinados em sala de aula, nas modalidades de avaliação, nos protestos e críticas nos seus círculos mais íntimos, como modo de manter a dignidade pessoal e profissional.

Referências

- Aranha, M. L. de A. (2000). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Bahia. (1958). Lei Estadual nº 1.012, Salvador.
- (1971). Portaria nº 23 – MEC: Diário oficial da Bahia, Salvador.
- Brasil. (1964). Ato Institucional – AI n.º 1. Brasília.
- (1965). Ato Institucional – AI n.º 4. Brasília.

O Serviço de Ensino Integrado de Paulo Afonso

- (1968). Ato Institucional – AI n.º 5. Brasília.
- (1970). Decreto-Lei n.º 1.125. Brasília
- (1970). Decreto-Lei n.º 1.077. Brasília.
- (1967). Lei de Segurança Nacional. Brasília
- (1968). Reforma Universitária. Lei n.º 5.540.
- (1971). Reforma Educativa. Lei n.º 5.692. Brasília.
- Bittar, M., & Bittar, M. (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2), Maringá, 157-168. Doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>
- Brejon, M. org. (1995). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau*. Pioneira: São Paulo.
- Costa, R. C. da, & Subtil, M. J. D. (2016). A Ditadura Militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. *Imagens Da Educação*, 6 (2), Maringá, 29-41. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.28805>
- Cunha, Luiz Antônio (2014). Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol.44, n.154, pp.912-933. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142913>.
- Dreifuss, R. A. (1981). 1964: A Conquista do Estado. *Ação Política, Poder e Golpe de Classe*, Vozes: Rio de Janeiro.
- Fávero, O. (2005). *A educação nas constituintes brasileiras*. Campinas: Autores Associados.
- Ferreira A. & Bittar M. (2006). A Ditadura Militar e a Proletarização do Professor. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, pp. 1159-1179. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.
- Ferreira Jr, A. & Bittar, Marisa (2008). Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez, pp. 333-355. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Frigotto, G. (2006). A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, pp. 1129-1152. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Galdino, A. & Mascarenhas, S. (1995). *Paulo Afonso: de pouso de boiadas a redenção do Nordeste*. Paulo Afonso: Fonte Viva.

- Giannazi, C. (2016). A doutrina da segurança nacional e “milagre econômico” (1969/1973). São Paulo: Cortez.
- Ghiraldelli Jr., P. (1998) História da educação. São Paulo: Cortez.
- Giorgi, M. C., & Sampaio de Almeida, F. (2014). Ensino profissional no Brasil: diálogos com a Ditadura Militar. OPSIS, Catalão, 14(1), 262-281. DOI10.5216/o.v14i1.29000. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/o.v14i1.29000>
- Hauptli, R. (1994). Pioneiros do desenvolvimento sócio-econômico do Nordeste: A Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (CHESF). Fase pioneira, expansão e mudança (1948 – 1974). Tese (Doutorado em História Geral)–Instituto Politécnico de Zurique, Universidade de Zurique, Alemanha.
- Hobsbawn, E. (1995). A era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras.
- Kuenzer, A.Z. (1988) Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez editora.
- Miyamoto, S. (1995). Geopolítica e poder no Brasil. São Paulo: Cortez.
- Nisckier, A. (1975). A Nova Escola: reforma do ensino de 1º e 2º Graus. Rio de Janeiro: Bloc.
- Lima, J. de S. (2017). Paulo Afonso e a Vila Poty: a história não contada. Paulo Afonso: Fonte Viva.
- Loureiro de Oliveira, Maria Beatriz (1994), Ensino de 2º grau: em busca de uma organização condizente com as novas determinações postas pelo mercado de trabalho. Paidéia, Ribeirão Preto, 6, fevereiro.
- Luchesi, Carlos C. (1994). Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez.
- Martins, Maria do Carmo (2014). Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar.
- Nora, P. (1993). Entre Memória e História: A problemática dos lugares. In: Projeto História, n 10: São Paulo.
- Oliveira, Cecília (2005). Educação, A Estratégia do Poder: SPEI – Serviço de Ensino Integrado de Paulo Afonso, as Doutrinas de Segurança Nacional na Área de Ensino. Dissertação apresentada para obtenção do título de Scrito Sensus em Ciências da Educação com ênfase em Empregabilidade pela Universidade Internacional de Lisboa, Lisboa.
- Oliveira, Marcos (2017). A cidade de Paulo Afonso, 1948-1985: As espacializações do trabalho, do controle e das lutas. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)–Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

O Serviço de Ensino Integrado de Paulo Afonso

- Oliveira, Rezilda (1998). Chesf: Gênese e trajetória de uma empresa estatal no Brasil. Tese (Doutorado em Ciência Política)–Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Polanco, Fernando ; López Miranda, Rodrigo. Recepción del conductismo en Argentina y Brasil: Un estudio de dos universidades, 1960-1970. *Universitas Psychologica*, 2014, vol.13, n.spe 5, pp.2035-2045. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.rcab>.
- Romanelli, Otaísa. (1998). História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (2006). Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6ª Ed. Campinas: Autores Associados.
- (1997). A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados.
- Singer, P. (1976). A crise do milagre: interpretação crítica da economia brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Silva, G. do C. (1981) Conjuntura política nacional. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, Documentos Brasileiros, v.190.
- Silva, José R. (1985). Centralização Política e as Instituições Municipais – o município de Segurança Nacional em perspectiva (o caso Paulo Afonso), monografia elaborada para a conclusão de bacharelado em Ciências Sociais, UFPE.
- Scott, J. C. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia: discursos ocultos. Colección Problemas México. Editora Era: México.
- SPEI. (1972). Plano de Implantação. Paulo Afonso.
- (1972). Regimento Interno Escolar. Paulo Afonso.