

**Rosemary Guimarães Aquino**

**Políticas educacionais pós-Fusão: a construção do CEE/RJ (1975-79)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lia Ciomar Macedo de Faria

Rio de Janeiro  
2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

# **Rosemary Guimarães Aquino**

## **Políticas educacionais pós-Fusão: a construção do CEE/RJ (1975-79)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

Banca examinadora:

---

Profª Drª Lia Ciomar de Macedo Faria  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Profª Drª Maria Celi Chaves Vasconcelos  
Universidade Católica de Petrópolis - UCP

---

Profª Drª Yolanda Lima Lôbo  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

## **DEDICATÓRIA**

**A Deus, por estar sempre presente.**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus**, pela presença permanente em todos os momentos de minha vida e principalmente durante o processo de construção desta pesquisa, impulsionando-me a superar angústias e medos.

À minha querida orientadora **Lia Faria**, pela sabedoria, competência, estímulo, amizade e amor à vida.

Ao **Luiz Cláudio**, pela companhia constante, compreensão e colaboração nesta pesquisa.

À minha mãe **Rosely**, pela paciência e amor infinitos.

À **Maria Eduarda**, pela compreensão nos momentos que deixamos de brincar de pique - esconde.

A minha “anjinha” **Rose Vieira** pelas dicas e apoio “burocráticos”.

Aos meus companheiros de Mestrado pelo carinho e solidariedade.

**A VITÓRIA É NOSSA!!!!**

A liberdade humana – já bem limitada num mundo oprimido pela tradição – se-lo-á ainda mais, quiçá, no novo universo cultural racionalizado, em que a personalidade poderá ser construída intencionalmente por novos sistemas educacionais e em que os desejos e a vontade poderão ser modelados, arbitrariamente, pelos meios de comunicação de massa, cujo poder está prodigiosamente multiplicado.

Darcy Ribeiro  
1975

## RESUMO

AQUINO, Rosemary Guimarães. *Políticas educacionais pós-Fusão: a construção do CEE/RJ (1975-79)*. Brasil. 129f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

A Secretaria de Educação e Cultura (SEEC) do novo Estado do Rio de Janeiro, criada em 1975, no governo Faria Lima, após a Fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, tendo como secretária a Profa Myrthes Wenzel. O Conselho Estadual de Educação (CEE) atuou na prestação de assessoria, normatização, planejamento e análises educacionais voltados ao fortalecimento do direito à educação e atuando diretamente ligado à SEEC. De acordo com o pensamento fundador, o CEE deveria operar na integração das diferenças, contemplando à diversidade das condições sócio-culturais que caracterizavam a realidade regional do novo Estado Fluminense. Para tanto, dentro do pensamento inicial buscou-se uma atuação descentralizada, fortemente influenciada pelas idéias humanistas da nova secretária e, flexível para atender às demandas sociais. Composto por profissionais e intelectuais oriundos de várias regiões do novo Estado e com profundo conhecimento da área educacional brasileira, funcionou para dinamizar a educação dos diferentes municípios que agora pertenciam ao novo Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Fusão, Conselho Estadual de Educação e Cultura (RJ), Myrthes Wenzel

## **ABSTRACT**

The new Secretary of Education and Culture of the new State of Rio de Janeiro, established in 1975, by the government Faria Lima, after the merger of the States of Rio de Janeiro and Guanabara, had as a secretary Prof. Myrthes Wenzel. The State Council of Education's new state acted in the provision of advice, regulation, planning and analysis aimed at strengthening the educational right to education in the state and served directly on the Registry. According to the founder thought the Council should operate in the integration of differences, including the diversity of social conditions that characterized the regional reality of the new state. Thus, within the initial thought it was a decentralized activity, strongly influenced by the humanist ideas of the new desk and flexible to meet social demands. Composed of professionals and intellectuals from various parts of the new state and area with deep knowledge of Brazilian education, worked to foster the education to all locations that now belonged to the new Rio de Janeiro.

Key-words: Fusion, State Council of Education, Department of Education

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

| <b>Quadros</b>   | <b>P.</b> |
|--|-----------|
| Quadro 1: Matrículas em cursos profissionais, 1977-1979                              | 35        |
| Quadro 2: Aprovação 1º e 2º graus 1975-1979  | 45        |
| Quadro 3: Matrículas no início do ano – 1975-1979                                    | 46        |
| Quadro 4: Taxa de evasão no 1º e 2º graus, 1975-1979                                 | 46        |
| Quadro 5: Índice de analfabetismo – 1976-1979  | 47        |
| Quadro 6: Taxas de repetência 1º e 2º graus – 1975-1979                              | 47        |
| Quadro 7: Matérias obrigatórias para 1º e 2º graus, 1971                             | 49        |
| Quadro 8: Analfabetismo brasileiro, 1977   | 49        |
| Quadro 9: Alunos alfabetizados pelo Mobral, 1971-1974                                | 54        |
| Quadro 10: Estimativa de moradores da Guanabara 1973-1974                            | 61        |
| Quadro 11: Quantitativo de unidades escolares no Estado da Guanabara 1971-1973       | 61        |
| Quadro 12: Alocação do corpo docente da Guanabara em 1971-1973                       | 62        |
| Quadro 13: Quantitativo de unidades escolares no Estado da Guanabara 1971-1973       | 62        |
| Quadro 14: Cronologia da região oriental da baía da Guanabara                        | 63        |
| Quadro 15: População residente no Estado do Rio de Janeiro 1973-1974                 | 68        |
| Quadro 16: Unidades escolares de 1º grau do Estado do Rio de Janeiro 1971-1973       | 69        |
| Quadro 17: Corpo docente do ensino de 1º grau do Estado do Rio de Janeiro 1971-1973  | 69        |
| Quadro 18: Matrícula no início do ano, 1º grau do Estado do Rio de Janeiro 1971-1973 | 70        |
| Quadro 19: Evolução das matrículas entre as séries do 1º grau, Rio de Janeiro, 1975  | 82        |
| Quadro 20: Evasão escolar, Estado do Rio de Janeiro, 1976                            | 82        |
| Quadro 21: Competência dos órgãos da SEEC pós-Fusão                                  | 89        |
| Quadro 22: Arts. 5, 10, 35 e 104 da LBDEN nº 4024/61                                 | 96        |
| Quadro 23: Art 5º da LDB nº 5540/68  | 97        |
| Quadro 24: Art 2º da LDB nº 5692/71  | 98        |
| Quadro 25: Arts. 8, 9 e 10 da LDBEN nº 9394/96                                       | 98        |
| Quadro 26: Textos referentes aos CE's e sistemas de ensino nas Constituições         | 99        |
| Quadro 27: Antecedentes históricos dos Conselhos de Educação                         | 100       |
| Quadro 28: Tabela comparativa entre o CEE da Guanabara e do antigo Rio de Janeiro    | 108       |
| <br>   |           |
| <b>Imagens</b>   |           |
| Imagem 1: Índios capturados no século XVII   | 27        |
| Imagem 2: Estudantes detidos em 1972   | 27        |
| Imagem 3: Índios capturados por soldados - Ilustração Jean Baptiste Debret           | 28        |
| Imagem 4: Estudante capturado por policiais durante manifestação na década de 70     | 28        |
| Imagem 5: Lição católica para indígenas  | 28        |
| Imagem 6: Lição militar para estudantes  | 28        |
| Imagem 7: Fotografia do Presidente Geisel e o governador da Fusão, Faria Lima        | 76        |
| Imagem 8: Capa da Revista Veja de 26/03/1975   | 78        |

| <b>Figuras</b>  | <b>P.</b> |
|---|-----------|
| Figura 1: Trecho de entrevista de Geisel em 09/06/1977                            | 23        |
| Figura 2: Artigo 7º. da lei nº 5692/71  | 25        |
| Figura 3: Artigo 1º. do decreto lei nº 869 de 12/09/1969                          | 26        |
| Figura 4: Trecho do discurso de agradecimento de Geisel a militares em 22/12/1975 | 30        |
| Figura 5: Trecho do discurso de Geisel em rede televisiva em 01/08/1975           | 30        |
| Figura 6: Trecho do discurso de Geisel em 21/05/1976                              | 31        |
| Figura 7: Trecho do discurso de Geisel em 02/05/1977                              | 32        |
| Figura 8: Citação manuscrita por Geisel em 1978                                   | 40        |
| Figura 9: Trecho 1 do discurso proferido por Geisel em 19/03/1974                 | 41        |
| Figura 10: Trecho 2 do discurso proferido por Geisel em 19/03/1974                | 42        |
| Figura 11: Artigo 1º da lei nº 5692/71  | 42        |
| Figura 12: Parágrafo 1º do artigo 1 da lei nº 5692/71                             | 44        |
| Figura 13: Artigo 75 da lei nº 5692/71  | 44        |
| Figura 14: Artigo 7º da lei nº 5692/71  | 48        |
| Figura 15: Manuscrito de Geisel em 1978   | 51        |
| Figura 16: Item 9 da lei nº 5379  | 51        |
| Figura 17: Item 8 a/b da lei nº 5379  | 52        |
| Figura 18: Artigo 2º da lei nº 5379   | 53        |
| Figura 19: Cronologia da região ocidental da baía da Guanabara                    | 56        |
| Figura 20: Imagem simbolizando o imaginário popular sobre a República             | 58        |
| Figura 21: Logomarca do Jornal do Brasil na década de 20                          | 59        |
| Figura 22: Logomarca do Banco do Brasil em 1926                                   | 59        |
| Figura 23: Logomarca da Biblioteca Nacional na década de 1930                     | 59        |
| Figura 24: Mapa da área metropolitana do Estado do Rio de Janeiro                 | 64        |
| Figura 25: Imagem de Niterói, Plano urbanístico                                   | 66        |
| Figura 26: Mapa do Brasil com os Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro         | 72        |
| Figura 27: Diário Oficial da União, lei complementar nº 20, 01/07/1974            | 77        |
| Figura 28: Localização dos Centros regionais e Núcleos Comunitários               | 85        |
| Figura 29: Myrthes no momento do discurso de despedida do CEN                     | 87        |
| Figura 30: Estrutura básica da SEEC pós-Fusão                                     | 88        |
| Figura 31: Estrutura do Laboratório de Currículos                                 | 91        |
| Figura 32: Hierarquia do sistema de ensino  | 102       |
| Figura 33: Disposição sistêmica dos componentes do sistema educacional            | 102       |
| Figura 34: Estrutura do poder executivo do Estado do Rio de Janeiro, 1978         | 103       |
| Figura 35: Artigos 1º e 2º da lei nº 51 de 03/04/1975                             | 106       |
| Figura 36: Organograma CCE/RJ, 1975   | 107       |

## LISTA DE SIGLAS

### A

**AI-5** Ato Inconstitucional número 5

### C

**CEE** Conselho Estadual do Rio de Janeiro

**CEN** Centro Educacional de Niterói

**CFE** Conselho Federal de Educação

**CME** Conselho Municipal de Educação

**CPDOC/FGV** Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas

**CRECT** Centro Regional de Educação, Cultura e Trabalho

### F

**FAETEC** Fundação de Apoio à Escola Técnica

**FIEGA** Federação das Indústrias do Estado da Guanabara

### I

**IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**ISEP** Instituto Superior de Estudos Pedagógicos

### L

**LC** Laboratório de Currículos

**LDBEN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

### M

**MDB** Movimento Democrático Brasileiro

**MOBRAL** Movimento Brasileiro de Alfabetização

### N

**NECT** Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho

### P

**PND** Plano Nacional de Desenvolvimento

**PROPED** Programa de Pós-graduação em Educação

**PUC** Pontifícia Universidade Católica

### S

**SEEC** Secretaria de Estado de Educação e Cultura

### U

**UNB** Universidade de Brasília

**UNE** União Nacional dos Estudantes

**USAI** United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>12</b>  |
| <b>CAPÍTULO I</b>   |            |
| <b>A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DÉCADA DE 70: CENÁRIO<br/>POLÍTICO E O REGIME MILITAR.....</b>                            | <b>21</b>  |
| <b>1.1 Panorama da década de 70: o contexto do regime militar<br/>    brasileiro .....</b>                            | <b>21</b>  |
| <b>1.2 O governo Ernesto Geisel (1974-1979): a educação brasileira<br/>    e o processo de redemocratização .....</b> | <b>41</b>  |
| <b>CAPÍTULO II</b>  |            |
| <b>A FUSÃO: MITOS E DESAFIOS.....</b>   | <b>57</b>  |
| <b>2.1 Rio de Janeiro: de capital imperial a estado da Guanabara .....</b>  | <b>59</b>  |
| <b>2.2 Estado do Rio de Janeiro: <i>a velha república</i>.....</b>  | <b>67</b>  |
| <b>2.3 A Fusão: fundação e criação .....</b>  | <b>75</b>  |
| <b>CAPÍTULO III</b>   |            |
| <b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-FUSÃO: A CONSTRUÇÃO<br/>DA SEEC E DO CEE.....</b>                                       | <b>84</b>  |
| <b>3.1 A criação da nova Secretaria de Educação e Cultura:<br/>    a proposta humanista de D. Myrthes .....</b>       | <b>84</b>  |
| <b>3.2 A construção do Conselho de Educação: o perfil<br/>    e a função dos conselheiros .....</b>                   | <b>97</b>  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>114</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>119</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>122</b> |

## INTRODUÇÃO

Definir qual a educação que queremos é definir conjuntamente qual tipo de *homem* queremos formar e por extensão, que tipo de sociedade gostaríamos de ter.<sup>1</sup>

Esta dissertação se desenvolveu através dos estudos e pesquisas desenvolvidos no grupo de pesquisa Ideário Republicano e Educação Fluminense, filiado à linha Instituições, Práticas Educativas e História<sup>2</sup> acerca da gênese e função do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ) no período pós-Fusão (1975-1979) entre os antigos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro. As leituras e discussões realizadas no grupo de pesquisa despertaram o meu interesse no sentido de investigar as origens deste órgão legislativo da educação.

Atualmente faço parte do grupo de pesquisa da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lia Faria no Programa de Pós-Graduação em Educação - Proped/UERJ que analisa os diferentes discursos oficiais que vieram construir no Brasil o ideário republicano; presentes nos discursos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro<sup>3</sup>, entre outros pensadores da educação.

Em uma revisão de literatura acerca das pesquisas sobre o tema, é possível perceber que há aspectos, como as vertentes política e econômica da Fusão, que são recorrentes e mostram farta produção e análise. No entanto, em relação ao âmbito educacional, à natureza e à função específica do CEE pós-Fusão ainda são reduzidos os trabalhos.

O recém-criado CEE teria como função básica regular as diretrizes educacionais fluminenses, após a criação do novo Estado do Rio de Janeiro. O novo Conselho deveria possuir políticas escolares e organização interna direcionadas ao atendimento de todo o novo estado, que possuía realidades escolares diferentes.

Torna-se importante, portanto, desenvolver uma reflexão de como se processa a criação deste novo órgão legislativo educacional, tomando como ponto de partida os diferentes registros sobre as concepções que impulsionaram a criação do novo CEE/RJ pós-Fusão.

---

<sup>1</sup> Aranha, 1996

<sup>2</sup> Programa de Pós-graduação em Educação (Proped) da UERJ

<sup>3</sup> No presente momento duas mestrandas do Proped desenvolvem pesquisas sobre o I Programa Especial de Educação (1983-1987), presidido por Darcy Ribeiro

Não será objeto de estudo analisar e avaliar o atual CEE, mas “trata-se de apresentar um retrato sem retoques”<sup>4</sup> do Conselho pós-Fusão, tomando como contexto maior o momento de tensão na política nacional, marcada pela crise do regime militar ao final dos anos 70.

Desta forma, é possível afirmar que a criação deste órgão estava desalinhada da realidade econômica, social e educacional dos dois estados anteriores; e até mesmo da realidade política do país, visto que foi concebido num contexto de supressão de direitos e cerceamento da liberdade de expressão.

Ao longo do mestrado cursado no ISEP<sup>5</sup> (Instituto Superior de Estudos Pedagógicos) aprofundi as investigações sobre as discussões no Brasil quanto ao tema do direito histórico à educação em nosso país.

Naquela ocasião, foi realizada uma revisão de literatura tentando analisar os diferentes discursos em defesa dos interesses privatistas e, por outro lado, daqueles que lutavam por um sistema educacional que oferecesse educação de qualidade a todos.

Ao dar continuidade as minhas pesquisas, percebi a grande importância dos aspectos referentes à legislação educacional. Embora na primeira dissertação até tenha abordado o texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei número 9394/96, não analisei o processo histórico que determinou a criação e função do CEE/RJ no período pós-Fusão (1975-1979).

A delimitação deste período para esta pesquisa é devido a várias razões: em 1975 foi efetivamente o ano em que ocorreu a Fusão, em 1979 terminou o governo Geisel e também o mandato do governador da Fusão, almirante Faria Lima, assim como se trata do período de atuação da Prof<sup>a</sup> Myrthes Wenzel, como primeira secretária de educação no novo Estado do Rio de Janeiro.

Como professora pública do ensino médio (FAETEC) e da graduação superior em instituição privada, acredito que este novo estudo irá colaborar para um entendimento mais aprofundado sobre as conseqüências das ações legais na formatação do sistema de ensino fluminense no presente, para imbuir densidade no presente, facilitando a compreensão histórica no tempo-espaço, sempre em movimento.

Em 1975 o Estado do Rio de Janeiro se fundiu por força da lei n°. 20 de 1º de julho de 1974 ao Estado da Guanabara, nascendo assim o novo Estado do Rio de Janeiro com a sua

---

<sup>4</sup> Cury, 2001, p.15

<sup>5</sup> Mestrado em Ciências Pedagógicas cursado no período de 2002 a 2004. Lamentavelmente, o Isep não foi reconhecido pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). No entanto, os dois anos em que lá estive cursei todas as disciplinas e realizei a pesquisa, tendo inclusive defendido em 24/07/04 a dissertação - “A trajetória da educação superior no Brasil: o conflito entre o público e o privado”, oportunizando crescimento intelectual e profissional.

capital no município do Rio de Janeiro. Este processo de Fusão levou à unificação de duas máquinas governamentais com situações econômica, cultural e políticas bem diferenciadas. O discurso da Fusão tinha como linha de pensamento o salvacionismo, ou seja, “salvar o pobre” interior fluminense considerado atrasado e despolitizado.

Na área do ensino, o desafio que se apresentava era o de unir duas secretarias de estado de educação e cultura, ambas já com suas redes escolares organizadas. As dificuldades da Secretaria do antigo Estado do Rio de Janeiro se referiam aos muitos municípios distantes da sede, com escolas precárias e outras necessidades, diferentes de um grande centro urbano, pois o estado era formado, em sua maioria, quase sempre de localidades marcadamente rurais.

Com os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) ocorre o mesmo desafio de implantar um novo modelo. Os CEE's foram criados pela lei nº 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

À época da Fusão, em 1975 existiam dois CEE's, o do antigo Estado do Rio de Janeiro e o da Guanabara, no entanto, a Fusão estabeleceu a existência de um único Conselho, o que ocorreu mediante o decreto-lei nº 51 de 03 de abril de 1975, definindo-se a natureza, finalidade, composição, estrutura básica, competência, titulares de seus órgãos, disposições gerais e transitórias.

Porém, na nova organização do estado, o momento de transição e a previsão de enfrentamentos e contradições já eram esperados e, para evitar diferenças nas disposições entre os dois estados, o decreto-lei nº. 1, de 15 de março de 1975, que estabelece a organização básica do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências, determinava em seu Art.2º, parágrafo único: “em caso de conflito de normas dos estados antigos, prevalecerá, salvo expressa disposição ao contrário, a legislação do Estado da Guanabara.”

Mas, desde 1954 o antigo Estado do Rio de Janeiro já possuía seu CEE criado pela lei nº 2.146 de 12 de maio de 1954, antes mesmo da exigência legal da sua existência. A presente análise assinala a posição de vanguarda na instituição do CEE do antigo Estado do Rio de Janeiro, já que em sua constituição havia representantes de sindicatos e associações, apesar de serem indicados pelo governador.

No âmbito político, no período de análise desta pesquisa, o Brasil ainda é governado pelo regime ditatorial, embora no governo de Ernesto Geisel (74 a 79) estivessem surgindo alguns indícios que tendiam para o início do processo de redemocratização.

Somente no fim de seu mandato é extinto o Ato Inconstitucional 5 (AI-5), que entre outras disposições, havia cassado mandatos e aumentado a repressão militar e policial empregadas para reprimir as manifestações contra a gestão militar.

Neste período, a sociedade convive com o controle e eliminação aos direitos civis e políticos, com o voto indireto para os governantes e a possibilidade de punição para as movimentações contrárias aos ditames do pensamento militar.

Esta eliminação dos diversos direitos pode ser percebida através da análise dos diferentes decretos-leis que tendiam para o controle de estudantes e professores que tivessem comportamentos considerados transgressores.

Na esfera educacional, é possível inferir que o governo Geisel compreendia a função da educação como estratégica para o controle da população e conseqüentemente como um instrumento para disseminação de ideologias favoráveis ao regime ditatorial militar. Para tanto, foram implantadas algumas políticas e procedimentos que se direcionavam para o tecnicismo da educação e para a ampliação, em termos quantitativos, das escolas de 1º e 2º graus.

Dentro deste quadro inicial, os objetivos deste estudo foram analisar as relações políticas e, principalmente, educacionais que influenciaram historicamente a criação da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), após a Fusão.

Assim sendo, o foco das investigações colocou como questão central a identificação do pensamento educacional que norteou a filosofia do novo CEE/RJ no período de 1975 a 1979. Para tanto, buscou-se um melhor entendimento da gênese deste espaço legislativo da educação.

Enfim, como se deu o seu aparecimento, de que forma foi pensada a sua composição e quais foram os princípios políticos que nortearam as suas ações. Deste modo, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções teóricas de planejamento educacional e os principais paradigmas que circulavam no país no momento da formação do Conselho.

Logo, a presente dissertação objetivou responder a duas questões principais: em quais condições históricas ocorreu a construção do CEE/RJ após o processo da Fusão? E quais os principais pensamentos educacionais que fundamentaram essa construção?

A partir de tais questionamentos, foram investigados os acervos, principalmente, do próprio CEE/RJ<sup>6</sup>, da SEEC/RJ, da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e do Centro de Documentação e Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC), no intuito de reconstruir o processo de criação do CEE/RJ no período abordado. Estes

---

<sup>6</sup> Cabe ressaltar as muitas dificuldades encontradas nas diversas visitas feitas ao CEE. Vários tipos de justificativas foram utilizadas pelos funcionários para impedir o acesso e pesquisa nos documentos oficiais, principalmente nas atas, que representam a principal fonte de análise para esta pesquisa.

arquivos foram selecionados por conservarem fontes de dados sobre o processo da Fusão, sobre os atos emanados pelo novo CEE/RJ pós-Fusão e as transcrições dos discursos dos conselheiros.

O conhecimento científico é construído a partir do desenvolvimento de pesquisas e estas se justificam na medida em que buscam, através da aplicação de um método, dar explicações e facilitar a compreensão da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações, análise de documentos e experiências que elucidem as questões postas, no intuito de fundamentar questões mais amplas,

este processo, designado de pesquisa, genericamente pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-la em proveito da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida. A pesquisa, deste modo, reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana.<sup>7</sup>

Deste modo, esta pesquisa estudo pode ser classificada como qualitativa, pois de acordo com André (1995) a pesquisa qualitativa fundamenta-se em um contexto de estudo dos fenômenos sociais em seu caráter natural, levando em consideração as relações e as interações que entremeiam o fato sob análise.

Os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de regras gerais como na física ou na biologia. Por outro lado, quando se estuda história, o interesse maior é o entendimento de um fato em particular e não a sua explicação causal. Além disso, o contexto particular em que ocorre o fato é elemento essencial para a sua compreensão. (p. 16)

Logo, o estudo da criação do CEE/RJ no processo de pós-Fusão se insere no escopo de uma pesquisa qualitativa, pois envolve a análise de uma instituição pública que interfere e organiza o sistema estadual de educação.

Por outro lado, a pesquisa qualitativa também contempla o movimento dinâmico dos assuntos na esfera social e, neste caso, o estudo inclui a atuação e funcionamento do CEE/RJ.

A criação no novo Conselho se encerra num momento histórico da educação do estado, “as fontes podem ser acontecimentos históricos (certas discussões ocorridas em sua época sobre determinados fenômenos concretos), mas tais acontecimentos são sempre acessíveis sob forma de material escrito, isto é, de outros textos”.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Chizzonti, 2006, p. 19

<sup>8</sup> Eco, 2004, 35

Para o desenvolvimento da investigação, ainda foram utilizadas fontes documentais de informações que contribuíram para responder as questões postas, trata-se, portanto, de uma pesquisa documental, que se configura como uma das modalidades da pesquisa qualitativa.

Paralelamente, a pesquisa documental caracteriza-se pela natureza das fontes utilizadas para a coleta dos dados que serão analisados posteriormente, assim “documento é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova.”<sup>9</sup>

Através da pesquisa documental são utilizados materiais que ainda não receberam tratamento analítico, se constituindo, assim, em fontes primárias de informação. Entretanto, para Cervo e Bervian (1996) os documentos podem ser categorizados em duas classes: fontes e trabalhos.

Por fontes, podemos entender qualquer documento primário vinculado ao tema pesquisado e, neste caso, refere-se àquele documento que não recebeu nenhum tipo de tratamento. E, trabalhos referem-se a qualquer estudo científico elaborado a partir das fontes primárias. As fontes documentais estão normalmente armazenadas em arquivos. Por arquivo podemos entender o local onde ficam guardados os documentos ou um conjunto de documentos.

Ao longo do estudo foram utilizadas fontes primárias como as publicações oficiais do Diário Oficial nacional e estadual e também pesquisas publicadas sobre o assunto em análise.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos, a saber: 1º - A educação brasileira na década de 70: cenário político e o regime militar, 2º - A Fusão: mitos e desafios e o 3º - As políticas educacionais desenvolvidas após o processo da Fusão: a construção da SEEC e do CEE.

No capítulo I foi historicizada a educação brasileira na década de 70, identificando a trajetória da educação e contextualizando com aquele momento político. E por outro lado, identificou os indícios que levaram a decisão de fundir os Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro em apenas um estado, o do Rio de Janeiro.

Ao mesmo tempo, busca identificar as concepções de educação adotadas pelo governo Ernesto Geisel e confrontá-las com o papel esperado da educação no desenvolvimento econômico da nação.

Esta contextualização inicial foi importante, pois permite a análise pela ótica da macroestrutura, de forma a “construir teorias mais gerais sobre as regularidades das relações

---

<sup>9</sup> Cervo e Bervian, 1996, p.68

sociais” o que permite focalizar “as bases em que se sustentam determinadas práticas sociais.”<sup>10</sup> As fontes utilizadas neste capítulo foram bibliográficas, documentos pertencentes ao acervo pessoal do presidente Ernesto Geisel, como transcrições de discursos, registros escritos de pensamentos, imagens e documentos oficiais com as determinações legais – configurando-se, assim, como fontes de primeira mão.

De acordo com este entendimento, a principal questão neste capítulo será: qual era o lugar da educação no plano desenvolvimentista do governo militar?

Em seguida, no capítulo II foram levantadas a gênese, as características e os dados quantitativos sobre as políticas educacionais adotadas no antigo Estado do Rio de Janeiro e também do Estado da Guanabara, de forma a compreender a realidade educacional destas regiões e as possíveis conseqüências da Fusão neste cotidiano.

Foram analisadas, ainda neste capítulo, as concepções e paradigmas que inspiraram o processo de Fusão entre as duas unidades federativas, indicando as possíveis justificativas econômicas, políticas e geográficas que nortearam o governo Geisel para a decisão de unir os dois estados.

A fonte de consulta mais importante utilizada nesta parte da pesquisa foi bibliográfica, principalmente através de Motta (2000, 2001a, 2001b, 2001c), Martins (1997), Lôbo (2008) e Lôbo e Faria (2004).

A principal questão abordada neste capítulo será: o que representava a Fusão num governo militar que acenava para a abertura política?

O terceiro e último capítulo é direcionado para a investigação das políticas educacionais estaduais adotadas após o processo de Fusão. Foi, para tanto, analisado o modelo de estrutura político-administrativa adotado para a nova Secretaria de Estado de Educação e Cultura e, ao mesmo tempo, investigadas as diretrizes que a primeira secretária de educação do novo estado – D. Myrthes Wenzel - defendia para a educação; e o seu possível alinhamento ideológico de educação com o ideário do governo militar.

Ainda nesta parte final da pesquisa foi analisada a gênese e a função do novo CEE pós-Fusão, de forma a compreender a sua relação com a nova SEEC, as teorias que fundamentaram a sua construção e o pensamento educacional em que seria *cimentado*.

Finalmente pretendeu-se responder à questão: quais os paradigmas que inspiraram a construção da nova SEEC?

---

<sup>10</sup> Brandão, 2001

Na busca às respostas para tais questões nos utilizamos de alguns documentos oficiais que constam no acervo da atual SEEC/RJ e, também publicações do Diário Oficial (RJ).

Ainda nesta mesma seção do estudo, analisamos também as atribuições, o processo político pedagógico que estruturou o novo Conselho Estadual de Educação, o seu relacionamento com a nova SEEC e o papel e perfil dos conselheiros. Torna-se importante ressaltar a ata<sup>11</sup> histórica da posse dos conselheiros do novo Conselho e, também a revisão de literatura sobre a natureza dos conselhos de educação, principalmente em Cury (2004) e Bordignon (2001).

Desta forma, este estudo tentou trazer à tona a discussão sobre o processo de escolha e indicação dos conselheiros, os espaços que ocupavam dentro do conselho, o pensamento educacional que os conselheiros defendiam e o jogo político que permeava o funcionamento do Conselho.

O levantamento sobre o perfil dos conselheiros foi importante para facilitar o entendimento sobre como as ações individuais destes sujeitos influenciavam ou não nas decisões do Conselho, além de analisar em que condições a instituição foi conformada e que relações a perpassavam, uma vez que a mesma se constituiu cotidianamente por meio das ações dos profissionais que dela fizeram parte.

A análise de tais fontes nos deu indícios sobre a forma com o CEE foi forjado em meio a jogos de relações e disputas de poder, os quais permitiram a emergência do mesmo naquele tempo-espaço específico.

Para tanto, através do entrecruzamento dessas fontes com a produção historiográfica acerca do período, foi possível compor um quadro para compreender o estabelecimento desta instituição e o modelo de educação que promovia, de modo a inseri-lo no debate quanto à busca do sentido republicano para a educação pública.

Logo, é profícuo caminhar para a raiz das decisões, para as estratégias dos grupos sociais e contemplar o relacionamento destes fatores com as decisões advindas dos governos.<sup>12</sup>

Finalmente, nesta dissertação buscou-se a constante movimentação para ajustar o ponto de investigação, na compreensão de que “uma realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise ou da escala de observação.”<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> O atual CEE/RJ não autorizou a pesquisa nas atas públicas.

<sup>12</sup> Rémond, 2003

<sup>13</sup> Revel, 1998, p. 12-13

Logo, com a contextualização da educação no cenário da década de 70 ficou evidenciada uma possível definição e formatação da cultura política que orientava o comportamento da sociedade.

Já o levantamento das ações dos conselheiros, no material pesquisado, foi possível perceber os relacionamentos e a forma de apropriação das regras macro pelos indivíduos no CEE, no intuito de “construir hipóteses, a partir dos fragmentos microssociais, sobre a dinâmica do mundo social”<sup>14</sup>, caracterizando, a microanálise daquele *locus* social.

---

<sup>14</sup> Brandão, 2001

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 70: CENÁRIO POLÍTICO E O REGIME MILITAR

Viver é muito perigoso  
Guimarães Rosa

#### 1.1 Panorama da década de 70: o contexto militar brasileiro

Julgamento é sempre defeituoso, porque o que a gente  
julga é o passado

Guimarães Rosa

Em âmbito nacional, esse recorte cronológico compreende um período de transição política, caracterizada pelo início do processo de redemocratização no final do governo de Ernesto Geisel (1974-1979) e que foi finalmente conquistado no governo de João Baptista Figueiredo (1979-1985) com a anistia.

Tomando por contexto este cenário inicial, o objetivo deste capítulo foi historicizar o cenário educacional brasileiro na década 70, identificando a trajetória da educação e contextualizando com o momento político. Ao mesmo tempo, foi também alvo desta primeira etapa da dissertação identificar as possíveis raízes do pensamento militar brasileiro, confrontando-as com o papel esperado da educação para favorecer o desenvolvimento econômico da nação.

Logo, a principal questão analisada foi buscar sinalizar o lugar da educação no plano desenvolvimentista do governo militar.

Portanto, trata-se de uma pesquisa histórica. Aranha (1996) explicita a importância de rever o passado, não como uma ação de simples curiosidade ou saudosismo e sim na tentativa de compreendê-lo para refletir o sentido do presente e delinear o futuro. Deste modo, fazer história provém da necessidade do homem de remontar o passado, identificando e analisando os fatos considerados relevantes para o seu tempo.

Assim, o homem é marcado por características de seu tempo, porém estas características foram forjadas no vaivém ao passado, na visitação e na revisitação aos fatos

idos; a teia social e os seus eventos se tornam indissolúveis e também interligados. “O passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente.”<sup>15</sup>

Para tanto, na tentativa de compreender a trajetória evolutiva do sistema educacional no Brasil é absolutamente necessário possuir como ponto inicial a realidade estabelecida por elementos como: as raízes culturais, a evolução econômica e a estruturação dos poderes políticos.

Em cada etapa da história educacional brasileira há a interligação destes elementos. Assim, a sociedade, a dominação, a repressão autoritária, a política e as reformas educacionais, exibem o quão significativo é manter vivos os registros de sua formação histórica.

Neste sentido, é importante analisar a sociedade brasileira no contexto da história do regime militar, para possibilitar a interpretação da educação enquanto parte desta totalidade. Assim, é necessário identificar os contornos educacionais não apenas de forma isolada e sim percebê-los como um aspecto da sociedade em que os acontecimentos são indissolúveis e interligados.

Posto isso, em alguns momentos da contextualização desta pesquisa, foi necessário citar acontecimentos que ocorreram fora da delimitação metodológica de tempo, como forma de buscar as possíveis relações com o contexto principal. Em Revel (1998) encontramos apoio para esta argumentação, quando concluiu que o fundamental é evidenciar que além das estruturas de sustentação social também há as estratégias sociais praticadas pelos diversos atores sociais.

O Estado militar procurou construir as condições para obter aceitação social e, com isto, sedimentar seu ideário na sociedade. Uma das formas utilizadas para obter apoio, concordância e disseminar o pensamento dominante foi através do sistema educacional e, para isto, implantou reformas em todos os níveis de ensino com o intuito de oferecer melhor preparo profissional.

Para tanto, reformaram a educação superior em 1968 e o ensino primário em 1971, na possível intenção de atender as demandas sociais por educação digna e de qualidade. No entanto, o que se observa é que as reformas não atenderam as necessidades da sociedade, aparentemente servindo mais como forma de controle e contenção social.

Logo, o controle via educação foi estabelecido através da observação e expulsão de alunos subversivos, vigiando professores e seus procedimentos; para estas atitudes o governo

---

<sup>15</sup> Brandão, 2001, p. 17

estava amparado nas leis de segurança nacional e pelo decreto nº. 477<sup>16</sup> que entre outras disposições indicava o que era considerado infração por parte de professores e alunos e também definia as formas de punição aos infratores.

Mesmo com as punições, perseguições e torturas praticadas pela polícia militar em prol da segurança do país e para o desenvolvimento econômico da nação, ainda assim, houve a declaração do presidente Geisel negando que no Brasil tivesse a prática de torturas:

Figura 1: Trecho de entrevista do Presidente Geisel em 09/06/1977

ENTREVISTA CONCEDIDA À TELEVISÃO FRANCESA, A-  
TRAVÉS DO SR. JACQUES CHANCEL, TRANSMITIDA EM 30  
DE JUNHO DE 1977 (EM 9 DE JUNHO DE 1977).

..... Quem  
vive no Brasil sabe que o Brasil é um país livre,  
onde todos podem vier livremente e exercer todos  
os seus direitos. No Brasil não se admite que haja sub-  
versão. Mas essa questão que se apresenta, de tortu-  
ras, de sofrimentos e de ação terrorista contra a-  
queles que não apóiam o governo brasileiro, absolu-  
tamente, não é verdade.!!

Fonte: CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.

Documento: EG pr 1978.00.00, folha 24/99 – Arquivo Presidente Ernesto Geisel

Quanto ao cenário da época estudada, as intervenções em todos os níveis de ensino apontam para um movimento anti-intelectual, onde se procurou acentuar a força física e braçal e anular o pensamento crítico ou intelectual da sociedade, ou seja, minguar a amplitude da cidadania:

a educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes (...) evitando a democratização do ensino, procurou-se impor a própria ideologia.<sup>17</sup>

No tocante às características de um governo cerceador da liberdade individual e coletiva, Germano (1994) acrescenta que houve um direcionamento para a teoria do capital

<sup>16</sup> Vide anexo 1 com a íntegra deste decreto.

<sup>17</sup> Cury, 1985, p. 59

humano, no intuito de atrelar à educação às necessidades de crescimento industrial, assim este direcionamento é percebido quando há

o estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização, incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital, descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo.<sup>18</sup>

Frigotto (2001) também caminha na mesma direção de Germano (1994) quando afirma que “a visão tecnicista da educação veiculada pela teoria do capital humano constitui-se [...] numa das formas de desqualificação do processo educativo escolar.”<sup>19</sup>

Desta forma, a desatenção do governo com a educação para as massas, percebida em investimentos inexistentes ou insuficientes para o sistema público educacional e também a ausência de vagas nas universidades, que teve como conseqüência um excedente de alunos aprovados, mas que não conseguiam ingressar nas instituições superiores, o que desencadeou uma grande insatisfação da sociedade e culminou com a passeata dos cem mil que aconteceu em 1968 no Rio de Janeiro. Participaram desta manifestação social os representantes da classe média, religiosos, professores e alunos.

Esta manifestação representou um dos mais significativos protestos no período ditatorial do Brasil, considerado como “Anos de Chumbo”, onde os estudantes reivindicavam a volta das liberdades democráticas e o fim da censura, além da luta contra os atos de violência e repressão do governo.

O regime militar brasileiro provocou profundas mudanças sociais, políticas e culturais na nação; tratou-se de um regime autoritário, repressivo, socialmente hierárquico, anticomunista e se intitulava como salvador da pátria ameaçada pelo ideário comunista.

O regime militar justificava suas ações no patamar de salvadoras da democracia no Brasil e que se intitulava como o meio para alcançar o desenvolvimento econômico e social do país.

Os governos militares percebiam a importância de propagar na sociedade os sentimentos de civismo e patriotismo, objetivando propagar o pensamento de “Pátria Brasil” e nisto tinham como principais metas: inculcar nas crianças e adolescentes a idéia de que questionar as ações militares é antipatriótico, evitando ao máximo a formação e proliferação

---

<sup>18</sup> p. 105:106

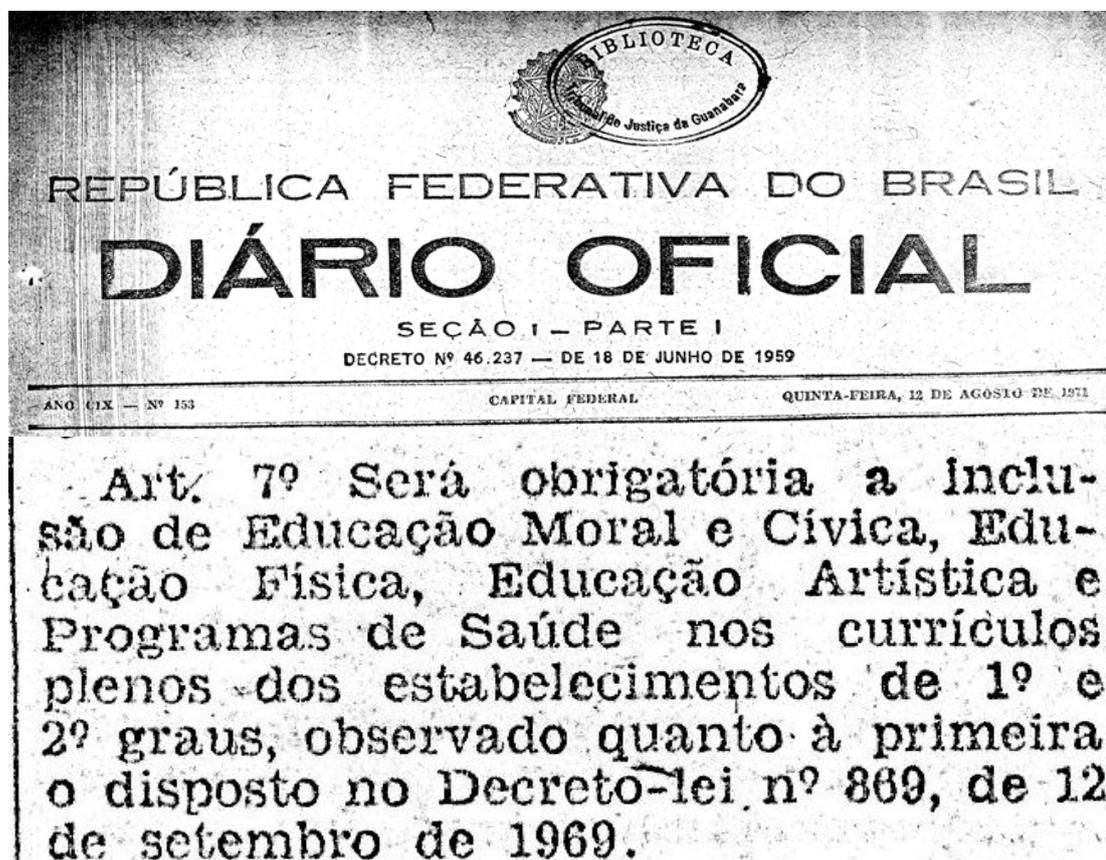
<sup>19</sup> p. 169

de atos de rebeldia e não-aceitação das condições impostas e, como segunda meta, tornar legítima e justificada a operação militar-policial permanente para perseguir e calar aqueles a quem o governo entendia como “fora da lei”.

Esta movimentação para construir e manter um pensamento social favorável ao regime utilizou basicamente dois veículos: a imprensa falada, escrita e televisiva; e o sistema de educação formal.

Um dos fatos que pode marcar a imperatividade de modelar o pensamento dos estudantes foi a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica através da reformulação dos currículos de 1º e 2º graus, definida na lei nº 5692/71 artigo 7º:

Figura 2: artigo 7º da lei nº 5692/71



Fonte: Diário Oficial da União de 12/08/71

O conteúdo da disciplina de Educação, Moral e Cívica (EMC) foi determinado pelo decreto-lei nº 869 de 12/09/1969 mostrado na figura 3. Dentre as determinações desta lei havia a defesa do espírito democrático, através da preservação do espírito religioso, o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas.

Também determinava a criação da Comissão Nacional de Moral e Cívica (CNMC) que possuía, dentre outras funções, articular-se “influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da EMC, das instituições e dos órgãos formadores de opinião e de difusão cultural, inclusive jornais e revistas, televisão, cinema” (artigo 6º alínea d).

Figura 3: artigo 1º do decreto lei nº 869 de 12/09/1969



Logo, a crença que a área educacional era o principal meio de tornar as ações militares necessárias para a manutenção da ordem e também para inibir a concentração de áreas de contestação ao regime.

Os militares direcionaram suas ações principalmente para os estudantes. As faculdades politicamente mais ativas, como a PUC/SP e a UNB sofreram fortes agressões e invasões do aparato policial-militar.

Como referência de comparação, ao retomarmos os primórdios da nossa colonização, identificamos indivíduos indígenas arbitrariamente submetidos a uma cultura estranha, a trabalhos forçados e a professar uma religião que não compreendiam; aqueles que não concordavam com a nova ordem estabelecida, eram caçados na mata (imagens 1, 3 e 5) e presos ou mortos enquanto se reuniam para orar aos seus deuses.

Imagem 1: índios capturados no século XVII



Imagem 2: estudantes detidos em 1972



Deste modo, os jesuítas ao compelirem os seus métodos pedagógicos e religiosos para os nativos, estavam reproduzindo o mesmo ideário em que foram formados e que, por isto, objetivavam perpetuar. Logo, as instituições geridas pela classe dominante tendem “à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas”<sup>20</sup> a fim de garantir, através da reprodução, a acumulação de poder.

Imagem 3: índios capturados por soldados  
Jean Baptiste Debret

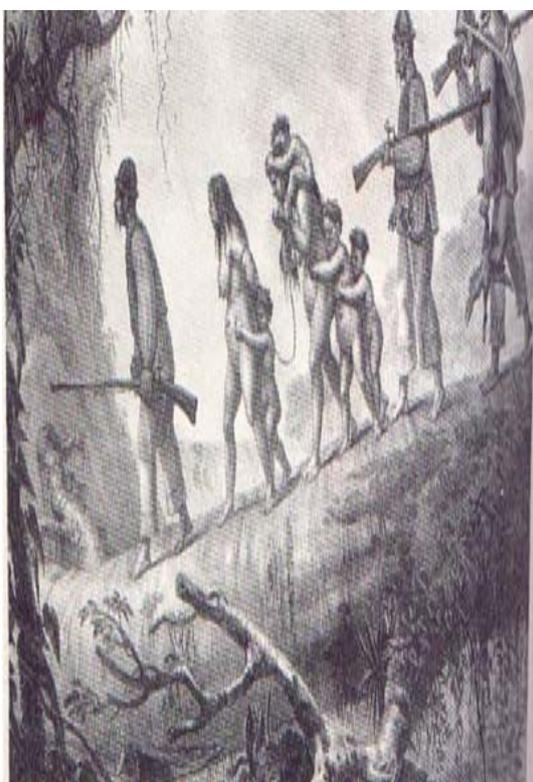


Imagem 4: estudante *capturado* por policiais Ilustração militares durante manifestação



Fonte: domínio público

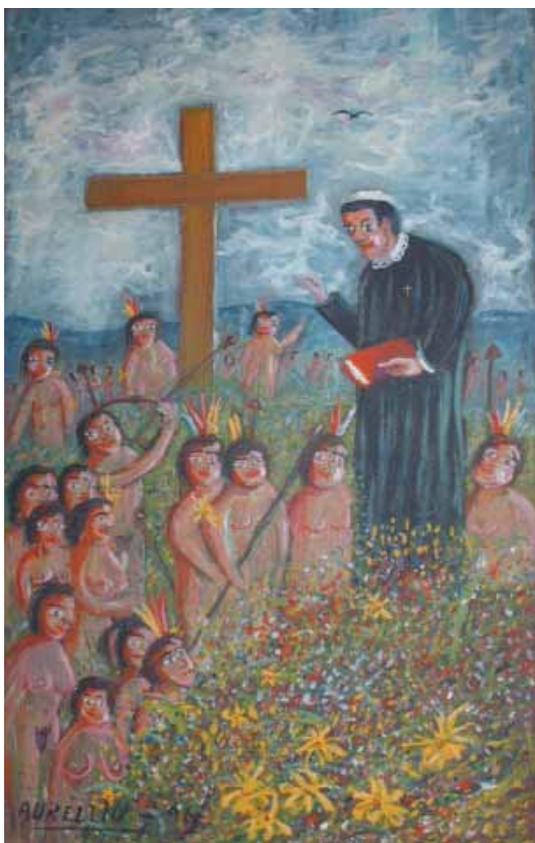
Assim sendo, de um lado os jesuítas possuíam uma formação, orientada para arregimentar novos seguidores (imagem 5), disseminar a religião católica e fortalecer as características da própria cultura formadora de seus valores.

Para tanto, havia a dominação religiosa e os privilégios enquanto vícios de uma sociedade que, cada vez mais, afastava os homens do seu “direito natural” à felicidade.

---

<sup>20</sup> Cury, 1985, p. 28

Imagem 5: lição católica para indígenas



Fonte: domínio público

Imagem 6: lição militar para estudantes



E por outro lado, retornando ao período de interesse desta pesquisa, podemos perceber na ação dos militares uma prática idêntica quando, quatro séculos após a ação jesuítica, arbitrariamente impuseram sua cultura e ideário à sociedade civil; do mesmo modo caçando e matando os que não concordavam e se rebelavam (imagens 2 e 4). Assim, do mesmo modo estavam impondo algo enraizado e incutido em suas mentes por sua própria formação nos seus múltiplos espectros:

cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.<sup>21</sup>

Quando aos direitos civis, já comentados anteriormente, indivíduos foram presos, assassinados, exilados e torturados, ou seja, da mesma forma, as garantias dos cidadãos foram suprimidas na tentativa de esvaziar o poder de contestação às decisões estabelecidas. Com isto, o regime ditatorial se consolidou principalmente através dos atos institucionais, pois estes serviam como instrumentos de fortalecimento do poder executivo.

---

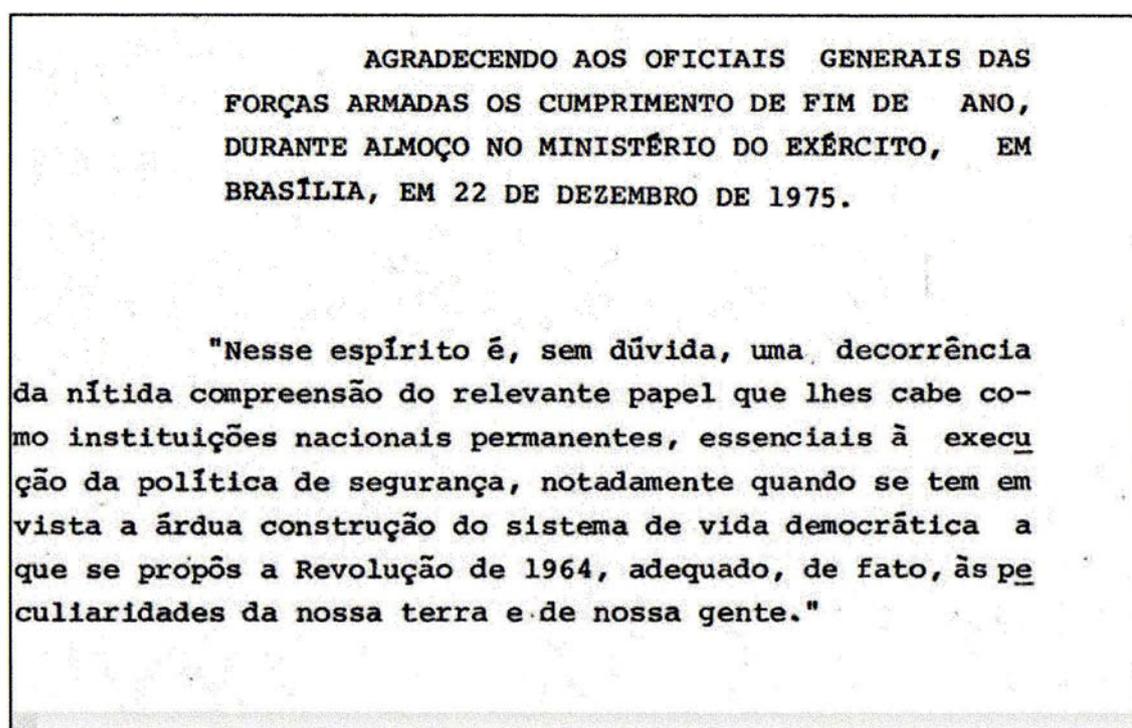
<sup>21</sup> Gramsci apud Cury, 1985, p. 84

De acordo com estes atos institucionais os “direitos individuais e coletivos foram assim praticamente liquidados; o Congresso Nacional fechado e despojado de suas funções essenciais e o Poder Judiciário impedido de julgar.”<sup>22</sup> E prossegue afirmando que “o governo ditatorial não é refreado pela lei, coloca-se acima dela e transforma em lei a própria vontade.”<sup>23</sup>

Ainda citando Germano (1993), é preciso alertar para a contradição (discrepância) entre o discurso pró-democracia presente nas falas oficiais e as atitudes autoritárias tomadas em nome da defesa nacional, em que, além dos direitos e garantias previstas na constituição, também o debate de idéias foi banido da pauta militar.

Como exemplos do desencontro falado e praticado, identificamos em três trechos de discursos, em momentos diferentes, o registro da fala do presidente Geisel defendendo a força policial em nome da conquista e manutenção da democracia. Em um discurso direcionado a militares (figura 4), Geisel agradece a atuação dos militares na “ádua construção do sistema de vida democrática”.

Figura 4: Trecho do discurso de agradecimento do presidente Geisel a militares em 22/12/1975



Fonte: CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.  
Documento: EG pr 1978.00.00, folha 17/99 – Arquivo Presidente Geisel

<sup>22</sup> Germano, 1994, p. 67

<sup>23</sup> Idem, p. 373

Ainda em 1975, agora em rede nacional televisiva, Geisel clama aos políticos para que contribuam para a melhoria das instituições de forma a favorecer o processo democrático. (figura 5)

Figura 5: Trecho do discurso do presidente Geisel em rede televisiva em 01/08/1975

TRECHO DO PRONUNCIAMENTO, PELA TELEVISÃO, COM INFORMAÇÕES ATUALIZADAS SOBRE A AÇÃO GOVERNAMENTAL, EM 1º DE AGOSTO DE 1975.

Volto a exortar aos políticos e a quantos tenham contribuição a oferecer ao aperfeiçoamento das instituições, a que prestem o seu concurso, atentos aos imperativos dos dias de hoje que impõem vigilância em defesa dos valores espirituais e morais de nossa cultura democrática,

Fonte: CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.  
Documento: EG pr 1978.00.00, folha 11/99 – Arquivo Presidente Geisel

E, como último exemplo, um trecho de discurso de improviso em que afirma o desejo de “democracia efetiva” (figura 6).

Figura 6: Trecho do discurso do presidente Geisel em 21/05/1976

- 19/39 -

TRECHO DO DISCURSO, DE IMPROVISO, POR OCASIÃO DA V FEIRA NACIONAL DO ARTESANATO, EM GRAMADO - RS, NO DIA 21 DE MAIO DE 1976.

"Nós queremos uma democracia que se cumpra, que seja efetiva, que tenha vida, mas que corresponda realmente ao estágio em que nós vivemos."

Fonte: CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.  
Documento: EG pr 1978.00.00, folha 19/39 – Arquivo Presidente Geisel

Diante do exposto e buscando fundamentação em Bobbio (1986) encontramos o entendimento do que diferencia um governo democrático de um não democrático: “é que apenas no primeiro os cidadãos podem livrar-se de seus governantes sem derramamento de sangue”.<sup>24</sup> Assim sendo, há de se destacar a contradição entre a teoria dos discursos oficiais e a prática estabelecida na ação cotidiana do regime militar.

Por outro lado ainda, como propor democracia efetiva quando seus cidadãos são excluídos do direito constitucional à escola:

nossa escola pública é antipopular porque está organizada de modo a beneficiar a minoria de alunos provenientes dos setores mais afortunados. Ela é injusta porque prejudica os alunos que mais precisam dela, aqueles oriundos das classes populares.<sup>25</sup>

Ainda em Bobbio (1986) há o apoio para complementarmos a explicação sobre a definição de democracia, em que entende como um “conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados.”<sup>26</sup> Cabe indagar a que “democracia efetiva” se referiam os militares em seus discursos? A resposta pode ser encontrada num outro trecho de um discurso de Geisel (figura 7) em que faz uma explanação sobre o sentido da *democracia* brasileira.

Figura 7: Trecho do discurso do presidente Geisel em 02/05/1977

ENTREVISTA COM JORNALISTAS FRANCESES, NO PALÁCIO DO PLANALTO, EM 2 DE MAIO DE 1977.

"..... Quando se fala em democracia, muitos consideram a democracia no sentido absoluto. Esta democracia eu acho que não existe em parte nenhuma. Todas as coisas no mundo, exceto Deus, são relativas. Então, a democracia que se pratica no Brasil não pode ser a mesma que se pratica nos Estados Unidos da América, na França, ou na Grã-Bretanha. O Brasil tem dois problemas que têm que caminhar paralelamente com o político: os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e com o desenvolvimento social. Não se pode pensar em ter uma democracia política perfeita, se não se tem um determinado nível econômico e se também não se tem uma determinada estabilidade social. Então sem dúvida, o Brasil é um país onde há democracia, onde há liberdade, mas essa democracia não pode ser igual à democracia dos outros países. Ele tem que levar em conta as condições econômicas e sociais em que estamos vivendo. Mas eu creio que, no quadro geral, nossa democracia é efetiva: funciona com determinados problemas em certas circunstâncias, mas funciona."

Fonte: CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.  
Documento: EG pr 1978.00.00, folha 23/99 – Arquivo Presidente Geisel

<sup>24</sup> p. 39

<sup>25</sup> Cunha, 1995, 134

<sup>26</sup> p. 12

Neste contexto, o sistema educacional implantado pelos militares pode ser compreendido como uma maneira utilizada para assegurar a necessária dominação para o exercício de uma política subserviente e, com estas políticas, eliminar as tensões e os conflitos existentes que pudessem impedir o alcance da hegemonia.

Dito isto, é possível identificar em ambas as propostas educativas um caráter de imposição do pensamento dominante, pois se, por um lado, os militares usaram as políticas educacionais como estratégia de hegemonia, por outro lado deixaram de oferecer a formação humana e reflexiva para os trabalhadores

Do outro lado, os jesuítas buscavam diferenciar os indivíduos pela *categoria* de educação que seria oferecida. Os militares utilizaram um discurso de valorização e exaltação da importância da educação, situando-a como o caminho direto para se alcançar o desenvolvimento de uma nação forte e próspera.

Todavia, é necessário ressaltar mais uma vez a contradição sugerida nas propostas militares, pelo fato de os estudos apontarem que o sistema educacional ter sido utilizado como um instrumento ou meio para disseminar o consenso da necessidade das reformas e do regime imposto à sociedade e não para a melhoria da formação geral para a cidadania da nação.

O levantamento das condições históricas nacionais parece favorecer o panorama da instauração da ditadura militar no Brasil, buscando na história da educação brasileira os elementos iniciais de sua formação, percebemos um misto de propostas e reformas que parecem desconstruídas da realidade brasileira.

Como proposta educativa inicial, houve a educação religiosa disseminada principalmente pelos jesuítas, que organizaram um sistema de ensino cujo conteúdo satisfazia às necessidades da elite escravocrata e latifundiária, pois era um ensino europeu e, assim, composto de uma identidade cultural estranha à população índia e mestiça. “Trouxemos de terras estranhas um sistema complexo e acabado de preceitos, sem saber até que ponto se ajusta às condições da vida brasileira e sem cogitar das mudanças que tais condições lhe imporiam.”<sup>27</sup>

Logo, o ensino era do interesse da classe dominante, pois desejavam se diferenciar socialmente através de uma cultura considerada *superior*. Romanelli (1978) ressalta que os ensinamentos proferidos pelos padres em nada contribuíam para o cotidiano da população, uma vez que era um ensino destinado a prover cultura geral básica, o que não qualificava para o trabalho, nem dos colonos nem para a administração das fazendas.

---

<sup>27</sup> Aranha, 1996, p. 88

Gramsci apud Cury (1985) esclarece que para cada grupo social é definido um modelo próprio de escola, mantendo, com isto, as diferenças históricas entre a classe dirigente que *sabe* e a classe operária que *faz*. Se se quer evitar esta reprodução é necessário pensar num único tipo de escola que forneça, sem distinção social, condições para pensar e estudar.<sup>28</sup>

Sob outro aspecto, numa tentativa de estabelecer nova análise comparativa com a intenção do primeiro sistema escolar institucionalizado no país em 1549 e relacionar com a qualidade da educação pública na década de 70, é possível perceber uma dinâmica bem semelhante, que em ambos os momentos históricos são identificados sistemas de ensino compostos de um lado de unidades escolares públicas em que é dispensada pouca atenção, investimentos insuficientes, professores mal preparados e o atendimento voltado, em grande parte, para as crianças e jovens oriundos de classes populares; por outro lado há as unidades escolares particulares onde possuem recursos físicos e materiais adequados, investimentos, professores preparados e comprometimento com a educação, porém o atendimento é voltado, exclusivamente para os filhos das elites e classes mais abastadas.

Neste movimento, futuramente serão estes indivíduos que ocuparão, em grande parte, as vagas das universidades públicas. Outro importante aspecto a ser considerado nesta realidade educacional é quanto à duração do período letivo; mesmo sendo um dos menores anos letivos do mundo, ainda assim, por razões diversas, não é efetivamente cumprido.<sup>29</sup>

Com isto, observa-se a contradição que distancia a prática e o discurso dos militares para os rumos dados à educação em que a ação e a fala estão desencontradas das necessidades da população. Logo, a escola “apenas peneira e separa o que recebe da sociedade já devidamente diferenciada.”<sup>30</sup>

Cury (1985) indica que a educação é utilizada de forma a favorecer e perpetuar o modo de operar hegemônico, no momento em que limita o acesso ao saber, ergue barreiras à democratização do ensino, pela exclusão/seleção do que será ensinado; objetivando, com isto, a acentuação e diferenciação, pois ressalta quem detém o saber e quem detém o fazer.

Ao considerar este sistema de uma educação direcionada para a massa, e outra educação para os privilegiados, Aranha (1996) complementa que “em pleno processo de industrialização do país, persiste a escola acadêmica. Os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanham o ritmo do desenvolvimento da indústria em expansão.”<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Cury, 1985, p. 71

<sup>29</sup> Cunha, 1995, p. 136

<sup>30</sup> Cunha, 1995, p. 137

<sup>31</sup> Aranha, 1996, p. 202

Para tanto, foi criado um sistema paralelo de ensino profissional, “mesmo reconhecendo o êxito do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), é preciso identificar aí o sistema dual de ensino.”<sup>32</sup> Portanto, novamente observamos o caminho da universidade para as elites e ensino técnico-profissionalizante para os cidadãos que se ocuparão do trabalho braçal.

Mais uma vez, na perspectiva de Cury (1985), nos sistemas dominantes observa-se a tendência de separação entre teoria e prática, saber e trabalho; mas, por outro lado, revela a contradição do sistema, pois “com a modernização, a automação libera o trabalho manual em função de tarefas de vigilância, controle e manutenção, reparação. Tudo isto exige mais do que instruções elementares oferecidas na escola.”<sup>33</sup>

Ao analisar os indicadores de ensino do IBGE mostrados no quadro 1 identificamos que entre 77 e 79 o número de matrículas no Senai foi de 514.872 somente em estabelecimentos próprios, já o Senac totalizou 721.011 em 77. O somatório, portanto, destas matrículas resulta num valor maior do que os formandos no 2º. grau regular.

Quadro 1: Matrículas em cursos profissionais, 1977/1979

### INDICADORES DE ENSINO

#### Matrículas em cursos de treinamento profissional e duração média dos cursos, nos serviços Nacionais de aprendizagem Rural, Industrial e Comercial — 1977-1981

| ESPECIFICAÇÃO   | DADOS NUMÉRICOS                                |         |         |   |         |         |  |         |         |
|---|--|---------|---------|---|---------|---------|--|---------|---------|
|   | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) |         |         | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) |         |         | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) |         |         |
|   | 1977   | 1979    | 1981    | 1977  | 1979    | 1981    | 1977   | 1979    | 1981    |
| <b>Matrículas em cursos de treinamento profissional</b> |  |         |         |   |         |         |  |         |         |
| Estabelecimentos próprios...                            | —  | —       | —       | 417 344   | 514 872 | 669 473 | 721 011  | 921 680 | 845 020 |
| Empresas...   | —  | —       | —       | 144 406   | 135 000 | 148 574 | 23 999   | 26 916  | 55 631  |
| Unidades volantes...                                    | 168 232  | 203 954 | 167 306 | —   | —       | —       | —  | —       | —       |
| <b>Média de horas curso por aluno (1)</b>               |  |         |         |   |         |         |  |         |         |
| Estabelecimentos próprios...                            | —  | —       | —       | 209:50  | 202:50  | 114:00  | 2:55   | 3:00    | 7:45    |
| Cursos nas empresas...                                  | —  | —       | —       | 193:30  | 26:20   | —       | ...  | 1:40    | —       |
| Cursos de unidades volantes...                          | 2:00   | 2:12    | 1:00    | —   | —       | —       | —  | —       | —       |

**FONTE** — IBGE, Diretoria de População e Social, Departamento de Estudos e Indicadores Sociais. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1984. Rio de Janeiro: IBGE, v. 45, 1985.

<sup>32</sup> Idem, p. 202

<sup>33</sup> Cury, 1985, p. 62

Cury (1985) caminha na mesma direção que Cunha (1995) sobre a dualidade do ensino quando evidencia que a escola ensina as técnicas de álgebra e ciências, necessárias para melhorar a eficiência individual, porém, a escola deve absorver os “conhecimentos técnicos e gerais que atingem a realidade atual, abrindo espaço às análises científicas que demolem concepções arcaicas sobre a realidade.”<sup>34</sup>

Por outro lado, Evangelista (1993) ressalta que o Brasil vivia um atraso social e econômico que foi gerado pela não concretização da escola em bases democráticas e científicas durante a primeira república. “Ao contrário, devia-se à permanência de um sistema escolar tradicional, de resto expandido, que atendia aos interesses classistas das elites dominantes e, também, à ausência de quadros intelectuais capazes de produzir o pensamento, a ciência, a tecnologia, a literatura, a arte.”<sup>35</sup>

Cury ainda explicita que a função da educação deve ser revista, é historicamente perceptível que “a educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes.”<sup>36</sup>

Para resolver esta questão do atraso educacional, recorreu-se a um ideário não-nacional para a renovação da educação através de reformas importadas.

Para melhorar a compreensão do pensamento militar brasileiro, é necessário retornar às suas origens, assim, em relação à formação educacional dos futuros componentes das forças armadas, observa-se uma modificação na ideologia inicial quando o exército que atuava no início da república não é o mesmo do golpe no que diz respeito ao pensamento existente dentro de suas fileiras.

De acordo com Germano (1994) o exército que no período monárquico ocupava uma posição marginal nas estruturas do poder no Brasil, passou a estar no centro deste com a Proclamação da República.

Com isto, a promoção ao oficialato passou a ser mais seletiva, excluindo os elementos de origem popular das patentes mais baixas e contemplando os egressos da Escola Militar.

Logo após, somente poderiam ingressar na escola militar, alunos formados no colégio militar do Rio de Janeiro, nas escolas preparatórias de cadetes, pois havia a preocupação de que o corpo de oficiais se constituísse numa “aristocracia intelectual, física e moral.”<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> Cury, 1985, p. 61

<sup>35</sup> p. 89

<sup>36</sup> Cury, 1985, p. 61

<sup>37</sup> Idem, p. 41

A grande maioria dos estudantes formados pelas instituições militares se voltou para políticas mais conservadoras, em função de sua origem socioeconômica, pois muitos eram filhos da classe mais alta da população, herdeira das fortunas oriundas do período imperial.

O Brasil era dominado pelas ricas famílias que formavam o oligopólio latifundiário e também por uma estrutura baseada na figura do coronel, remanescente do império. Portanto, as famílias tradicionais tinham condições de educar seus filhos nas melhores escolas, e estas eram militares ou religiosas.

Alguns jovens oficiais eram enviados para estudar na França, na École Supérieure de Guerre e também nos Estados Unidos da América, no Fort Leavenworth War School. Desta forma, foi-se forjando uma elite militar cuja ideologia conservadora permaneceu dentro das forças armadas.

No âmbito da educação para os civis, percebendo a necessidade de preparar mão-de-obra para contribuir com o desenvolvimento do país, os militares realizaram a reforma universitária através da lei nº 5.540/68 e a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, instituídas pela lei nº 5.692/71 em ambas, foram orientados por técnicos americanos provenientes da United States Agency for International Development (Usaid).<sup>38</sup>

A lei nº 5540/68 tendia para a racionalização e organização das universidades como se fossem empresas, para tanto delegou a manutenção das universidades para a iniciativa privada; pois entendiam que o governo não possuía condições para *gerenciar* as atividades universitárias e promover a modernização do ensino superior brasileiro, através destas mudanças acreditavam na melhoria do desempenho e na conseqüente produtividade acadêmica.

Germano (1994) complementa ainda que o ideário presente nos acordos MEC-Usaid, já estava presente no pensamento das elites brasileiras desde a década de 40, ou seja, desde o golpe em 1964, o governo militar compreendia a educação como forma de disseminar a disciplina, o respeito às autoridades e também objetivava controlar os focos de resistência ao sistema imposto, numa tentativa de “desarticulação da cultura.”<sup>39</sup>

Ao analisar as políticas reformistas da educação implantadas no governo militar, nos parece que o intuito era *adestrar* os indivíduos para a eficiência operativa. No tocante à reforma da educação superior Germano (1994) denomina *manobra pelo alto*, ou seja, sem a participação popular e com vistas a reprimir as manifestações estudantis que exigiam do governo a democratização do acesso ao ensino superior.

---

<sup>38</sup> Agência americana que promoveu as reformas educacionais acordadas com o MEC.

<sup>39</sup> Cury, 1985, p. 60

Portanto, os militares implantaram as modificações exigidas pela sociedade, porém com ênfase e em um contexto diferentes. Esta intenção pode ser observada quando as reivindicações da UNE foram atendidas em parte, de forma a desmobilizar a classe estudantil, no sentido de que a UNE vinha realizando manifestações no sentido de pressionar para que mudanças acontecessem no âmbito universitário desde 1966.

A partir de 1967, ocorre a intensificação destas manifestações e em 1968, chegam ao ápice com várias mobilizações de estudantes.

As universidades, após as novas políticas adotadas, passam a ser esvaziadas de suas verdadeiras atribuições ficando restrita à condição de ensino preparatório profissional. Além destes pontos, a reforma universitária instituiu o ensino em nível de pós-graduação, o qual na década de 70 era praticamente inexistente:

a atuação do Estado na área da educação – coerente com a ideologia da segurança nacional – reveste-se assim, de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo, ao terrorismo cultural.<sup>40</sup>

As universidades representavam para os militares o principal ponto disseminador de idéias favoráveis ao regime, nisto havia a intenção de reprimir o pensamento político e impedir o desenvolvimento de uma universidade democrática e crítica; instituindo a universidade como geradora de mão-de-obra qualificada para a indústria.

Assim sendo, pode-se sinalizar que a reforma proposta pelo governo ditatorial objetivava desarticular, desmobilizar, dismantelar e eliminar os pensamentos e movimentos críticos dos estudantes e professores opositoristas ao governo.

Quanto a estas considerações Cury (1985) entende que os partícipes do movimento hegemônico não recusam o direito à educação para as massas, a recusa está na resistência em mudar a função social da educação, ou seja, entendem a educação somente como um instrumento para a reprodução da ideologia dominante e preparo técnico e não como um instrumento de despertar no pensamento crítico, humano e transmissor de culturas sociais.

Já em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº. 5692/71<sup>41</sup> o que se percebe é a ausência de mudanças relevantes em relação à LDB nº 4.024/61, formalizando mais um ajustamento da lei nº 4024 ao novo quadro sócio-político instalado no país.

Para Saviani (1998) as pessoas mais abastadas entendiam que as mudanças implantadas pelos militares realmente eram necessárias ao país.

---

<sup>40</sup> Cunha, 1988, p.105

<sup>41</sup> Os detalhes desta lei serão tratados no item 1.2 deste capítulo

De acordo com este ponto de vista, na esfera educacional, “a nova situação exigia adequações no âmbito educacional o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor”<sup>42</sup> e complementa que

se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica.<sup>43</sup>

Neste cenário em que foi instituída a nova lei da educação, a característica mais marcante foi conferir à formação educacional cunho profissionalizante. Os objetivos propostos nas reformulações educacionais direcionavam a educação como um meio que contribuísse, de forma decisiva, para o plano desenvolvimentista militar.

O que se observa em nossa investigação é que não havia a prioridade em formar cidadãos críticos e autônomos intelectualmente, mas sim capacitar para o trabalho braçal, “a escola quer formar o cidadão dócil e o operário competente.”<sup>44</sup>

Sobre o tema, Cunha (1995) considera que a situação resultante das reformas foi a degradação da qualidade do ensino. A nova composição social da categoria dos docentes que surgiu da política de expansão quantitativa da escola pública, e as conseqüentes reações por melhores condições de vida e de trabalho foi o mais evidente aspecto das mudanças provocadas na educação.

Em relação ao cenário econômico, entre 1968 e 1973, ocorre um surto de desenvolvimento conhecido como o “milagre brasileiro”, como resultado de maior investimento feito pelo Estado em infra-estrutura de transporte como estradas e portos, do que em áreas como saúde e educação o que, acreditamos causaria um impacto social mais direto na melhoria de vida das classes populares.

Por outro lado, o processo de industrialização incitou a migração para as grandes cidades que desencadeou carência de vagas nos colégios. A conquista de uma vaga na escola pública, até então difícil, foi facilitada com a criação de mais vagas para contemplar a população mais pobre, atraída por empregos nas grandes cidades, logo, com ampliação do número de alunos, o governo passou a atender as classes menos favorecidas.

A desatenção com as escolas e a redução dos salários dos professores gerou desinteresse nos jovens da classe alta e média alta pela docência, nisto, o magistério foi

---

<sup>42</sup> p. 21

<sup>43</sup> p. 21

<sup>44</sup> Cury, 1985, p. 62

ocupado por indivíduos de baixa renda e sem experiência com o cotidiano escolar. O despreparo cultural dos novos professores era estarrecedor.<sup>45</sup>

Mesmo não responsabilizando apenas o desempenho docente como o único responsável pelos problemas na educação pública,

nada há de mais simples, nem de mais econômico, nem de mais eficaz e acessível do que a educação com uma boa professora primária, devidamente capacitada e motivada. Ela é a única e insubstituível força educativa com que se pode contar.<sup>46</sup>

Logo, reformar a educação superior talvez não seja o caminho mais eficaz quando a professora lá nas séries iniciais não possui os recursos mínimos para trabalhar com as crianças, quando a escola não tem merenda adequada; aliada a estas condições da escola, a preocupação, então, deveria ser com a

falta de formação adequada da professora. O atendimento da criança popular, nos seus primeiros passos na escola exige um programa especial de apoio à professora das classes de alfabetização, que tem de ser particularmente privilegiada como a peça fundamental de todo o sistema educacional.<sup>47</sup>

Ainda segundo Cunha (1995), num cenário geral, as conseqüências do regime militar na educação foram caracterizadas

pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional<sup>48</sup>

E foi neste – ou devido a este – panorama, sintetizado por Ghiraldelli (1990), que se inicia o lento retorno à liberdade de expressão popular e também é neste contexto que no próximo item será analisada especificamente a gestão Geisel e os reflexos para a educação.

## **1.2 O governo Ernesto Geisel: a educação brasileira e o processo de redemocratização**

---

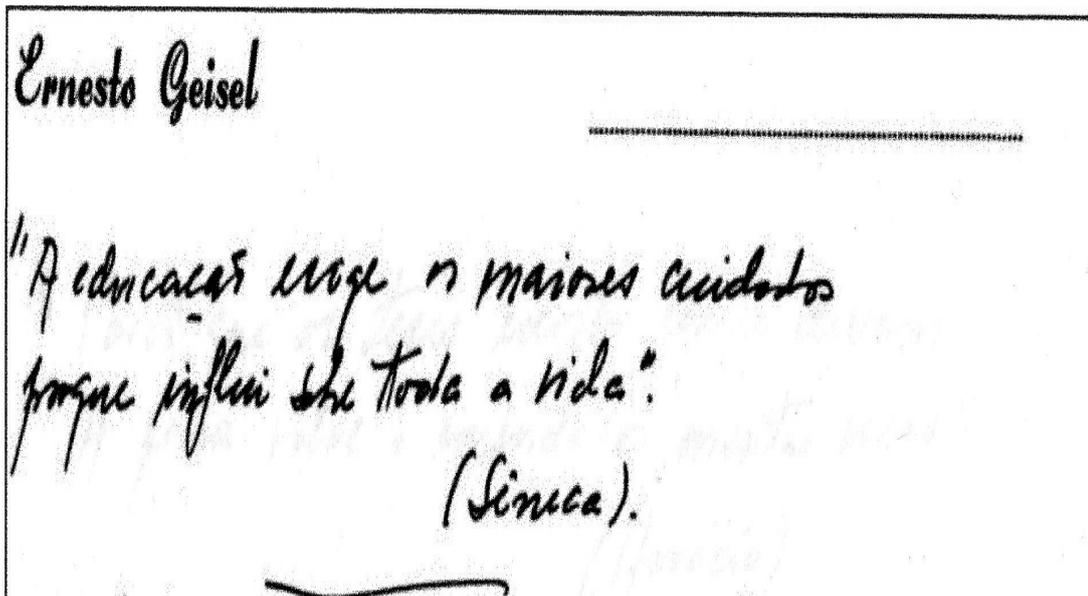
<sup>45</sup> Cunha, 1995

<sup>46</sup> Cunha, 1995, 137

<sup>47</sup> Cunha, 1995, 137

<sup>48</sup> Ghiraldelli, 1990, p. 163

Figura 8: Citação manuscrita pelo presidente Geisel em 1978



Fonte: CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.  
Documento: EG pr 1978.00.00, folha 83/99 – Arquivo Presidente Geisel

Nesta parte da pesquisa o objetivo será mostrar o desenrolar do aparato educacional durante o governo Geisel e, para dar-nos uma pista da direção dada à educação, iniciamos esta etapa do trabalho com um manuscrito (figura 8) do presidente Geisel em que há uma citação de Sêneca<sup>49</sup> em que diz: “A educação exige os maiores cuidados porque influi sobre toda a vida”. Este documento pode servir como fonte de questionamentos sobre quais “cuidados” foram de fato aplicados ao sistema de educação em seu governo. Retornaremos a este documento ao final deste item.

Ernesto Geisel foi o último presidente do regime militar, assumiu a presidência em março de 1974 e cumpriu seu mandato até março de 1979. Foi durante seu governo, portanto, que ocorreu a Fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro em 1975.

Em termos políticos, em seu governo foi iniciado um projeto de abertura lenta, gradual e segura<sup>50</sup>. Esta intenção do lento retorno à democracia pode ser verificada na transcrição do discurso de Geisel na primeira reunião com seus ministros de estado.

Figura 9: Trecho 1 do discurso proferido pelo presidente Geisel em 19/03/1974

<sup>49</sup> Lucius Annaeus Seneca, Roma, 65 d.C. foi um dos mais destacados escritores e intelectuais do império romano.

<sup>50</sup> Castro e D’Araújo, 2002

TRECHO DO DISCURSO NA PRIMEIRA REUNIÃO MINISTERIAL EM BRASÍLIA, A 19 DE MARÇO DE 1974.

"Quanto ao setor político interno, envidaremos sinceros esforços para o gradual, mas seguro, aperfeiçoamento democrático, ampliando o diálogo honesto e mutuamente respeitoso e estimulando maior participação das elites responsáveis e do povo em geral, para a criação de um clima salutar de consenso básico e a institucionalização acabada dos princípios da Revolução de 64. Os instrumentos excepcionais de que o Governo se

Fonte: CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.  
Documento: EG pr 1978.00.00, p. 2 – Arquivo Presidente Geisel

Um momento histórico, pois foram aplicadas medidas que tendiam tanto para atos democráticos como para outras ações que sinalizavam para o ainda reinante autoritarismo do regime militar.

Para tanto, na gestão Geisel houve a exoneração de comandante após a morte de operário em consequência das torturas sofridas<sup>51</sup>, mas, por outro lado, também foi editada a lei Falcão<sup>52</sup> em que limitou o acesso de candidatos à televisão e ao rádio, na tentativa de reduzir a propaganda eleitoral de candidatos da oposição; também ocorreram cassações a vereadores considerados comunistas, foi decretado o fechamento do congresso.

De acordo com documentos oficiais pertencentes ao ‘Arquivo Geisel’ e guardados no Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, percebe-se um grande quantitativo de documentos registrando a grande preocupação e as ações deste governo em relação à ampliação e investimentos no ensino superior, “o Brasil do milagre do início dos anos 70 daria lugar ao Brasil Potência”<sup>53</sup>, foi o ideal que consumiu grandes esforços da política de Geisel; e a educação – principalmente a superior – tinha papel de protagonista neste cenário desenvolvimentista.

A orientação para o desenvolvimentismo pode ser identificada num outro trecho do discurso proferido por Geisel em 1974.

Figura 10: Trecho 2 do discurso proferido pelo presidente Geisel em 19/03/1974

<sup>51</sup> Geisel exonera o comandante Ednardo D’Ávila Melo em 1976 depois da morte do operário Manoel Fiel Filho devido às sessões de tortura que sofreu nas dependências do Centro de Operações de Defesa Interna - Destacamento de Operações Internas (Doi-Codi) em São Paulo.

<sup>52</sup> A lei n.º 6339 de 01/07/76 ficou conhecida por este nome, pois foi elaborada pelo Ministro da Justiça Armando Falcão

<sup>53</sup> Bomeny, 2002

TRECHO DO DISCURSO NA PRIMEIRA REUNIÃO MINISTERIAL EM BRASÍLIA, A 19 DE MARÇO DE 1974.

"Em pronunciamento público já salientei que a Revolução modernizadora de 1964 fundamenta toda sua doutrina estratégica no binômio do Desenvolvimento e da Segurança, reconhecido desde logo que, em essência, o primeiro é dominante. Em termos mais precisos pode dizer-se que a ação estratégica da Revolução tem sido e continuará a ser exercida de modo a promover, para a Nação brasileira, em cada etapa, o máximo de desenvolvimento possível, com o mínimo de segurança indispensável."

Fonte: CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.  
Documento: EG pr 1978.00.00, p. 2 – Arquivo Presidente Geisel

O que se observa é que se considerarmos que o tratamento dado aos assuntos educacionais era menos humanista e mais técnico seria surpreendente que no tocante à educação regular, o contexto fosse diferente do que foi apontado até este momento.

A principal alteração dos ensinos de 1º e 2º graus no governo Geisel foi a criação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei n.º 5692/71, em que no primeiro artigo já percebemos os indícios da tendência educacional: "... o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho...". Na figura 11 podemos, além deste artigo, verificar outras disposições desta lei.



Fonte: Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971.

Ao analisar a lei nº 5692/71, o que nos chama atenção é a definição da profissionalização obrigatória e extensiva a todos os estudantes do novo 2º grau; e tal reflexão leva a indagação se nesta decisão de profissionalizar os jovens, havia de fato investimentos para a viabilização da formação técnica; já que seriam necessários consideráveis investimentos materiais para estruturar todas as escolas, de forma a oferecer preparo profissional adequado.

Encontramos respostas para esta indagação em Werebe (1997), Frigotto (2001) e Cunha (1995) que, de forma uníssona, afirmam que não houve uma capacitação técnica adequada para estes estudantes, como consequência direta da ausência de “instalações especiais, equipamentos, laboratórios e professores qualificados.”<sup>54</sup>

Neste quadro, o resultado foi a

observação das oficinas ou dos laboratórios das escolas aponta para o ridículo quando postos em contraste com o estágio de desenvolvimento industrial da década da implantação da reforma [...] a escola brinca de iniciação para o trabalho, de profissionalização, mediante rudimentos de trabalho manual defasado no tempo, um artesanato deformado.<sup>55</sup>

Embora o objetivo devesse ser a capacitação dos jovens para facilitar sua inserção no mercado de trabalho, Cunha (1995) credita o malogro desta capacitação a intenção oculta de estabelecer “uma política de contenção” de procura do ensino superior.

<sup>54</sup> Werebe, 1997, p. 151

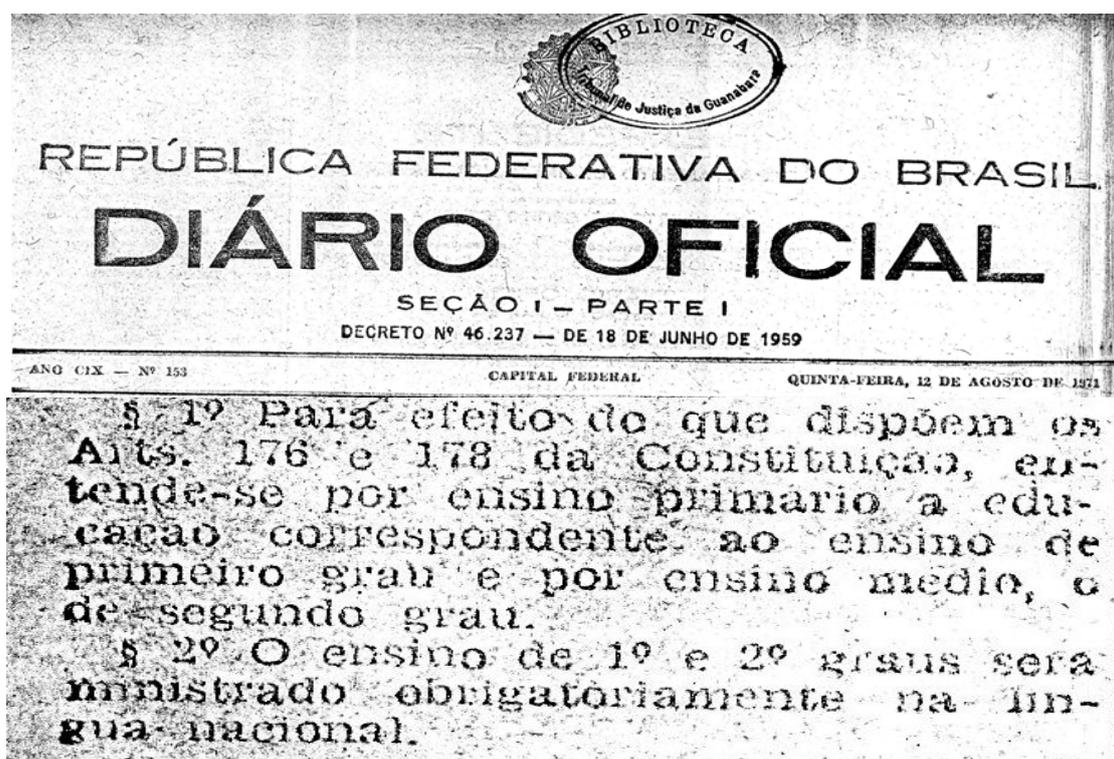
<sup>55</sup> Frigotto, 2001, p. 172

O que nosso estudo depreende desta legislação educacional, é que pretendeu oferecer um ensino geral no 1º grau e a formação profissional obrigatória no 2º grau, porém, em grande parte as escolas não possuíam infra-estrutura para oferecer as habilitações exigidas.

O que se verificou, então, foi que grande dos estabelecimentos procurou burlar a lei ou cumpri-la da forma mais fácil possível: alguns elaboravam um currículo oficial para a fiscalização ver e outro, com matérias diferentes para os estudantes prepararem-se para o vestibular; muitos estabelecimentos implantaram as habilitações mais baratas, que exigissem menos recursos, mesmo que não houvesse mercado de trabalho.<sup>56</sup>

Outra alteração proposta pela lei nº 5692/71 foi a mudança na estrutura do ensino, pois os antigos cursos primário e ginásio foram fundidos num curso único, denominado agora de 1º grau: “... entenda-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau...” Como demonstra a figura 12.

Figura 12: Parágrafo 1º do artigo 1 da lei nº 5692/71

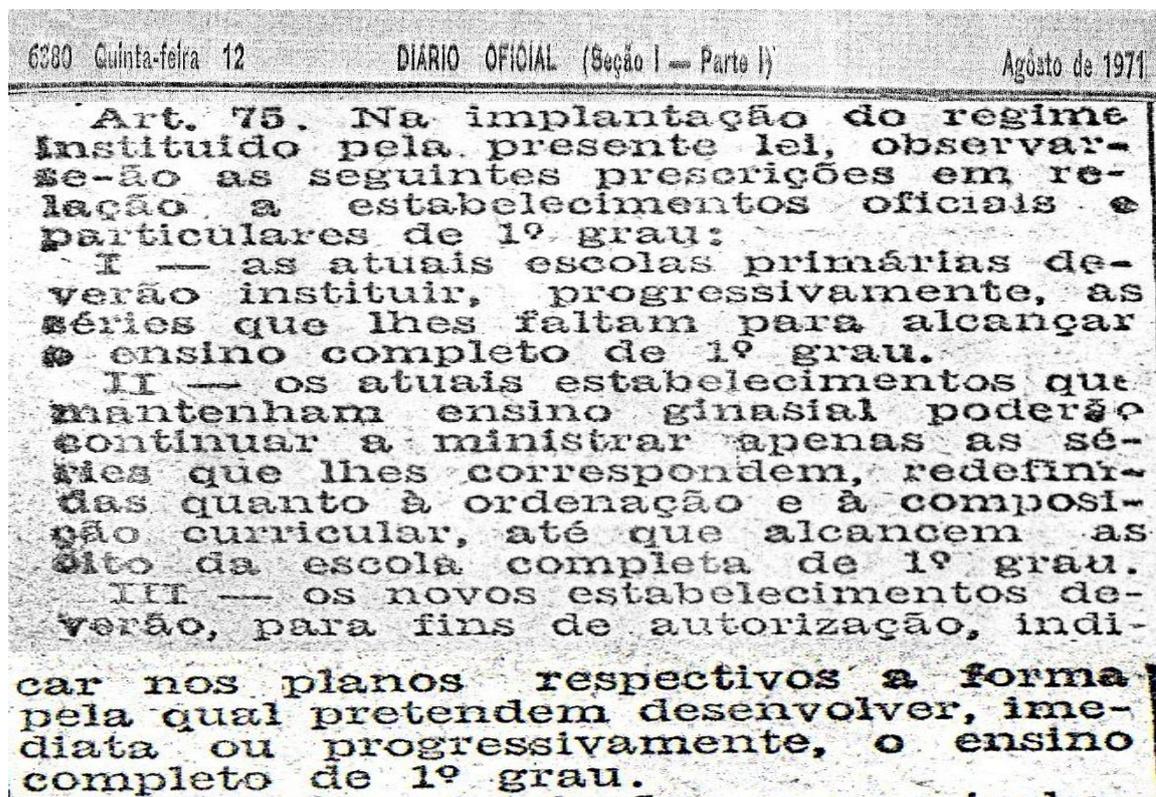


Fonte: Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971.

Na lei nº 5692 ainda há a disposição sobre como as escolas deveriam se organizar para finalizar os ciclos do primário e do ginásio que ainda estivessem em vigência, como se percebe na leitura do artigo 75, mostrado na figura 13.

<sup>56</sup> Piletti, 2002, p. 122

Figura 13: Artigo 75 da lei nº 5692/71



Fonte: Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971.

Então, como pode se observar, deixa de existir as especializações do antigo ginásio em que o aluno poderia optar pelas áreas comercial, industrial, agrícola ou normal e, agora, com as mudanças, o novo 1º grau objetiva a formação geral.

Para esta mudança, Piletti (2002) argumenta que “Esta solução – aconselhável e oportuna quando todos os alunos conseguem chegar ao 2º grau – [...] mais de 80% dos alunos que iniciam o 1º grau não conseguem chegar ao início do 2º grau, deixando a escola sem nenhum preparo profissional.”<sup>57</sup>, considerando que na década de 70 havia um total de 90 milhões de brasileiros. O quadro 2 mostra os índices de conclusão de curso no período de 75 a 79.

<sup>57</sup> Piletti, 2002, p. 122

Quadro 2: Aprovação 1º e 2º graus 1975-1979

**INDICADORES DE ENSINO**

**Conclusões de curso, por níveis de ensino — 1975-79**

| ANOS | CONCLUSÕES DE CURSO |                  |         |         |
|------|---------------------|------------------|---------|---------|
|      | Total               | Níveis de Ensino |         |         |
|      |                     | 1º grau          | 2º grau | 3º grau |
| 1975 | 1 342 369           | 812 707          | 368 479 | 161 183 |
| 1976 | 1 454 637           | 842 673          | 435 489 | 176 475 |
| 1977 | 1 557 146           | 904 722          | 464 451 | 187 973 |
| 1978 | 1 580 752           | 856 172          | 524 524 | 200 056 |
| 1979 | ...                 | ...              | ...     | 222 896 |

**FONTE** — Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1981. Rio de Janeiro: IBGE, v. 42, 1982.

De acordo com os dados educacionais do IBGE em 1975, constatamos que o percentual de alunos que concluía o 1º grau e o quantitativo que prosseguia os estudos no 2º grau era apenas de 45%.

Esta realidade para Cunha (1995) mostra o possível direcionamento da escola pública

voltada para uma criança ideal, uma criança que não tem que lutar cada dia para sobreviver, uma criança bem alimentada, que fala a língua da escola, hábil no uso do lápis (...). Como esta não é a realidade da imensa maioria das famílias brasileiras, a escola não tem o direito de impor esses critérios válidos para a classe média para o conjunto de seus alunos.<sup>58</sup>

Confrontando agora os números de conclusões de curso com os números de matrículas, de acordo com o quadro 3, no início do ano, em 1975 houve 1.935.903 matrículas no 2º grau, em 1977 apenas 464.451 concluíram todas as 3 séries deste nível de ensino, assim 23% dos alunos matriculados na 1ª série do 2º grau conseguiram concluir o curso em 1977.

<sup>58</sup> Cunha, 1995, p. 135

Quadro 3: Matrículas no início do ano – 1975-1979

**INDICADORES DE ENSINO**

**Matrícula no início do ano, por níveis de ensino — 1975-79**

| ANOS    | MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO |                  |           |           |
|---------|----------------------------|------------------|-----------|-----------|
|         | Total                      | Níveis de ensino |           |           |
|         |                            | 1.º grau         | 2.º grau  | 3.º grau  |
| 1975... | 22 557 700                 | 19 549 249       | 1 935 903 | 1 072 548 |
| 1976... | 22 832 534                 | 19 523 058       | 2 212 749 | 1 096 727 |
| 1977... | 23 965 183                 | 20 368 436       | 2 437 701 | 1 159 046 |
| 1978... | 25 217 779                 | 21 473 100       | 2 519 122 | 1 225 557 |
| 1979... | 25 995 326                 | 22 025 449       | 2 658 078 | 1 311 799 |

**FONTE** — Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1981. Rio de Janeiro: IBGE, v. 42, 1982.

A partir do quadro 3 é possível perceber que no início de 75 havia pouco mais de dezenove milhões e quinhentas mil crianças inscritas no 1º grau, porém a estimativa da população que estava na faixa etária legalmente obrigatória para este nível de ensino acima do número de matrículas. Este resultado mostra que a educação não alcançava a todos que deveriam estar na escola.

Neste cenário, a taxa de evasão mostrada no quadro 4 aponta que de 1975 para 76 o índice alcançou 32% no 1º grau, ou seja, do total de 100 crianças que se matriculavam na 1ª série do 1º grau, em torno de 70 alcançavam a 5ª série.

Quadro 4: Taxa de evasão no 1º e 2º graus, 1975-1979

**INDICADORES DE ENSINO**

**Taxas de evasão medida do fim para o início do ano, segundo as séries do ensino de 1.º e 2.º graus 1975-79**

| GRAUS E SÉRIES DE ENSINO              | TAXAS DE EVAÇÃO MEDIDA NO FIM PARA O INÍCIO DO ANO ( % ) |                   |                   |                   |                   |              |
|---------------------------------------|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------|
|                                       | De 1974 para 1975  | De 1975 para 1976 | De 1976 para 1977 | De 1977 para 1978 | De 1978 para 1979 | De 1979 1980 |
| <b>1.º grau</b>                       |  |                   |                   |                   |                   |              |
| Da 1.ª para a 2.ª série...            | 26,73  | 24,55             | 21,17             | 21,95             | 21,75             | 30,82        |
| Da 2.ª para a 3.ª série...            | 1,42   | 2,54              | 4,60              | 2,51              | 2,95              | 0,03         |
| Da 3.ª para a 4.ª série...            | 5,71   | 2,44              | 3,93              | 2,38              | 3,98              | 1,02         |
| Da 4.ª para a 5.ª série...            | 5,15   | 2,41              | 3,86              | 1,22              | 3,83              | 0,18         |
| Da 5.ª para a 6.ª e série...          | 2,90   | 1,31              | 1,23              | 0,01              | 1,22              | 0,83         |
| Da 6.ª para a 7.ª série...            | 0,28   | 0,84              | 2,04              | 0,96              | 2,38              | 0,75         |
| Da 7.ª para a 8.ª série...            | 0,50   | 0,51              | 2,31              | 1,29              | 2,95              | 1,12         |
| Da 8.ª para a 1ª série do 2.º grau... | 9,28   | 11,85             | 10,95             | 12,07             | 13,79             |              |
| <b>2.º grau</b>                       |  |                   |                   |                   |                   |              |
| Da 1.ª para a 2.ª série...            | 2,22   | 3,55              | 4,62              | 3,38              | 2,90              |              |
| Da 2.ª e para a 3ª e série...         | 9,36   | 10,73             | 10,52             | 8,79              | 7,85              |              |

**FONTE** — Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Informática, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil, 1983. Rio de Janeiro: IBGE, v. 44, 1984

Ao analisar esses quadros fica evidente o processo histórico de exclusão social de alguns segmentos, como demonstra o quadro 5 em que a taxa de analfabetismo da população a partir de 15 tenha atingido 22,8% em 1976, apesar de todo o esforço das campanhas de alfabetização de adultos.

Importante ressaltar que na zona rural observa-se maior índice de analfabetismo em relação à zona urbana. (IBGE, 1980)

Quadro 5: Índice de analfabetismo – 1976-1979

| <b>INDICADORES DE ENSINO</b>   |                         |             |             |             |
|--|-------------------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Índice de analfabetismo da população de 15 a 69 anos de idade, segundo os grupos de idade — 1976-79</b> |                         |             |             |             |
| GRUPOS DE IDADE  | ÍNDICE DE ANALFABETISMO |             |             |             |
|  | 1976                    | 1977        | 1978        | 1979        |
| <b>15 a 69 anos...</b>   | <b>22,8</b>             | <b>22,6</b> | <b>22,7</b> | <b>21,8</b> |
| 15 a 19 anos...  | 13,7                    | 12,7        | 13,1        | 12,1        |
| 20 a 24 anos...  | 14,4                    | 13,8        | 13,2        | 12,5        |
| 25 a 29 anos...  | 18,8                    | 17,4        | 16,9        | 15,9        |
| 30 a 34 anos...  | 21,0                    | 20,5        | 21,1        | 20,4        |
| 35 a 39 anos...  | 25,2                    | 25,1        | 25,3        | 24,3        |
| 40 a 44 anos...  | 28,1                    | 27,6        | 28,0        | 26,8        |
| 45 a 49 anos...  | 31,7                    | 30,9        | 31,6        | 31,1        |
| 50 a 59 anos...  | 37,0                    | 36,9        | 37,2        | 36,1        |
| 60 a 69 anos...  | 45,8                    | 46,5        | 46,8        | 46,4        |

**FONTES** — IBGE, Diretoria Técnica, Departamento de Estudos da População. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1981. Rio de Janeiro: IBGE, v.42, 1982.

Outro problema educacional se referia às taxas de repetência que podem ser identificadas no quadro 6.

Quadro 6: Taxas de repetência 1º e 2º graus – 1975-1979

| <b>INDICADORES DE ENSINO</b>  |  |       |       |       |       |
|---|--|-------|-------|-------|-------|
| <b>Taxas de repetência no início do ano, segundo as séries do ensino de 1º e 2º graus — 1975-79</b> |  |       |       |       |       |
| GRAUS E SÉRIES DE ENSINO  | TAXAS DE REPETÊNCIA NO INÍCIO DO ANO (%) |       |       |       |       |
|   | 1975                                     | 1976  | 1977  | 1978  | 1979  |
| <b>1º grau</b>  |  |       |       |       |       |
| 1ª série ...  | 23,74                                    | 26,34 | 29,54 | 29,63 | 30,39 |
| 2ª série...   | 16,52                                    | 16,52 | 17,62 | 17,77 | 17,55 |
| 3ª série ...  | 10,32                                    | 12,92 | 14,03 | 14,98 | 15,09 |
| 4ª série...   | 9,78                                     | 11,21 | 11,56 | 11,75 | 11,67 |
| 5ª série...   | 11,97                                    | 13,38 | 14,65 | 17,58 | 18,20 |
| 6ª série...   | 11,59                                    | 12,01 | 12,30 | 16,25 | 16,39 |
| 7ª série...   | 9,85                                     | 10,13 | 10,85 | 13,72 | 14,48 |
| 8ª série...   | 6,68                                     | 7,11  | 7,26  | 9,69  | 9,88  |
| <b>2º grau</b>  |  |       |       |       |       |
| 1ª série ...  | 5,76                                     | 7,22  | 7,65  | 10,12 | 7,45  |
| 2ª série...   | 4,77                                     | 4,78  | 4,64  | 6,56  | 7,37  |
| 3ª série...   | 2,45                                     | 2,75  | 2,34  | 3,11  | 3,32  |

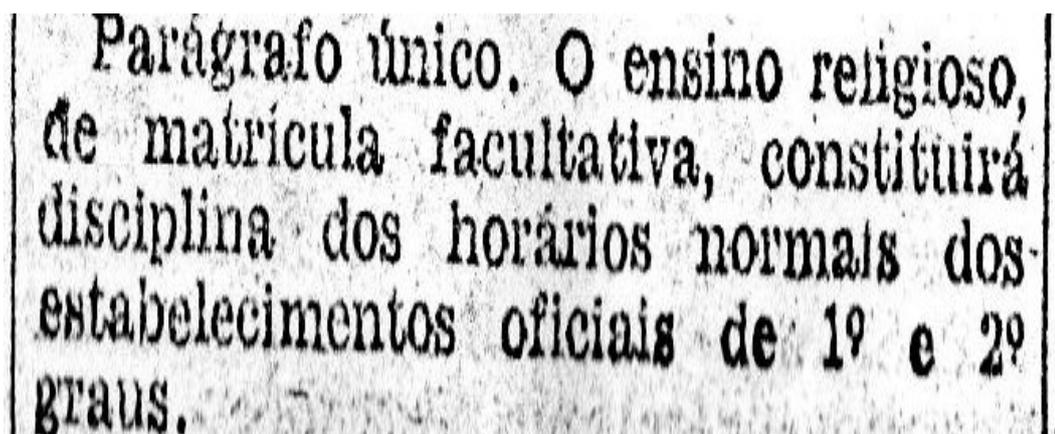
**FONTE** — Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Informática, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1983. Rio de Janeiro: IBGE, v. 44, 1984.

Logo, o quadro 6 mostra que a primeira barreira a ser enfrentada pelas crianças é representada pelas

duas primeiras séries de nossa escola que selecionam quem vai ser educado e quem vai ser rejeitado. São, sobretudo as crianças pobres que fracassam, porque a escola as trata como se estivessem em pé de igualdade com as crianças provenientes de meios mais favorecidos, tornando seu sucesso escolar uma façanha quase impossível.<sup>59</sup>

Ainda em relação à lei nº 5692/71, no tocante aos conteúdos que deveriam ser ministrados nos dois graus de ensino surge a obrigatoriedade de matérias como Educação, Moral e Cívica e Educação Física e permanece – em relação à lei nº 4024/61 – como facultativo o ensino religioso, de acordo com a figura 14 do Diário Oficial da União a seguir. O ensino religioso, assim, torna-se opcional para os alunos, porém considerado obrigatório o oferecimento desta disciplina para as instituições de ensino.

Figura 14: Artigo 7º da lei nº 5692/71



Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Fonte: Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971

Por outro lado, quanto à definição do currículo obrigatório, Piletti (2002) observa que “as disciplinas mais reflexivas – que podem favorecer a discussão crítica como filosofia, sociologia, psicologia etc – deixaram de ser ministradas no ensino de 2º grau”<sup>60</sup> e substituídas por Educação Moral e Cívica.

Quanto às disciplinas obrigatórias, o CFE (Conselho Federal de Educação), através da resolução nº 8 de 1º/12/1971, fixou como núcleo comum obrigatório nos ensinos de 1º e 2º as matérias organizadas no quadro 7.

---

<sup>59</sup> Cunha, 1995, 134

<sup>60</sup> p. 123

Quadro 7: Matérias obrigatórias para 1º e 2º graus , 1971

| MATÉRIAS OBRIGATÓRIAS    | CONTEÚDOS ESPECÍFICOS  | OBJETIVOS  |
|--------------------------|--|--|
| Comunicação e Expressão  | Língua portuguesa  | Cultivo de linguagem que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes   |
| Estudos Sociais          | Geografia, História e a Organização Social e Política do Brasil                                | Ajustamento crescente do educando ao meio, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva do seu desenvolvimento |
| Ciências                 | Matemática, Ciências Físicas e Biológicas  | Desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações  |
| Educação, Moral e Cívica | Organização Social e Política Brasileira (2º grau), Estudo de Problemas Brasileiros (Superior) | Formação da consciência cívica do aluno, culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, obediência à lei  |

Fonte: CFE, 1971

O que se observa ainda é que o governo concentrou esforços também na redução do analfabetismo entre adultos, que em 1975 estava em 22,8% (quadro 8) através do Mobral<sup>61</sup> (Movimento Brasileiro de Alfabetização) para promover a alfabetização em massa.

Quadro 8: Analfabetismo brasileiro, 1977

- População residente de 5 anos e mais de idade, por condição de alfabetização e sexo, segundo as regiões sócio-econômicas e os grupos de idade - 1977

| REGIÕES SÓCIO-ECONÔMICAS<br>E<br>GRUPOS DE IDADE | POPULAÇÃO RESIDENTE DE 5 ANOS E MAIS DE IDADE<br>(1 000 habitantes) |              |              |                                  |          |          |                   |          |          |
|--|---|--------------|--------------|----------------------------------|----------|----------|-------------------|----------|----------|
|  | Total   |              |              | Condição de alfabetização e sexo |          |          |                   |          |          |
|  | Total   | Homens       | Mulheres     | Alfabetizados                    |          |          | Não alfabetizados |          |          |
|  |   |              |              | Total                            | Homens   | Mulheres | Total             | Homens   | Mulheres |
| BRASIL .....                                     | (1) 83 782,0  | (1) 46 338,5 | (1) 47 443,6 | 66 442,7                         | 33 222,3 | 33 220,4 | 27 338,6          | 13 114,6 | 14 221,9 |
| De 5 a 9 anos.....                               | (1) 14 096,4  | (1) 7 181,0  | (1) 6 935,4  | 4 832,2                          | 2 428,2  | 2 505,0  | 6 161,1           | 4 731,8  | 4 429,3  |
| De 10 a 14 anos.....                             | (1) 13 925,8  | (1) 6 990,7  | (1) 6 935,1  | 11 362,4                         | 5 584,4  | 5 798,0  | 2 563,0           | 1 425,9  | 1 137,1  |
| De 15 a 19 anos.....                             | (1) 12 362,7  | 6 042,8      | (1) 6 319,8  | 10 787,2                         | 5 167,4  | 5 619,8  | 1 575,3           | 875,4    | 699,9    |
| De 20 a 29 anos.....                             | (1) 18 488,0  | (1) 8 990,5  | (1) 9 497,5  | 15 640,9                         | 7 648,8  | 7 992,0  | 2 846,9           | 1 341,5  | 1 505,4  |
| De 30 a 59 anos.....                             | 28 519,3  | 14 090,7     | 14 428,6     | 20 512,1                         | 10 651,7 | 9 860,4  | 6 007,2           | 3 439,0  | 4 568,2  |
| De 60 anos e mais.....                           | 6 373,4   | 3 058,5      | 3 314,9      | 3 200,6                          | 1 759,3  | 1 441,3  | 3 172,8           | 1 299,2  | 1 873,6  |
| Idade ignorada.....                              | 16,4  | 4,3          | 12,2         | 6,2                              | 2,4      | 3,9      | 10,2              | 1,9      | 8,3      |

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, 1977

Mesmo tendo como referência a teoria de Paulo Freire<sup>62</sup>, que preconizava a pedagogia crítica, o Mobral não possuía como metodologia a conversação e o diálogo, a proposta era formar mão-de-obra com métodos pedagógicos definidos previamente, independente das

<sup>61</sup> O Mobral foi criado através da lei 5379/67

<sup>62</sup> Educador brasileiro (1921-1997), com ênfase na educação popular de forma a escolarizar e a estimular a conscientização, autor de Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática da Liberdade entre outras obras.

características culturais destes adultos, portanto, estes métodos foram de encontro às teorias freirianas, pois na forma em que foram aplicados, ficou caracterizada sobremaneira a atuação autoritária do regime militar, onde havia a consideração que sabiam o que era melhor para a sociedade, principalmente, para a massa de analfabetos.

Em Werebe (1997) encontramos outro possível objetivo oculto nas propostas do Mobral “o potencial político-eleitoral de tal organização, talvez a de maior abrangência em todo o território nacional (só comparada com a da igreja católica), além dos recursos vultosos e da flexibilidade institucional que o regime fundacional lhe conferia”<sup>63</sup>.

Bomeny (2002), dentro deste ponto de análise, também assinala o caráter político quando conclui que “o Mobral tinha ainda sua força como programa político e ideológico que o governo queria fortalecer.”<sup>64</sup>

Mesmo tendo sido criado em governos anteriores, a proposta do Mobral continuou a ser adotada de forma estratégica pelo governo Geisel, mas analisando as transcrições oficiais de seus discursos, percebe-se, em vários momentos a intenção em transmitir à população uma imagem de governo consciencioso e atento em identificar as diversas e reais necessidades da população brasileira.

É possível ainda inferir que o objetivo final era obter a integração do indivíduo a sua comunidade de forma a melhorar as condições de vida e, principalmente preparar estes adultos para que pudessem contribuir para o desenvolvimento da nação, de acordo o plano desenvolvimentista do governo Geisel.

Se este método não partia do diálogo, da identificação das diferenças culturais e sociais dos adultos iletrados; como pretendia, desta forma, proporcionar a liberdade prometida por Geisel em seus discursos?

Inicialmente deveríamos questionar qual liberdade falavam. Werebe (1997) encerra este entendimento explicando que “a escola deve levar em conta os conhecimentos e experiências que os alunos possuem, procurando explorar suas potencialidades, e não implica a negação do valor de uma cultura elaborada que lhes deve ser transmitida.”<sup>65</sup>

É possível, através de outro manuscrito de Geisel inferir que para alcançar o objetivo maior do desenvolvimentismo, os meios que seriam aplicados para obter este resultado não eram muitos importantes, quando podemos ler na figura 15: “Interessa-me muito mais nos resultados do que em princípios.”

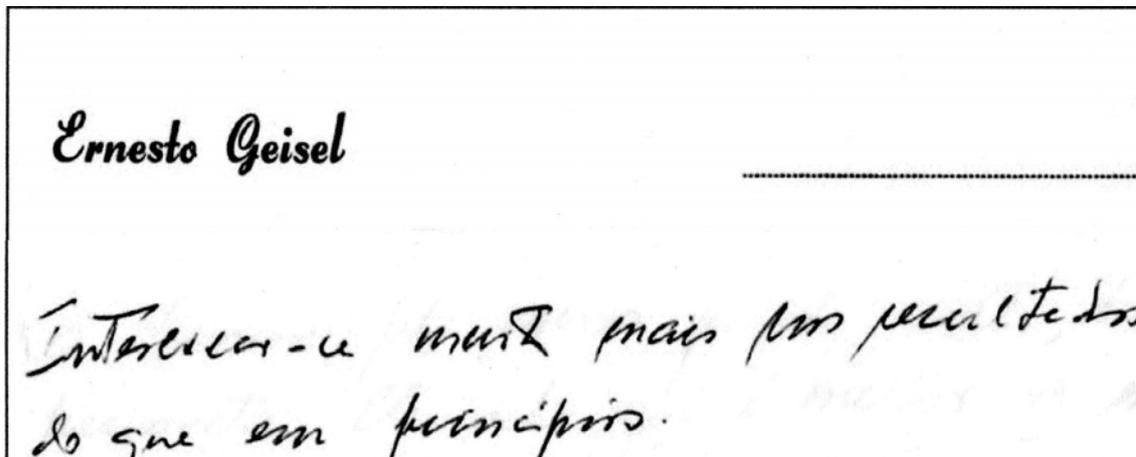
---

<sup>63</sup> p. 229:230

<sup>64</sup> Bomeny, 2002, p. 102

<sup>65</sup> p. 144

Figura 15: Manuscrito do presidente Geisel em 1978



Ernesto Geisel

---

Interessa-me mais por resultados  
do que em princípios.

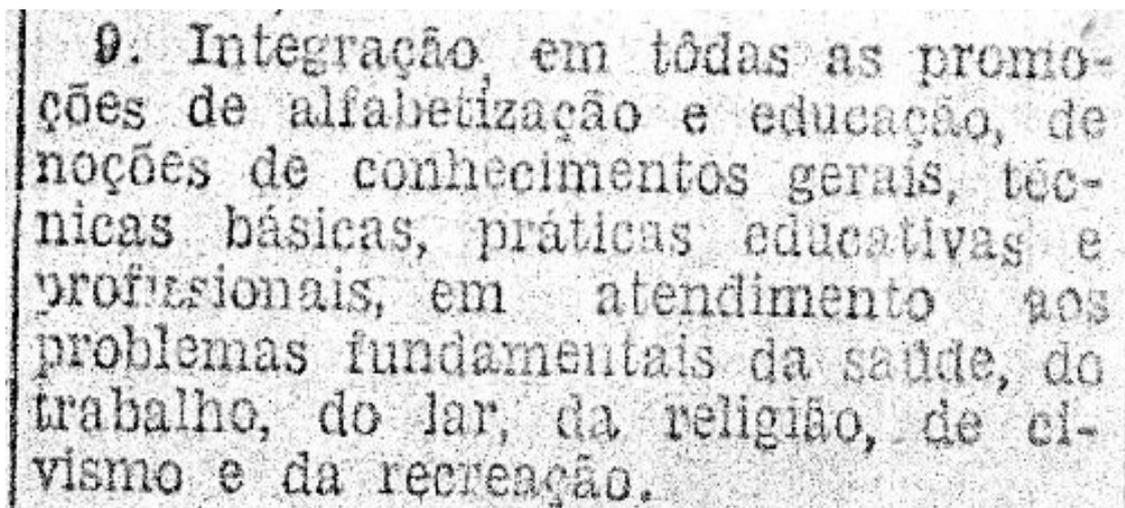
Fonte: CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.

Documento: EG pr 1978.00.00, folha 87/99 – Arquivo Presidente Geisel

Por outro lado, talvez entendessem que proporcionar visão crítica sobre a realidade existencial dos aprendentes, poria em risco os objetivos de governo.

Analisando diretamente a redação oficial da lei nº 5379 de 15/12/1967 que criou o Mobral, encontramos explícitos que os objetivos principais se encerravam em proporcionar conhecimentos gerais básicos, noções educativas e algumas habilidades profissionais de acordo com o item 9 desta lei, mostrado na figura 16.

Figura 16: Item 9 da lei nº 5379



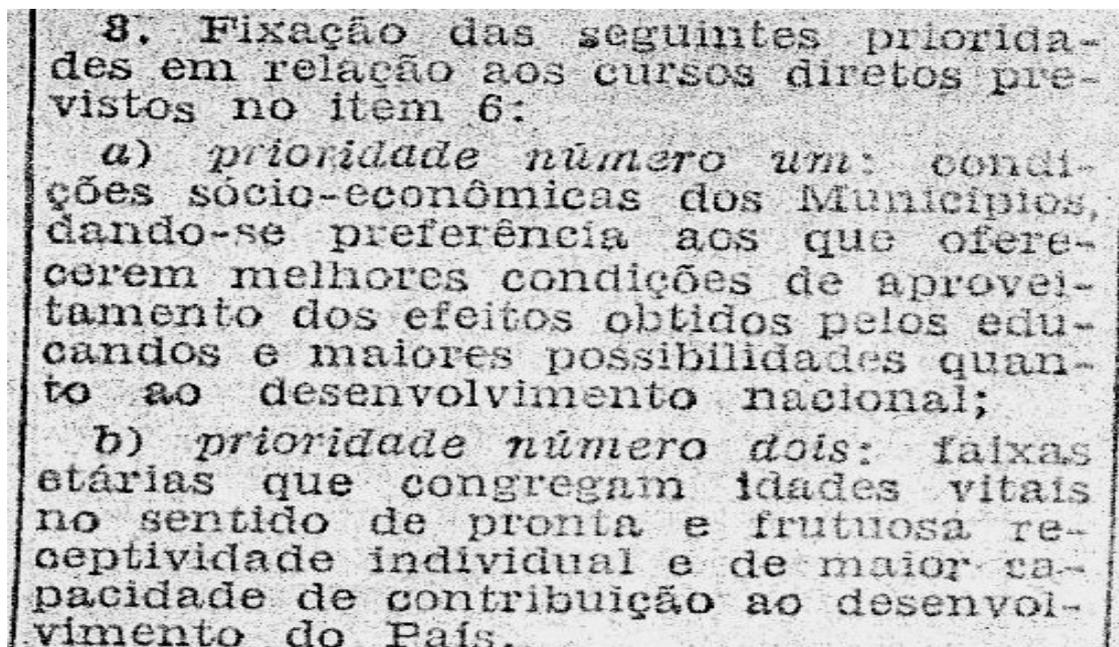
9. Integração em tôdas as promoções de alfabetização e educação, de noções de conhecimentos gerais, técnicas básicas, práticas educativas e profissionais, em atendimento aos problemas fundamentais da saúde, do trabalho, do lar, da religião, do esvismo e da recreação.

Fonte: Diário Oficial da União, 15 de dezembro de 1967

Em várias partes deste documento oficial, como mostrado na figura 17, é percebida a preocupação em fornecer elementos educativos mínimos, de forma a capacitar o indivíduo

analfabeto, em nove meses, de maneira que fosse instrumentalizado para contribuir na economia da região ou desenvolvimento do país.

Figura 17: Item 8 a/b da lei nº 5379



Fonte: Diário Oficial da União, 15 de dezembro de 1967

Para tanto, no artigo 2º desta mesma lei, (figura 18) já percebemos os indícios da qualidade dispensada deste ensino, uma vez que seriam reunidas pessoas e instituições públicas e privadas - algo parecido como uma gincana - para promover a alfabetização funcional aos adultos analfabetos acima de 15 anos, ou seja, cada qual com seus métodos e orientações distintas de educação e desconhecimento das necessidades, conhecimentos prévios e origens destes indivíduos.

Tal realidade pode ser creditada diretamente ao sistema educacional excludente no Brasil e que persiste desde o período escravocrata em que o ensino era categorizado em dois mundos escolares “de um lado, o ensino superior destinado às elites; de outro lado o ensino profissional destinado à formação da força de trabalho.”<sup>66</sup>

Entretanto, grande parte da população permanecia sem acesso à escola e este contingente de pessoas crescia a cada ano com a intensificação da corrente migratória para a cidade.

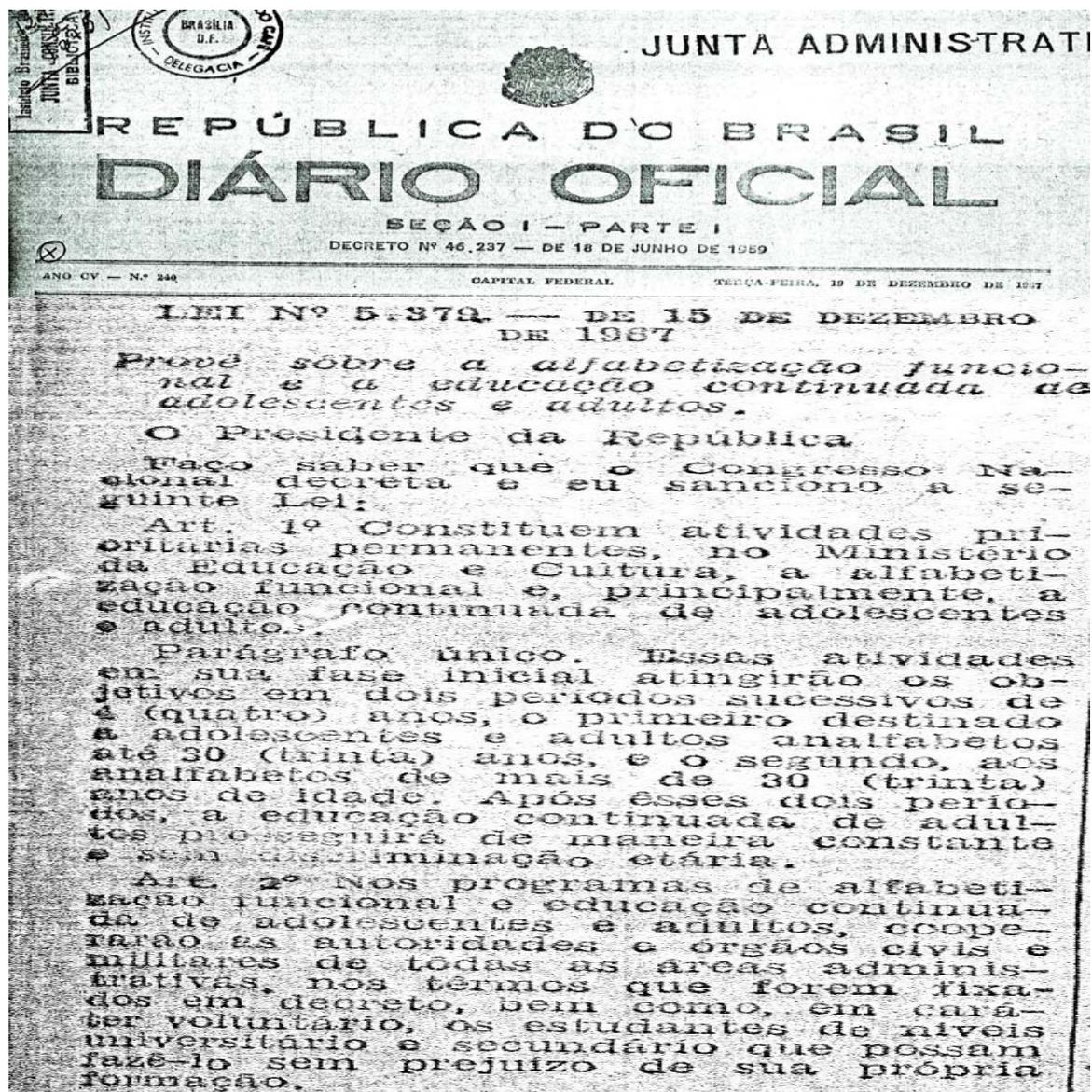
Quanto a estas considerações Cunha (1995) observa ainda que o MOBREAL, de forma implícita era aplicado como meio de comunicação, uma “linha auxiliar dos órgãos de

---

<sup>66</sup> Cunha, 1995, p. 31

informação e segurança” e complementa que o interesse “não manifesto era a inculcação ideológica com vistas à criação de bases eleitorais para o partido do governo autoritário.”<sup>67</sup>

Figura 18: Artigo 2º da lei nº 5379



Fonte: Diário Oficial da União, 15 de dezembro de 1967

As análises estatísticas já mostravam que o MOBREAL, de fato, não estava alcançando os objetivos iniciais, em relação a quantidade de indivíduos que seriam alfabetizados, porém em Cury (1985) foi possível analisar que os resultados divulgados “escondiam as elevadíssimas taxas de evasão, e os métodos pedagógicos eram inadequados aos analfabetos

<sup>67</sup> Cunha, 1995, p. 284

visados.”<sup>68</sup> Este resultado pode ser creditado ao fato que os métodos de alfabetização deveriam levar em consideração as condições sociais dos aprendizes, além da pequena duração do programa.

Em Bomeny (2002) encontramos concordância para as considerações anteriores sobre à forma de atuação do MOBREAL:

a ligeireza com que procedia nos programas de alfabetização de adultos, o afã de identificar numericamente o sucesso do programa e a falta de consciência no aprendizado do que se ministrava através do movimento de alfabetização.<sup>69</sup>

Porém, o objetivo final e declarado do MOBREAL era oferecer alfabetização funcional e educação continuada aos jovens e adultos desescolarizados e fora da idade escolar. Assim, em 1974 (quadro 9) haviam 4.738.131 pessoas inscritas nos programa, porém em neste mesmo ano apenas 1.923.922 alunos foram alfabetizados.

Quadro 9: Alunos alfabetizados pelo Mobral, 1971-1974

**MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO**  
Programa de alfabetização funcional — 1970-74

**ALUNOS CONVENIADOS E ALUNOS ALFABETIZADOS, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO.**

| GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO | ALUNOS CONVENIADOS |                  |                  |                  | ALUNOS ALFABETIZADOS |                  |                  |                  |
|---|--------------------|------------------|------------------|------------------|----------------------|------------------|------------------|------------------|
|   | 1971               | 1972             | 1973             | 1974             | 1971                 | 1972             | 1973             | 1974             |
| SUDESTE .....                           | 688 732            | 1 161 774        | 1 302 011        | 1 341 974        | 275 128              | 519 609          | 442 152          | 404 903          |
| Guanabara .....                         | —                  | 50 750           | 69 470           | 76 780           | —                    | 14 752           | 19 174           | 19 794           |
| São Paulo .....                         | 242 392            | 230 841          | 236 217          | 299 748          | 101 132              | 123 035          | 92 372           | 91 475           |
| <b>BRASIL.....</b>                      | <b>2 590 061</b>   | <b>4 234 871</b> | <b>4 931 100</b> | <b>4 738 131</b> | <b>1 081 320</b>     | <b>2 042 683</b> | <b>1 784 397</b> | <b>1 923 922</b> |

**FONTE** — Movimento Brasileiro de Alfabetização. Tabela extraída de anuário estatístico do Brasil 1975. Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975.

Retornando ao manuscrito do presidente Geisel que iniciou esta parte da pesquisa, baseando-se nas condições educacionais proporcionadas por seu governo, podemos afirmar que a prioridade era efetivamente o desenvolvimento econômico do país, e para isto, de fato, não foram poupados esforços para esta meta de fundo econômico.

Diante das análises apresentadas, é neste cenário educacional que irá ocorrer a Fusão e nestas mesmas condições educacionais será criada a Secretaria de Educação do novo Estado do Rio de Janeiro.

<sup>68</sup> Cunha, 1995, 284

<sup>69</sup> p. 102

## CAPÍTULO II

### A Fusão: mitos e desafios

Esta vida está cheia de ocultos caminhos

Guimarães Rosa

A idéia de unir o Estado da Guanabara ao Estado do Rio de Janeiro pode ser percebida em vários momentos políticos, em 1889 no momento da Proclamação da República, nas constituintes de 1891, 1934 e 1946<sup>70</sup>.

Porém, só a partir de 1950 é que a proposta da Fusão recebe mais atenção, ficando em evidência os embates pró e contra sobre as prováveis vantagens para cariocas e fluminenses com a junção dos dois estados.

No entanto, este assunto ganha ainda mais interesse quando o Estado da Guanabara deixa de ser a capital do país em 1960 no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e ocorrendo, então, a transferência para o Distrito Federal. O Estado da Guanabara transforma-se em estado-capital.

Na área educacional, o desafio a ser enfrentado, será como unir duas secretarias de estado de educação, ambas já com suas redes escolares organizadas e com culturas políticas distintas.

As dificuldades da Secretaria do antigo Estado do Rio de Janeiro se referiam aos muitos municípios distantes da sede, com escolas precárias e outras necessidades, diferentes de um grande centro urbano, pois era formada por pequenos municípios, na maioria das vezes rurais.

No que se refere aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) aconteceu o mesmo, os CEE's foram regulamentados pela Lei 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como órgãos normativos, consultivos e de planejamento. À época da Fusão, em 1975, existiam dois CEE's, o do antigo Estado do Rio de Janeiro e o da Guanabara.

No entanto, a Fusão estabeleceu a existência de um único Conselho, o que ocorreu mediante o decreto-lei nº. 51 de 03 de abril de 1975, definindo-se a natureza, finalidade,

---

<sup>70</sup> Ver, entre outros, Motta (2000).

composição, estrutura básica, competência, titulares de seus órgãos, disposições gerais e transitórias.

Porém, na nova organização do estado, o momento de transição e a previsão de enfrentamentos e contradições já eram esperados e, para evitar diferenças na jurisprudência entre os dois estados, o decreto-lei nº. 1 de 15 de março de 1975 estabeleceu a organização básica do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências como determinava no art.2º, parágrafo único: “Em caso de conflito de normas dos estados antigos, prevalecerá, salvo expressa disposição ao contrário, a legislação do Estado da Guanabara”.

Desde 1954 o antigo Estado do Rio de Janeiro já possuía um CEE criado pela lei nº. 2.146 de 12 de maio de 1954, antes mesmo da exigência legal da sua existência. O que se observa é que a instituição do CEE do antigo Estado do Rio de Janeiro aparece como forma de descentralizar as discussões sobre a educação no estado, pois na sua constituição havia representantes de sindicatos e associações, apesar de serem indicados pelo governador.

Portanto, este capítulo pretende identificar as razões para fundir os dois estados; as propostas educacionais que fundamentaram a nova Secretaria; porque o Estado da Guanabara era considerado mais importante em relação ao Estado do Rio de Janeiro.

A suposta superioridade política e econômica da Guanabara talvez encontrasse ancoragem nas condições de estado federalizado, sendo considerado mais progressista em relação ao antigo Estado do Rio de Janeiro, visto pelos guanabarininos como conservador em suas práticas políticas.

## 2.1 Rio de Janeiro: de capital imperial a Estado da Guanabara

A cidade não conta o seu passado; ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras.  
(Italo Calvino, *As cidades invisíveis*)

Figura 19: Cronologia da região ocidental da baía da Guanabara

| <b>Período</b> | <b>Acontecimento</b>  |
|----------------|---|
| Colonial/1763  | Capital da Colônia  |
| Imperial       | Capital do império<br>1835 – Município neutro da Corte  |
| 1889           | Distrito Federal  |
| 1960           | Brasília é a nova capital.<br>O Rio de Janeiro torna-se Estado da Guanabara   |
| 1975           | No processo de Fusão o Estado da Guanabara junta-se ao Estado do Rio de Janeiro, criando-se o novo Estado do Rio de Janeiro |

Fonte: própria autora

A área geográfica brasileira que imediatamente antes do processo de Fusão era denominada de Estado da Guanabara possui uma trajetória singular em relação às demais unidades federativas do país.

É singular pela sedimentação das representações de seu passado, por sua identidade conservar elementos representativos de sua memória de capitalidade, de ser a região que por sua tradição retrata a unidade do país, “considerada a ‘vitrine da nação’, tornando-se um modelo daquilo que o Brasil foi ou deveria ter sido, a capitalidade é o elemento definidor da identidade política da cidade”.<sup>71</sup>

A pesquisadora Margarida de Sousa Neves (1991) trouxe para o Brasil o conceito de capitalidade onde conclui que desde sua origem de colonizada por metrópole europeia, o Rio de Janeiro iniciou um processo de acumulação de elementos culturais diferentes, considerados adiantados e progressistas, justamente por serem representativos das grandes capitais europeias; condição que a destacava das demais regiões brasileiras.

Motta (2001a) discorre ainda sobre a representatividade e importância da cidade-capital para o país, e a define como

sedes da autoridade do estado, dos órgãos do governo e da administração pública, comandando o movimento militar, controlando as principais rotas de comércio e a distribuição de recursos financeiros, monopolizando a arte, a cultura e o gosto [...] núcleo da sociabilidade intelectual, foco da civilização, núcleo da modernidade, teatro do poder e lugar de memória. (p. 24)

<sup>71</sup> Motta (2001a, 18:19)

Desta forma, a trajetória desta região até o momento de ser nomeada Guanabara pode ser recuperada a partir do período que foi *adaptada* para ser a sede da corte portuguesa, logo, o passado de ex-colônia deveria ser anulado e reconfigurado para ceder lugar ao *status* de ser a residência do rei.

Para tanto, houve a fundação de escolas (de medicina, da marinha, de guerra), uma imprensa régia, livrarias, o Banco do Brasil, o Jardim Botânico, teatros. “A própria configuração urbanística da cidade precisava se adequar a essa função de cenário do poder imperial; [...] fachadas neoclássicas e arcos triunfais foram projetados para dar ao Rio de Janeiro a cara de uma capital européia”.<sup>72</sup>

Simultaneamente houve a introdução de padrões de comportamento e de linguagem, hábitos e costumes europeus, “a capital teria que contrapor padrões e normas que deveriam ser internalizados por todos aqueles desejosos de se tornar homens da corte”.<sup>73</sup>

Assim sendo, a cidade do Rio de Janeiro foi transformada em município neutro, permanecendo como capital imperial, e Niterói se transformou na nova capital da província do Rio de Janeiro. A construção da capitalidade do Rio de Janeiro também era assentada na característica de cidade cosmopolita, pois representava um elemento de ligação com o continente europeu, a fonte onde retirava elementos civilizatórios e os disseminava para todo o país.

Com a Proclamação da República, o desafio que se apresentava era desmontar a indumentária de capital imperial e desenvolver uma *cara* de cidade republicana:

o Rio de Janeiro, capital federal da República recém proclamada, é o centro urbano que primeiro encarna os ideais do novo século. Modernizar, civilizar e progredir são sinônimos de um mesmo movimento interno: enterro do Brasil arcaico, atrasado, identificado com a fase imperial anterior.<sup>74</sup>

Portanto, para alguns republicanos era necessário repensar o papel da capital republicana e neste momento iniciaram as discussões sobre a necessidade de transferir a capital para o interior, numa tentativa de eliminar as influências da antiga capital imperial e buscar distanciamento do caráter “agitado e revolucionário da sua população, que teria marcado a cidade como o espaço da improvisação, da ação direta e inesperada e por isso mesmo, extremamente ameaçadora, principalmente levando-se em conta que esse espaço era o coração do país, e seu principal lugar de identificação.”<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> Motta (2001a: 32)

<sup>73</sup> Idem, p. 35

<sup>74</sup> Neves, 1991, p. 67

<sup>75</sup> Motta (2001a: 41)

Como não houve consenso no jogo político, a decisão de transferência da capital para o interior foi arquivada, porém, os republicanos ainda consideravam a cidade com muitos elementos estrangeiros, atribuídos principalmente ao fato de 25% da população ser de portugueses e da presença excessiva de elementos culturais de outras terras.

A preocupação era tornar a cidade representante da nação e apagar qualquer marca do período de colonização. Deste modo, foram constituídos elementos representativos da nova realidade brasileira “heróis como Tiradentes, símbolos como a bandeira e o hino nacional, além das celebrações do calendário cívico, foram articulados nos primeiros anos da república, anos de invenção de novas tradições.”<sup>76</sup>

Toda esta representação simbólica objetivava registrar e inaugurar o novo período e tornar estes símbolos representativos da nação, agora, republicana. Este imaginário pode ser simbolizado na figura 20.

Figura 20: Imagem simbolizando o imaginário popular sobre a República



Fonte: Carvalho, 1990, p. 117

Para Neves (1991) existem inúmeros elementos que caracterizam a relação do país com a sua capital:

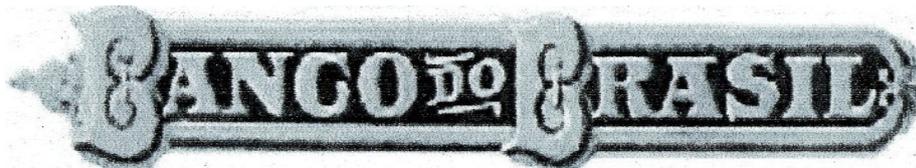
---

<sup>76</sup> Idem, p. 43

O Jornal do Brasil<sup>77</sup>:



O Banco do Brasil<sup>78</sup>:



A Biblioteca Nacional<sup>79</sup>:



E também a Avenida Central, o Jornal O País, o Museu Histórico Nacional, a Academia Brasileira de Letras,

é também no solo do Rio que fincam seus alicerces instituições que evocam, por sua titularidade, o atributo de representação do Brasil, e não apenas da cidade onde estão construídas: a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional de Belas Artes, [...] o Observatório Nacional.<sup>80</sup>

Esta representatividade do Rio de Janeiro como o todo da nação não encerra-se somente em instituições públicas que remetem ao país, mas também às particularidades do cotidiano dos transeuntes da cidade, onde “poderiam almoçar no Restaurante Brasil nº 10, da Rua da Carioca.”<sup>81</sup>

A transferência da capital foi promessa de campanha e, de fato, efetivada em 1960 pelo presidente Juscelino Kubitschek (JK). Os estudos existentes analisam que tal decisão foi movida por intenções mais políticas que sociais, uma vez que

<sup>77</sup> Figura 21: logomarca do Jornal do Brasil de 01/05/1959

<sup>78</sup> Figura 22: logomarca do Banco do Brasil em 1926

<sup>79</sup> Figura 23: logomarca da Biblioteca Nacional na década de 1930

<sup>80</sup> p. 56

<sup>81</sup> Neves, 1991, p. 56

o caráter arbitral das decisões da presidência apoiou-se nos interesses de classe, vale dizer, na burguesia industrial que, com JK, teria assumido o controle da máquina do estado; [...] a ocupação do interior teria, assim, o claro objetivo de ampliar as fronteiras econômicas para a expansão capitalista nacional.<sup>82</sup>

Por outro lado, JK também tinha a percepção, assim como na instauração da república, que a cidade era muito agitada social e politicamente e esta ebulição sóciopolítica poderia prejudicar a administração da capital e da nação.

Com a transferência da capital, novamente os cariocas estavam vivenciando uma mudança significativa no cotidiano social e político da cidade. “Tal como no início da República, a cidade se defrontava com um processo de deslegitimação do papel que exercia havia mais de um século”.<sup>83</sup>

Dada a transferência da capital para Brasília, ao ex-distrito federal - após o impasse político se seria território, estado ou município e as contradições que marcaram a construção de uma nova identidade para a ex-capital - foi definido que seria, agora, Estado da Guanabara.

Portanto, a Guanabara<sup>84</sup> permaneceu como estado brasileiro de 1960 a 1975, no território do atual município do Rio de Janeiro. Através de plebiscito realizado em 21 de abril de 1963, a população decidiu pela existência de apenas um município na unidade federada, tornando-se, assim, o único caso no Brasil de instalação de uma cidade-estado.

O primeiro governador do Estado da Guanabara Guanabara foi José Sette Câmara Filho, nomeado pelo presidente da República e que governou interinamente até dezembro de 1960, quando foi substituído pelo primeiro governador eleito, Carlos Frederico Werneck Lacerda, que ocupou o cargo por cinco anos de 1960 a 1965.

Torna-se importante destacar que a Fusão representou um decréscimo de *status* para o Estado da Guanabara, pois esta mesma área geográfica já representou a capital do Império, depois capital da República e capital do Brasil até 1960. Com a Fusão, deixa de existir a condição de Estado da Guanabara, tornando-se apenas um dos municípios e a capital do novo Estado do Rio de Janeiro.

Para iniciar a análise das condições educacionais do Estado da Guanabara, no ano de 1973 havia uma estimativa de 4.612,7 pessoas residentes, como mostra o quadro 10.

---

<sup>82</sup> Motta, 2001a, p. 67

<sup>83</sup> Idem, p. 68

<sup>84</sup> A palavra guanabara tem sua origem no tupi guarani e significa ‘rio-mar’.

Quadro 10: Estimativa de moradores no Estado da Guanabara 1973-1974

**Estimativas da população total residente, por situação do domicílio, segundo as grandes Regiões e Unidades da Federação — 1973-74**

| UNIDADES DA FEDERAÇÃO | POPULAÇÃO ESTIMADA PARA (1 000 habitantes) |          |
|-----------------------|--|----------|
|                       | 1973                                       | 1974     |
| SUDESTE.....          | 43 061,1                                   | 44 168,9 |
| Guanabara....         | 4 612,7                                    | 4 733,3  |
| São Paulo...          | 19 426,2                                   | 20 021,9 |

**FONTE** — Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1975. Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975.

Especificamente no âmbito educacional, o Estado da Guanabara possuía em 1973, no ensino de 1º grau, conforme o quadro 15, um total de 1.383 unidades escolares. Importante ressaltar que deste total 734 estabelecimentos escolares pertenciam a iniciativa privada, ou seja, escolas pagas.

Quadro 11: Quantitativo de unidades escolares no Estado da Guanabara 1971-1973

**ENSINO DE 1º GRAU**

**Unidades escolares, segundo a dependência administrativa e a localização, por unidades da federação. 1971-73**

| UNIDADES DA FEDERAÇÃO | ANOS | UNIDADES ESCOLARES                   |         |         |          |           |            |                          |            |
|-----------------------|------|--------------------------------------|---------|---------|----------|-----------|------------|--------------------------|------------|
|                       |      | Segundo a dependência administrativa |         |         |          |           |            | Segundo a localização    |            |
|                       |      | Total                                | Público |         |          |           | Particular | Zonas urbana e suburbana | Zona rural |
|                       |      |                                      | Total   | Federal | Estadual | Municipal |            |                          |            |
| Guanabara.....        | 1971 | 1 883                                | 761     | 13      | 748      | —         | 1 122      | 1 883                    | —          |
|                       | 1972 | 2 095                                | 841     | 17      | 824      | —         | 1 254      | 2 095                    | —          |
|                       | 1973 | 1 383                                | 649     | 7       | 642      | —         | 734        | 1 383                    | —          |
| São Paulo.....        | 1971 | 22 591                               | 20 869  | 6       | 19 006   | 1 857     | 1 722      | 7 270                    | 15 321     |
|                       | 1972 | 25 089                               | 23 217  | 10      | 21 218   | 1 989     | 1 872      | 9 343                    | 15 746     |
|                       | 1973 | 24 554                               | 22 509  | 7       | 20 704   | 1 798     | 2 045      | 9 597                    | 14 957     |

**FONTE** — Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1975. Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975.

Já o quadro 12 indica que em 1973 o quantitativo de professores no Estado da Guanabara era de 39.352 e destes 25.623 atuavam em escolas públicas.

No entanto, em comparação com o quadro 11 podemos inferir que mesmo a maioria das unidades escolares pertencesse a iniciativa privada, grande parte dos professores estava alocada em instituições públicas.

Quadro 12: Alocação do corpo docente no Estado da Guanabara em 1971-1973

### ENSINO DE 1º GRAU

Corpo docente, segundo a dependência administrativa, a localização e o sexo, por unidade da federação.  
1971 - 73

| UNIDADES DA FEDERAÇÃO | ANOS | CORPO DOCENTE                        |         |         |          |           |            |                          |            |                  |
|-----------------------|------|--------------------------------------|---------|---------|----------|-----------|------------|--------------------------|------------|------------------|
|                       |      | Segundo a dependência administrativa |         |         |          |           |            | Segundo a localização    |            | Do sexo feminino |
|                       |      | Total                                | Público |         |          |           | Particular | Zonas urbana e suburbana | Zona rural |                  |
|                       |      |                                      | Total   | Federal | Estadual | Municipal |            |                          |            |                  |
|                       | 1971 | 35 234                               | 22 593  | 940     | 21 653   | —         | 12 641     | 35 234                   | —          | 28 849           |
| Guanabara .....       | 1972 | 36 934                               | 23 778  | 874     | 22 904   | —         | 13 156     | 36 934                   | —          | 29 844           |
|                       | 1973 | 39 352                               | 25 623  | 950     | 24 673   | —         | 13 729     | 39 352                   | —          | 31 952           |
|                       | 1971 | 165 370                              | 146 921 | 140     | 137 204  | 9 577     | 18 449     | 144 485                  | 20 885     | 136 895          |
| São Paulo .....       | 1972 | 181 015                              | 164 163 | 220     | 153 738  | 10 205    | 16 852     | 159 790                  | 21 225     | 148 193          |
|                       | 1973 | 189 940                              | 170 814 | 211     | 160 096  | 10 507    | 19 126     | 166 441                  | 23 499     | 156 541          |

**FONTE** — Serviço de Estatística da Educação e Cultura; Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1975. Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975.

Agora, analisando o ensino de 1º grau, de acordo as informações do quadro 13, podemos perceber que no ano de 1973 estava matriculado o total de 857.271 alunos em todas as séries deste grau de ensino.

Porém, ao analisar o quantitativo de indivíduos em idade para este período escolar, percebemos que ainda havia uma grande quantidade de crianças sem freqüentar a escola.

Quadro 13: Matrículas no início do ano no Estado da Guanabara, 1971-1973

**ENSINO DE 1º GRAU**

**Matrícula no início do ano, segundo a série, por Unidades da Federação — 1971-73**

| UNIDADES DA FEDERAÇÃO | ANOS | MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO |                 |         |         |         |         |         |         |         |
|-----------------------|------|----------------------------|-----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                       |      | Total                      | Segundo a série |         |         |         |         |         |         |         |
|                       |      |                            | 1ª              | 2ª      | 3ª      | 4ª      | 5ª      | 6ª      | 7ª      | 8ª      |
|                       | 1971 | 797 348                    | 153 326         | 110 626 | 109 217 | 90 298  | 135 712 | 104 989 | 48 966  | 44 214  |
| Guanabara .....       | 1972 | 832 582                    | 194 853         | 110 400 | 100 655 | 123 526 | 73 125  | 61 838  | 50 149  | 46 819  |
|                       | 1973 | 857 271                    | 142 248         | 117 338 | 104 396 | 92 614  | 118 432 | 73 808  | 53 519  | 45 866  |
|                       | 1971 | 3 426 960                  | 724 393         | 705 277 | 464 792 | 442 348 | 411 804 | 294 490 | 220 301 | 163 555 |
| São Paulo ....        | 1972 | 3 877 412                  | 750 521         | 749 415 | 498 082 | 433 814 | 584 457 | 364 918 | 297 300 | 198 905 |
|                       | 1973 | 3 528 277                  | 733 986         | 717 443 | 521 430 | 441 942 | 320 873 | 336 562 | 254 983 | 201 058 |

**FONTE** — Serviço de Estatística da Educação e Cultura; Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1975. Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975.

Através destas análises quantitativas, é possível entender que mesmo sendo considerado um estado avançado, moderno e cosmopolita, que deveria representar as demais unidades da federação, o Estado da Guanabara possuía um sistema de educação que ainda não atendia a maioria das pessoas em idade escolar e também apresentava taxas altas de evasão escolar.

No próximo item será desenvolvida análise semelhante, porém em relação ao antigo Estado do Rio de Janeiro.

## 2.2 Estado do Rio de Janeiro: *a velha república*

Quadro 14: Cronologia da região oriental da baía da Guanabara

| Data     | Acontecimento  |
|----------|--|
| Até 1573 | Capitania do Rio de Janeiro  |
| 1573     | Doação ao cacique Araribóia que a chamava de Niterói. Os portugueses denominaram a região de São Lourenço dos Índios ou Banda d'Além                           |
| 1819     | Dom João VI nomeia os vários povoados existentes na região de Vila Real de Praia Grande  |
| 1835     | Elevada a categoria de cidade. Pelo ato adicional a Constituição de 1824 torna-se a capital da província do Rio de Janeiro. Recebe o nome oficial de Nictheroy |
| 1891     | Capital do Estado do Rio de Janeiro  |
| 1975     | Com a Fusão perde a condição de capital do Estado do Rio de Janeiro e passa a ser município no novo Estado do Rio de Janeiro.                                  |

Fonte: própria autora

Para iniciarmos esta parte da pesquisa, cabe questionar qual a trajetória de Niterói que foi capital da província e depois do Estado do Rio de Janeiro até 1975? Em quais aspectos Niterói se mostrava importante para o cenário nacional?

A origem e o surgimento do Estado do Rio de Janeiro, tal como já visto sobre o Estado da Guanabara, também possuía peculiaridades registradas na origem e desenvolvimento da região. A área geográfica brasileira que até o processo da Fusão era denominada Estado do Rio de Janeiro também possui uma trajetória singular em relação às demais unidades federativas do país. É singular pela sua relação estreita com o Estado da Guanabara, como nosso estudo pode observar.

“Desse modo, a especificidade de Niterói deve surgir como um desdobramento de processos históricos ampliados, buscando caracterizar a particularidade de sua inserção nos quadros da sociedade nacional”.<sup>85</sup> Logo, a cidade deve ser analisada, também, como espaço histórico, a partir do seu processo fundador.

A região conhecida por Niterói, posicionada no lado oriental da baía da Guanabara, como mostra a figura 24, foi doada em 1573 ao cacique Araribóia<sup>86</sup> como recompensa por sua participação na luta de expulsão dos franceses. Desta forma, é nesta data que oficialmente

<sup>85</sup> Martins; Knauss, 1997, p.15

<sup>86</sup> Arariboia em tupi, "*cobra feroz*" ou "*cobra da tempestade*" foi cacique da tribo dos Temiminós, do grupo indígena Tupi. Habitava a ilha de Paranapuã, atual ilha do Governador, na baía de Guanabara.

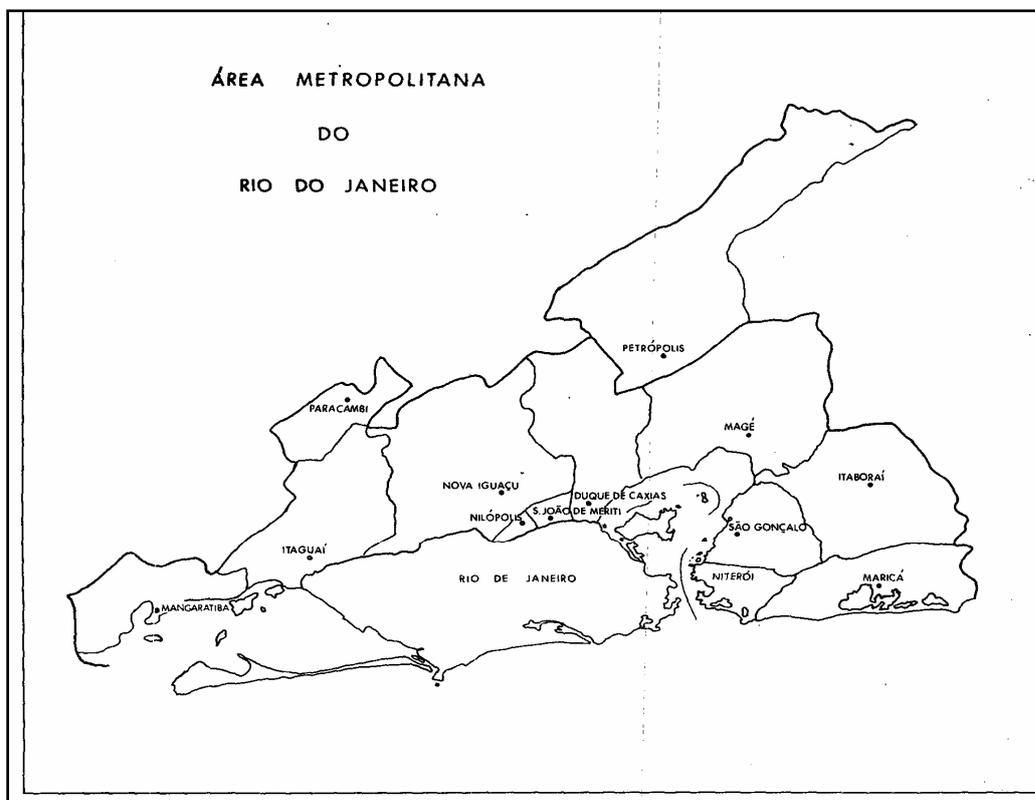
Niterói é originada. A região era denominada de Banda d'Além ou São Lourenço dos Índios pelos portugueses e de Niterói pelos índios. Niterói, assim, após a doação, foi ocupada de casebres, plantações de subsistência, áreas com desenvolvimento de artesanato indígena.

No entanto, pouco a pouco os índios perdiam terras para os jesuítas ou para o governo local. “As terras da aldeia eram apazíveis e sob as vistas dos jesuítas e das autoridades régias a sesmaria foi sendo fracionada por um preço irrisório ou por invasão, despojando os índios de seu patrimônio.”<sup>87</sup> As invasões se multiplicaram e a população nativa foi reduzida a 92 índios e a aldeia quase que totalmente habitada por estrangeiros.

Estes novos moradores se aproveitavam das boas condições do solo para erguerem fazendas, comprar escravos, erguer residências, igrejas e as propriedades agrícolas que utilizavam o porto para escoar a produção.

“Estas diferentes modalidades de apropriação da terra entre o poder religioso e civil foram dando forma a povoados que de acordo com sua influência eram elevados à categoria de freguesias, isto é, sede paroquial.”<sup>88</sup>

Figura 24: Mapa da área metropolitana do Estado do Rio de Janeiro



<sup>87</sup> Azevedo, 1997, p. 24

<sup>88</sup> Azevedo, 1997, p. 24

Em 1819, após uma visita de dom João VI, as povoações e freguesias de Niterói são denominadas agora de Vila Real de Praia Grande e terá também um novo tratamento urbanístico devido ao crescimento populacional.

Para tanto é desenvolvido um Plano de Edificação da Vila Real de Praia Grande com autoria de Arnaud Pallière, pintor francês para que as freguesias tivessem uma infraestrutura condizente com a nova situação.

O plano era composto de diretrizes de urbanização bastante planejadas e definidas em que definia a largura exata das ruas e muros e normas para futuras construções. Além disso, havia a definição para a construção de praças públicas, passeios, jardins, açougues, mercado central, cadeia, casa de Câmara; todos de acordo com as tendências da arquitetura européia, principalmente a francesa.

No entanto, Niterói iria receber nova roupagem em 1841, agora na condição de cidade e capital da província do Rio de Janeiro. Para a condição de capital seriam necessárias algumas facilidades típicas de cidade urbana como: iluminação pública, barca a vapor, abastecimento de água e novos meios de transporte para ligar a cidade ao interior do estado. Para tal objetivo de preparar a ocupação adequada da cidade para a condição de capital, foi destinado o militar francês Pedro Taulois.

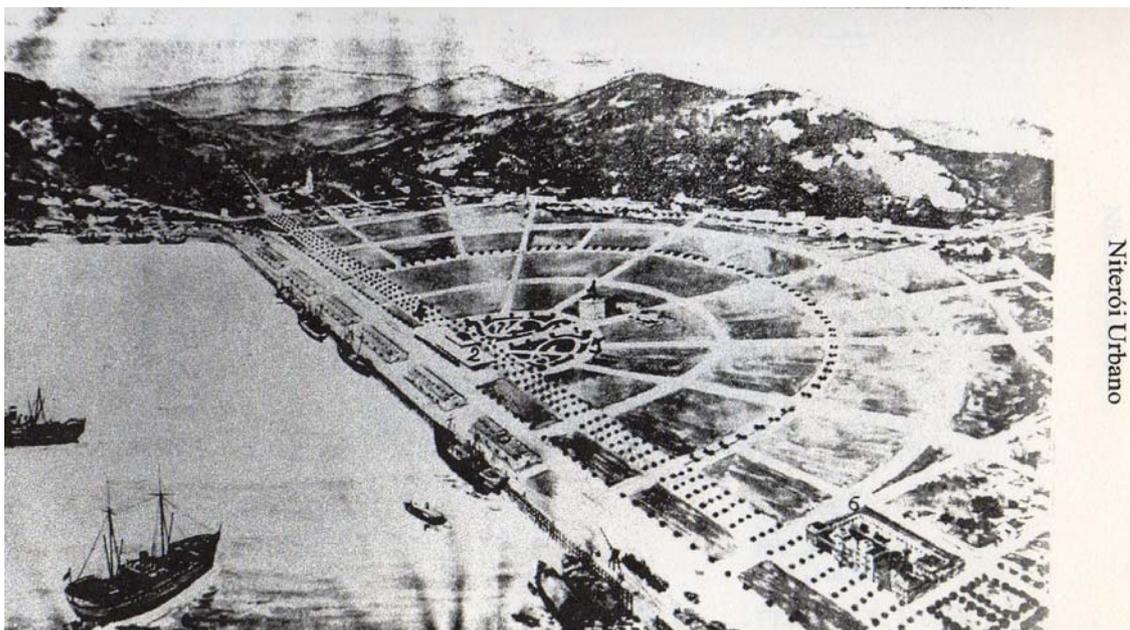
Para tanto, foram abertas novas ruas, com o cuidado de mapear um traçado de forma perpendicular ao mar e ao porto (como mostra a figura 25), praças de uso público, córregos, abertura de túneis e pontes para facilitar a comunicação costeira entre praias, construção de muralhas e aterros no mar para ampliar a passagem.

No fim do século XIX, por volta de 1885, foram implantados sistemas de bonde, o que possibilitou a expansão da cidade para outros bairros ocasionando um novo impulso de modernização na cidade com construção de novas praças, deques, parques, estação de tratamento de água e esgotos, além de outros alargamentos de ruas e avenidas.

A respeito, Azevedo (1997) sintetiza que

Niterói, possivelmente, não representa o único exemplo brasileiro de projeto intencional de uma nova ocupação urbana, mas é certamente o exemplo mais acabado de intervenção planejada, originada de decisão governamental. (p.35)

Figura 25: Imagem de Niterói, plano urbanístico



Fonte: Azevedo, 1997, p. 63

No período colonial Niterói é marcadamente caracterizada por edificações religiosas e militares. Enquanto no final do século XIX, há a forte presença de construções civis em regiões rurais, visto a presença de senzalas e propriedades agrícolas.

Com o advento da República, as tentativas de construção urbana são no sentido de preparar a cidade para o aumento populacional descontrolado, expandir a cidade para oferecer condições de saúde, saneamento, escolas, indústrias e outros aspectos necessários à vida numa cidade urbana. “Expandir, embelezar, construir, sanear, constituíam o lema de qualquer programa governamental que se instalasse nesse quadro de carência provocado pela passagem de uma estrutura semi-rural a urbana.”<sup>89</sup>

De fato, o ordenamento urbano de Niterói, a exemplo do Estado da Guanabara, “a vinculação das intervenções urbanas com o momento político é evidente. Para um novo tempo, novas formas de ocupação e de uso do espaço são exigidos”<sup>90</sup>, no acompanhamento deste processo é possível perceber o desenvolvimento, arranjo e ocupação deste espaço geográfico, com mudanças e reestruturações urbanísticas necessárias a nova condição política da região.

Niterói, porém, mesmo com o estatuto de cidade-capital, permanecia atrelada ao Rio de Janeiro,

---

<sup>89</sup> Azevedo, 1997, p. 43

<sup>90</sup> Azevedo, 1997, p. 44

a verdade é que a autonomia concedida à província fluminense mostrava-se extremamente limitada e não foi suficiente para libertá-la do peso da cidade do Rio de Janeiro na sua vida política e econômica. A centralização monárquica acentuava a relação de dependência da província para com a capital do país, o que resultava no carreamento para a Corte de vultosos recursos econômicos e tributários, além de permitir constante interferência da Corte nos negócios fluminenses.<sup>91</sup>

O controle do poder central irá permanecer com a República, mesmo na condição de Estado do Rio de Janeiro, gozando da autonomia de unidade federativa, o governo federal ainda iria intervir permanentemente nos assuntos no novo estado.

Quanto à situação de controle e dependência, Ferreira (1997) ressalta um importante aspecto que possivelmente irá contribuir para a preponderância da Guanabara na construção do novo estado pós-Fusão:

A cidade do Rio de Janeiro, como centro de convergência das principais das principais questões do país, atuava como pólo de atração sobre o estado e sua capital. Essa dupla influência fez com que os políticos fluminenses fossem em boa parte absorvidos pela política nacional e pela vida na capital federal. Por este motivo as lideranças regionais tiveram dificuldades de se reunir em torno de projetos comuns que facilitassem a construção de um acordo interno e beneficiassem o estado do ponto de vista econômico.<sup>92</sup>

Cabe então indagar como, neste cenário, Niterói constituiu sua identidade como capital da província e, depois do Estado do Rio de Janeiro. Em apoio a tal indagação, Ferreira (1997) sinaliza que

uma cidade capital é o *locus* privilegiado de construção da identidade de uma nação, de um estado, de uma região e tem como função socializar as elites estaduais e ou municipais de modo a produzir um padrão de comportamento de deverá ser imitado.<sup>93</sup>

Portanto, Niterói, mesmo com as várias intervenções urbanas que sofreu desde a ocupação pelos descendentes de Araribóia, se mantém influenciada e controlada pela cidade do Rio de Janeiro, permanecendo o fascínio que a metrópole causava nos fluminenses.

A metrópole era considerada avançada, moderna, cosmopolita, um grande centro cultural, enquanto que Niterói era percebida pelos seus habitantes e pelos cariocas como provinciana, atrasada, sem atrativos e considerada inútil por ser considerada uma cidade marcadamente rural. “A província se identifica com a letargia, a hibernação longe da sociedade, do lugar real, dos salões, do mundo da academia. Ela se constitui, enfim, num espaço depreciado que se caracteriza pelo ridículo.”<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> Ferreira, 1997, p. 76

<sup>92</sup> Ferreira, 1997, p. 78

<sup>93</sup> p. 79

<sup>94</sup> Ferreira, 1997, p. 79

O próprio habitante de Niterói sentia-se como “inferior” aos cariocas, entendendo ser necessária a desvinculação de sua origem para ser aceito na grande cidade. “A elite fluminense partilhava desta avaliação negativa e estava longe de querer fazer política em Niterói, a metrópole funcionava com um imã que atraía toda a elite, nos mais diferentes aspectos políticos, econômicos, cultural.”<sup>95</sup>

Ao iniciar a análise educacional do antigo Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1973, cabe considerar os dados abaixo como uma estimativa de 4.612,7 residentes, conforme o quadro 15.

Quadro 15: População residente no Estado do Rio de Janeiro 1973-1974

**Estimativas da população residente, por situação do domicílio, segundo as grandes Unidades da Federação — 1971-73**

| UNIDADES DA FEDERAÇÃO | POPULAÇÃO ESTIMADA (1 000 habitantes) |          |
|-----------------------|---------------------------------------|----------|
|                       | 1973                                  | 1974     |
| Minas Gerais...       | 12 141,2                              | 12 342,6 |
| Rio de Janeiro...     | 5 204,4                               | 5 370,7  |

**FONTE** — Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1975. Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975.

Os dados acima nos remetem à investigação-alvo desta seção do estudo, que diz respeito ao levantamento e análise do passado educacional do atual Estado do Rio de Janeiro, iniciamos por destacar as estatísticas referentes ao 1º grau, mostrada no quadro 16<sup>96</sup>.

A partir dessas informações contidas neste quadro, podemos identificar que o Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1973, possuía um total de 4.846 unidades escolares e dentre estas 2.713 estavam situadas no meio rural, torna-se ainda importante destacar que deste total, 3.792 unidades eram instituições oficiais.

<sup>95</sup> Ferreira, 1997, p. 80-81

<sup>96</sup> Visando à uniformidade dos dados quantitativos, já que de uma instituição de pesquisa para outra há diferença de resultados, optamos por trabalhar apenas com dados de uma única Instituição, assim foi escolhido o IBGE por concentrar análises diversificadas e necessárias ao propósito desta pesquisa em relação à educação brasileira. Em diversos levantamentos que realizamos no IBGE – Serviço de Estatística da Educação e Cultura – foi percebido que o Estado do Rio de Janeiro somente é considerado nos levantamentos realizados até 1973 e raramente em 1974 e 1975, talvez devido à data de publicação lei da Fusão ocorrida no Diário Oficial de 1º de Julho de 1974, embora somente tenha ocorrido, de fato, em 15 de março de 1975. Portanto, foram sempre utilizados os últimos dados disponíveis sobre o Estado do Rio de Janeiro.

Quadro 16: Unidades escolares do ensino de 1º grau do Estado do Rio de Janeiro – 1971-1973

**ENSINO DE 1º GRAU**

**Unidades escolares, segundo a dependência administrativa e a localização, por unidades da federação 1971-73**

| UNIDADES DA FEDERAÇÃO | ANOS | UNIDADES ESCOLARES                   |         |         |          |           |            |                          |            |
|-----------------------|------|--------------------------------------|---------|---------|----------|-----------|------------|--------------------------|------------|
|                       |      | Segundo a dependência administrativa |         |         |          |           |            | Segundo a localização    |            |
|                       |      | Total                                | Público |         |          |           | Particular | Zonas urbana e suburbana | Zona rural |
|                       |      |                                      | Total   | Federal | Estadual | Municipal |            |                          |            |
| Minas Gerais .....    | 1971 | 18 452                               | 17 203  | 53      | 5 551    | 11 599    | 1 249      | 4 593                    | 13 859     |
|                       | 1972 | 19 762                               | 18 235  | 59      | 5 788    | 12 388    | 1 527      | 5 250                    | 14 512     |
|                       | 1973 | 18 330                               | 17 357  | 49      | 5 389    | 11 919    | 973        | 4 274                    | 14 056     |
| Rio de Janeiro .....  | 1971 | 4 748                                | 3 506   | 7       | 2 163    | 1 336     | 1 242      | 2 270                    | 2 478      |
|                       | 1972 | 5 291                                | 3 916   | 7       | 2 429    | 1 480     | 1 375      | 2 537                    | 2 754      |
|                       | 1973 | 4 846                                | 3 792   | 6       | 2 407    | 1 379     | 1 054      | 2 133                    | 2 713      |

FONTE — Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1975. Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975.

O quadro 17 indica que em 1973 o quantitativo de professores no Estado do Rio de Janeiro em 1973 era de 44.936 e destes 32.952 estavam alocados em instituições públicas. Atuando no meio rural havia 8.586. Em comparação com o quadro 16 podemos inferir que mesmo a maioria das unidades escolares estando localizada na área rural, a maioria dos docentes estava alocada em unidades escolares na zona urbana do Estado do Rio de Janeiro.

Quadro 17: Corpo docente do ensino de 1º grau do Estado do Rio de Janeiro – 1971-1973

**ENSINO DE 1º GRAU**

**Corpo docente, segundo a dependência administrativa, a localização e o sexo, por unidade da federação. 1971-73**

| UNIDADES DA FEDERAÇÃO | ANOS | CORPO DOCENTE                        |         |         |          |           |            |                          |            |                  |
|-----------------------|------|--------------------------------------|---------|---------|----------|-----------|------------|--------------------------|------------|------------------|
|                       |      | Segundo a dependência administrativa |         |         |          |           |            | Segundo a localização    |            | Do sexo feminino |
|                       |      | Total                                | Público |         |          |           | Particular | Zonas urbana e suburbana | Zona rural |                  |
|                       |      |                                      | Total   | Federal | Estadual | Municipal |            |                          |            |                  |
| Minas Gerais ....     | 1971 | 99 058                               | 82 760  | 472     | 64 217   | 18 071    | 16 298     | 75 412                   | 23 646     | 85 288           |
|                       | 1972 | 100 416                              | 83 201  | 442     | 62 824   | 19 935    | 17 215     | 76 056                   | 24 360     | 88 696           |
|                       | 1973 | 106 598                              | 88 731  | 481     | 66 027   | 22 223    | 17 867     | 79 208                   | 27 390     | 92 298           |
| Rio de Janeiro ..     | 1971 | 36 718                               | 24 952  | 96      | 18 609   | 6 247     | 11 766     | 30 380                   | 6 338      | 30 427           |
|                       | 1972 | 41 641                               | 29 911  | 96      | 23 387   | 6 428     | 11 730     | 34 361                   | 7 280      | 35 225           |
|                       | 1973 | 44 936                               | 32 952  | 103     | 25 731   | 7 118     | 11 984     | 36 350                   | 8 586      | 37 750           |

FONTE — Serviço de Estatística da Educação e Cultura; Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1975. Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975.

Dando continuidade ao analisar o ensino de 1º grau, de acordo com as informações do quadro 18, podemos perceber que no ano de 1973, estava matriculado um total de 963.099 alunos, em todas as séries deste grau de ensino.

Porém, ao analisar o quantitativo de indivíduos em idade para este período escolar, percebemos que ainda havia uma grande quantidade de crianças fora da escola.

Sobre os dados do quadro 18, podemos também afirmar que para os alunos, o insucesso escolar pode ter reflexos mais significativos do que a simples reprovação e repetência da série escolar. As crianças ao saírem da escola

depois de 3 a 4 anos de estudos, sem aprender quase nada, levam consigo pela vida afora a humilhação do seu fracasso. Saem convencidas de que não aprenderam nada porque são menos inteligentes do que aquelas que, aparentemente nas mesmas condições, tiveram sucesso.<sup>97</sup>

Quadro 18: Matrícula no início do ano, 1º grau do Estado do Rio de Janeiro – 1971-1973

#### ENSINO DE 1º GRAU

##### Matrícula no início do ano, segundo a série, por Unidades da Federação — 1971-73

| UNIDADES DA FEDERAÇÃO | ANOS | MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO |                 |         |         |         |         |        |        |        |
|-----------------------|------|----------------------------|-----------------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|
|                       |      | Total                      | Segundo a série |         |         |         |         |        |        |        |
|                       |      |                            | 1ª              | 2ª      | 3ª      | 4ª      | 5ª      | 6ª     | 7ª     | 8ª     |
| Espírito Santo .....  | 1971 | 373 340                    | 135 513         | 64 895  | 49 709  | 36 750  | 39 771  | 19 941 | 14 840 | 11 921 |
|                       | 1972 | 383 932                    | 129 165         | 67 610  | 51 221  | 38 755  | 42 761  | 23 420 | 17 596 | 13 404 |
|                       | 1973 | 384 231                    | 119 030         | 67 919  | 53 113  | 40 825  | 35 718  | 31 698 | 20 182 | 15 746 |
| Rio de Janeiro .....  | 1971 | 933 038                    | 338 179         | 151 514 | 119 035 | 90 584  | 115 096 | 49 849 | 38 483 | 30 298 |
|                       | 1972 | 976 822                    | 335 902         | 153 637 | 138 286 | 98 758  | 121 801 | 53 561 | 41 483 | 33 394 |
|                       | 1973 | 963 099                    | 293 879         | 164 706 | 137 112 | 115 449 | 115 879 | 58 057 | 43 375 | 34 642 |

**FONTE** — Serviço de Estatística da Educação e Cultura; Tabela extraída de: Anuário Estatístico do Brasil 1975. Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975.

Portanto, conforme apresentado nas fontes pesquisadas, era esta a realidade educacional que o antigo Estado do Rio de Janeiro possuía antes da Fusão; e é esta realidade, principalmente, que será alvo de atuação da nova secretária de educação e cultura do Estado do Rio de Janeiro pós-Fusão.

<sup>97</sup> Cunha, 1995, p. 135

### 2.3 A Fusão: fundação e criação

Por força de secular trabalho de unificação, todos os caminhos vão ao Rio.  
E agora?<sup>98</sup>

É importante relembrar que o contexto político em que a idéia da Fusão obteve seu ápice de discussões e finalmente foi aprovada, ocorreu no governo militar de Ernesto Geisel (1974-1979).

Ainda em seu mandato vigorava o Ato Inconstitucional 5 (AI-5), que entre outras disposições, havia cassado mandatos e aumentado a repressão militar e policial empregadas para reprimir as manifestações contra a gestão militar.

Neste período, a sociedade convive com o controle militar, com o voto indireto para os representantes políticos e o receio de punição para qualquer manifestação contrária ao regime militar.

Ao mesmo tempo, tal contenção de liberdade de expressão foi conflagrada com o fechamento de algumas organizações de estudantes na intenção de deter e controlar qualquer possibilidade de reação popular e, principalmente, dos estudantes que eram identificados como mobilizadores para incitar reações e manifestações de repúdio aos militares.

Neste contexto, durante o governo Geisel, analisado no primeiro capítulo desta pesquisa, foi decidida e *imposta* à Fusão aos habitantes cariocas e fluminenses, já que não houve consulta popular para a decisão da união dos dois estados,

somente um poder político centralizador e tecnocrático, como o do general Ernesto Geisel, teria conseguido o que até então fora impedido pelo jogo das forças políticas: a junção de duas unidades federativas que, apesar de próximas geograficamente, guardavam profundas diferenças entre si.<sup>99</sup>

A figura 26, a seguir, destaca a posição geográfica dos dois estados que serão fundidos em apenas um estado.

---

<sup>98</sup> Tribuna da Imprensa, apud Motta, 2001a:65

<sup>99</sup> Motta, 2001c:19-20

Figura 26: Mapa do Brasil com os Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro



Fonte: Brasileiro, 1979, p. 26

Mesmo diante de vozes contrárias e sem consulta à população dos dois estados, a Fusão foi implantada em 1975 e com a união dos dois estados criou-se o único estado, o Estado do Rio de Janeiro, ato decretado através da lei nº. 20 de 1º de julho de 1974, com capital no município do Rio de Janeiro.

Embora o governo federal tenha ressaltado os aspectos positivos da Fusão para os dois estados, a decisão de juntar as duas regiões obteve críticas de muitos economistas, professores e políticos.

Algumas linhas de pensamento do governo que sustentavam a decisão da Fusão se referiam às questões geográfica, econômica e política. De forma a reagir à crise econômica mundial naquele momento, Geisel objetivava fugir da recessão e conduzir o país para o crescimento através do aumento da produção industrial, já que seu governo foi influenciado pela crise do petróleo ocorrida no final de 1973.

Mesmo com a desconfiança de alguns de seus ministros que consideravam o momento inadequado para investimentos e, portanto, questionavam o sucesso desta estratégia, ainda assim Geisel insistiu em investir no crescimento do país através do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e afirmou: “Porque os Estados Unidos e a Alemanha entraram em recessão, o Brasil vai entrar? Não! [...]. Entrar na recessão é fácil, sair dela é o problema.”<sup>100</sup>

A decisão pelo crescimento envolvia incentivos à produção industrial através de perdão às dívidas, eliminação ou redução de impostos e ajuda financeira federal e também ao “robustecimento e à diversificação do parque industrial sediado no país. Era o projeto do Brasil Grande em marcha.”<sup>101</sup>

Logo, em relação ao Estado da Guanabara, alguns problemas foram relacionados por Brasileiro (1979) para ratificar o projeto da Fusão: “problemas gerados pela transferência da capital federal para Brasília; problemas gerados pela concentração industrial em São Paulo e problemas específicos da ex-Guanabara”<sup>102</sup>

Em seguida, Brasileiro (1979) evidencia que a mudança da capital trouxe conseqüências econômicas para a Guanabara, pois as pessoas de maior poder aquisitivo – funcionários civis, militares, parlamentares, diplomatas e até empresas estatais - mudaram-se para Brasília provocando a evasão de renda do estado.

Paralelamente, outra corrente de pensamento favorável à Fusão, considerava-a benéfica para as duas populações e, principalmente para o país, encontrando suporte no arranjo geopolítico necessário que favoreceria ao PND, pois provocaria o equilíbrio entre as unidades federativas. A Fusão

seria a primeira medida da ação governamental no intuito de interferir no equilíbrio federativo [...], na medida em que buscava uma maior integração intermunicipal através da eliminação das barreiras político-institucionais que separavam o núcleo da região – no caso, a cidade do Rio de Janeiro – dos 13 municípios, grosso modo chamados de Grande Rio, que se situavam no estado do Rio.<sup>103</sup>

Brasileiro (1979) considera ainda que a Fusão resultaria em “um pólo de desenvolvimento poderoso no Rio de Janeiro ao criar um estado que poderia vir a dividir com São Paulo a liderança do quadro nacional”. (p. 99).

A união destas duas regiões era percebida na estratégia de Geisel como uma possível solução para a incapacidade governamental de cuidar adequadamente das populações que viviam nas regiões pertencentes à área metropolitana, portanto, a integração geopolítica foi entendida como uma forma de promover a integração econômica “entre o maior centro de

---

<sup>100</sup> Ernesto Geisel. Depoimento. Castro, 2002, p. 300

<sup>101</sup> Idem, p. 290.

<sup>102</sup> p. 25

<sup>103</sup> Motta (2001c:25)

produção do país (São Paulo) e o segundo maior núcleo consumidor (Guanabara) pela incorporação do território fluminense ao da cidade-Estado da Guanabara”<sup>104</sup>, o que deveria ter como resultado o surgimento do pólo econômico do Estado do Rio de Janeiro que impactaria positivamente na totalidade da economia nacional.

Outra linha de pensamento favorável à Fusão possuía um viés econômico e estava orientada para a importância da concentração no antigo Estado do Rio de Janeiro de organizações militares e de pesquisa estratégicos para o sucesso do PND. Motta (2001) observa ainda que ao lado destes argumentos

havia a assinatura do acordo nuclear com a Alemanha em 1975, o projeto nuclear brasileiro [...], abrigaria ainda a Nuclebras e as três primeiras usinas nucleares a serem instaladas em Angra dos Reis. Também havia a existência de comandos militares de grande importância – como o Comando do Leste e áreas estratégicas da Marinha – com grandes centros de pesquisa e ensino, civis e militares: além do CENEN, o Cenpes (Petrobras), o Cepel (Eletrobras), a Coppe, a Aman, a Escola Naval.<sup>105</sup>

As pesquisadoras Lôbo e Faria (2004) em suas pesquisas complementam a argumentação anterior ao analisar que

a política nacional de desenvolvimento orientada pelo princípio da multipolarização, no sentido de promover o necessário equilíbrio da atividade econômica, evitando tanto a sua excessiva concentração quanto a sua dispersão. Essa idéia de equilíbrio da atividade econômica refletia a preocupação específica do governo federal com o eixo RJ-SP-BH. Desta forma, coloca-se como condição fundamental consolidar, no Rio de Janeiro, o segundo pólo econômico nacional, tornando consistente a idéia de integração administrativa e política dos dois estados. (p. 106)

Por outro lado, as contribuições de Ryff (1995) ao debate afirmam que a Fusão foi decidida com base em relatórios preparados pela Federação das Indústrias do Estado da Guanabara (Fiega) sobre o desempenho econômico no período de 1939-1965 que apontava para situações que poderiam ser resolvidas com a Fusão: a retração do setor terciário, que era predominante, e piorou com a mudança da capital para o Distrito Federal; a ausência de espaço físico na Guanabara para abrigar novas indústrias.

Esta dificuldade de espaço ocasionava o impedimento de os industriais se instalarem na Guanabara e buscar espaço na Baixada Fluminense, onde existiam áreas amplas, com redução de custo de pessoal e incentivos fiscais. Tal afirmação será corroborada por Evangelista (1998) quando complementa que

pela variável econômica, havia um claro desequilíbrio entre o então estado da Guanabara e o antigo estado do Rio de Janeiro, o primeiro apresentava uma receita orçamentária três vezes superior ao segundo, logo, a fusão facilitaria a melhor alocação dos recursos públicos.<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> Lôbo e Faria, 2004, p.108

<sup>105</sup> Motta, 2001c, p. 29

<sup>106</sup> p. 78

Por outro lado, cabe ainda destacar que um provável objetivo do governo com o resultado do processo de Fusão era o controle da questão política, pois o governo Geisel teria como intuito reduzir a importância do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – partido de oposição ao governo – e que possuía no Estado da Guanabara uma base majoritária de representação. A Guanabara era

o único estado da federação que tinha um governo de partido distinto ao do governo federal, neste sentido, a Fusão não deixaria de ser uma forma de minorar este caráter oposicionista ao ser promovido com a Fusão um novo estado, mais afinado com o regime militar, como era o caso do antigo estado do RJ.<sup>107</sup>

Assim sendo, o que se observa é que a Fusão significaria a implementação de um projeto industrial-militar dentro dos limites do novo estado, o que vinha ao encontro dos projetos do presidente Geisel. Portanto, a Fusão seria decisiva para o projeto de crescimento econômico brasileiro.<sup>108</sup>

Paralelamente em Motta (2001c) encontramos o seguinte questionamento “qual a importância estratégica da Fusão para o projeto político do governo Geisel, cuja meta era a distensão do regime e a abertura política?” (p. 30). A pesquisadora afirma, então, que

o fato de o futuro município do Rio de Janeiro ser a área mais dinâmica da política do novo estado trazia alguns problemas para os arquitetos da Fusão, que consideravam importante para o projeto da abertura construir um certo equilíbrio político naquele que se transformaria no segundo mais poderoso estado da federação”. (p. 30)

Dando prosseguimento, Evangelista (1998) acrescenta argumentação concordante quando analisa que

o foco oposicionista existente na Guanabara, particularmente na segunda metade da década de sessenta, de certo modo afastava a Guanabara da rota de novos investimentos promovidos pelo governo federal, assim, a fusão facilitaria a constituição de um pólo menos crítico ao regime militar. (p. 82)

Outra questão enfrentada por Geisel seria o descontentamento da população carioca por já ter perdido a posição de capital federal e o receio de esvaziar ainda mais o espaço político da cidade, devido ao projeto da Fusão.

Diante deste quadro, Geisel e seus ministros decidiram nomear para governador da Fusão, o almirante Floriano Peixoto Faria Lima, que governou de 1975 a 1979, o novo Estado do Rio de Janeiro.

Uma provável explicação para tal indicação seria o fato de Faria Lima ser um militar avesso às negociações políticas e com perfil técnico, características desejadas pelo governo, pois se desejava uma gestão que fosse hábil em *acomodar vizinhos numa única residência*,

---

<sup>107</sup> Evangelista, 1998, p. 31

<sup>108</sup> Para mais sobre a política econômica do Governo Geisel ver Castro (2002)

representada pelo recém-criado estado. Motta (2001) em relação à escolha do governante ressalta que

entendida a Fusão como uma operação estratégica dentro do projeto mais amplo do presidente Geisel, ao seu primeiro governador caberia a missão de promover a integração dos dois estados. Nesse sentido, não é difícil entender o porquê da exclusão de pretendentes políticos para ocupar o cargo [...] qualquer outra indicação talvez não se coadunasse com o objetivo maior de promover a integração e o equilíbrio político entre duas regiões tão distintas. (p. 33)

Imagem 7: Presidente Geisel e o governador Faria Lima



Fonte: Cpdoc – FGV

O estudo aponta que o processo da Fusão estava amparado pelo artigo 3º da Constituição Federal de 1967 que possibilitava, entre outras disposições, a criação de estados e territórios, desmembramento de áreas geográficas de estados, elevação de território à condição de estado; desde que encaminhados ao Congresso Nacional através de lei complementar.

Para tanto, a proposta da Fusão dos dois estados foi formalizada através da Lei Complementar nº 20 de 1 de julho de 1974, figura 27, que ainda dispõe sobre diversos aspectos referentes à organização do novo estado como os poderes políticos, o remanejamento de funcionários, patrimônio, bens, rendas e serviços; e as disposições transitórias.

Figura 27: Diário Oficial da União, lei complementar n° 20, 01/07/1974



Fonte: Diário Oficial da União, 01/07/74

O tema da Fusão também foi assunto da Revista Veja de 26/03/1975 e a reportagem recebeu uma capa bem elucidativa (imagem 8).<sup>109</sup>

<sup>109</sup> Na referida reportagem há um levantamento das condições das áreas abandonadas da cidade do Rio de Janeiro, porém em nenhum ponto da matéria há análises relativas ao antigo estado do RJ. Vide anexo 2 com a totalidade da reportagem.

Imagem 8: Capa da Revista Veja de 26/03/1975



Fonte: Revista Veja, Editora Abril, 26/03/1975, n.º 342

Para tanto, Faria Lima buscou seguir objetivamente todas as recomendações do governo e focar diretamente na integração dos dois ex-estados, posicionando-se ao largo das disputas políticas e formando uma equipe de trabalho escolhida em bases técnicas e pessoais e não por indicação política.<sup>110</sup>

Se pensarmos em termos da construção e reconstrução das identidades dos dois estados, podemos compreender que a missão de Faria Lima não seria simples e que realmente tornava-se necessário um governador que possuísse sensibilidade para agir de modo a contornar as tensões.

<sup>110</sup> Para maior aprofundamento do caráter político partidário da gestão Faria Lima, ver Motta (2001c)

Deste modo, o processo de mudança desencadeado pela Fusão acabaria por abalar o quadro referencial das populações daqueles estados, que funcionava como uma ancoragem estável no mundo social<sup>111</sup> dos cariocas e fluminenses. “Essa nova identidade, contudo, não seria aceita pelos cariocas que nela não se reconhecem, dado o seu caráter autoritário, que exprime um modo de funcionamento da política que contrasta com aquele que lhes é próprio.”<sup>112</sup>

Também encontramos concordância em Motta (2001c) com relação ao necessário e hábil tratamento que o governador da Fusão deveria dispor às identidades que cada estado havia construído em suas próprias trajetórias histórico-culturais,

de um lado, a cidade do Rio de Janeiro, capital do país por mais de 100 anos, há 15 ocupando um lugar singular na federação, o de estado-capital, e lutando para conservar o seu tradicional papel de caixa de ressonância do país; de outro, o antigo estado do Rio de Janeiro, a Velha Província, dividido entre a atração pela ‘cidade maravilhosa’ e o medo da suburbanização. (p. 40)

Ainda de acordo com Motta (2001c) a dificuldade de integrar a Guanabara ao interior foi um dos principais problemas enfrentados por Faria Lima. Porém, ao término do mandato em 1979, a gestão Faria Lima foi considerada pelo governo federal como positiva, tanto no aspecto administrativo, como no desenvolvimento econômico obtido pelo novo estado.

Durante a gestão que agora chega ao fim, o processo da Fusão tornou-se uma realidade palpável, traduzida no pleno aproveitamento das possibilidades implícitas na nova unidade da federação: uma taxa média de crescimento real da economia do estado de 7,8% ao ano, quando no mesmo período a economia brasileira crescia à média 6,4% [...]. Esse bom desempenho deve ser atribuído também aos investimentos substanciais realizados pelo governo federal no novo estado. [...], a Fusão estava consolidada, mas não concluída. (p. 48)

A preocupação indicada anteriormente sobre a consolidação e a não conclusão da Fusão pode ser creditada ao fato de que, para a nova gestão estadual, com Chagas Freitas (1979-1983) e para a nova gestão federal com o Presidente Figueiredo (1979-1985) caberia a missão de afinar suas administrações ao projeto inicial da Fusão e, principalmente nortear o jogo de interesses políticos que de alguma forma, mesmo se articulando, foi mantido à parte na gestão tecnicista de Faria Lima.<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup> Hall, 2001

<sup>112</sup> Lobo e Faria, 2004, p. 109

<sup>113</sup> Marcos Tito Tamoio da Silva do MDB (1975-1979) foi o primeiro prefeito da cidade do Rio de Janeiro

## CAPÍTULO III

### POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-FUSÃO: A CONSTRUÇÃO DA SEEC E DO CEE

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Anísio Teixeira

#### 3.1 A criação da nova Secretaria de Educação e Cultura: a proposta humanista de D. Myrthes

O real [...] se dispõe para a gente é no meio da travessia  
Guimarães Rosa

Um possível marco para iniciar os antecedentes históricos das secretarias de educação é retornar à reforma educacional de 1925 onde são criados o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino.

Quanto ao Conselho Nacional tinha basicamente caráter consultivo, já o Departamento Nacional de Ensino tinha atribuições, além das atividades de natureza consultiva, também já desempenhava algumas funções de cunho deliberativo, marcando assim, uma ampliação do campo de atuação dos conselhos até existentes.

Em relação aos estados havia a Inspetoria de Geral de Instrução Pública que devido à ampliação das funções no alcance dos estados foram reestruturadas para Diretorias Gerais de Instrução, agora atuando de forma administrativa e burocrática. Esta estrutura das Diretorias sofreu várias alterações até originar as secretarias estaduais de educação.

Ainda que no governo Geisel tivessem ocorridas as primeiras tendências de flexibilização e afrouxamento da rigidez militar, não podemos deixar de considerar que permanece como um governo ditatorial, predominando a concepção tecnicista e autoritária em todos os segmentos da sociedade.

Deste modo, os militares continuaram a combater às reações estudantis contrárias ao regime de controle e proibiam as manifestações de professores e alunos, reduzindo as garantias civis e qualquer tentativa de rejeição ao autoritarismo do governo.

Na esfera educacional, é possível compreender que o governo Geisel entendia a função da educação como uma estratégia triplamente importante: por um lado incidia diretamente no

controle da população, de outro lado funcionava como um instrumento para disseminação de ideologias favoráveis ao regime e, por último, como uma estratégia de *preparar* as pessoas de forma a contribuir com o desenvolvimento do país.

Para tanto, foram implantadas algumas políticas e procedimentos que se direcionavam para o tecnicismo da educação e para a ampliação, em termos quantitativos, das escolas de 1º e 2º graus.

De acordo com estas considerações, Xavier (2001) acrescenta que “as elites políticas reconheciam a necessidade de extensão do sistema de ensino não só para garantir o equilíbrio social como também para alimentar o desenvolvimento econômico e integrar as populações marginais das grandes cidades”. (p. 119) <sup>114</sup>

O pensamento norteador das ações militares em todas as esferas era fundamentado no planejamento “como o eixo articulador de um conjunto de diretrizes e projetos educacionais que relacionava o desenvolvimento econômico e a integração entre as ações de cultura, trabalho e educação.”<sup>115</sup> Lobo e Faria (2004) desenvolvem análise semelhante ao afirmar que “o planejamento será o instrumento utilizado para estabilizar e reconciliar objetivos conflitantes e promover a integração de programas de ação do poder central”. (p. 105).

Em relação à educação do novo estado, de acordo com as diretrizes do Plano Estadual de Educação e Cultura do governo Faria Lima, o fio condutor seria promover a integração da escola com a comunidade, de forma que os projetos pedagógicos fossem estruturados para a cultura de cada localidade, de forma a facilitar o aprendizado e o preparo das crianças, objetivando que na idade adulta contribuíssem com o desenvolvimento econômico de suas regiões.

Portanto, o planejamento educacional do novo estado foi traçado com base em informações estatísticas oficiais sobre a movimentação de alunos, que mostrava uma progressão indesejada entre as séries do antigo primeiro grau, pois, de cada 10 alunos matriculados na primeira série em 1975 apenas 6 alunos se matricularam na segunda série e somente 2 alunos atingiram o último ano do primeiro grau (quadro 19). Havia ainda o alto índice de evasão e também o aumento da demanda por escolas.

---

<sup>114</sup> apud Motta, 2001c

<sup>115</sup> Xavier apud Motta 2001c, p. 115

Quadro 19: Evolução das matrículas entre as séries do 1º grau, Rio de Janeiro, 1975

13 — Matrícula no início do ano, no ensino de 1.º grau, por série, segundo as Unidades da Federação — 1975

| UNIDADES DA FEDERAÇÃO | MATRÍCULAS NO INÍCIO DO ANO |               |         |         |         |         |         |         |         |         |
|-----------------------|-----------------------------|---------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                       | Total                       | Alfabetização | Série   |         |         |         |         |         |         |         |
|                       |                             |               | 1.ª     | 2.ª     | 2.ª     | 4.ª     | 5.ª     | 6.ª     | 7.ª     | 8.ª     |
| Minas Gerais .....    | 2 543 829                   | 4 467         | 817 832 | 437 429 | 356 338 | 271 250 | 227 462 | 171 164 | 145 827 | 113 049 |
| Espírito Santo .....  | 372 257                     | 808           | 106 254 | 60 842  | 50 228  | 43 217  | 34 831  | 28 257  | 24 901  | 22 919  |
| Rio de Janeiro .....  | 1 867 661                   | 74 037        | 421 979 | 259 053 | 245 330 | 218 838 | 206 878 | 181 707 | 156 696 | 103 143 |
| São Paulo .....       | 3 881 035                   | —             | 783 128 | 657 989 | 517 955 | 463 332 | 478 998 | 389 755 | 331 447 | 278 451 |

Fonte: IBGE, Anuário Estatístico, 1975

Para resolver o quadro da evasão e o aumento da demanda, foram planejadas algumas ações básicas, como a criação do Programa de Nutrição Escolar, que objetivava prevenir a repetência nas séries iniciais da escolarização através do oferecimento de alimentação adequada aos alunos e a reformulação dos currículos e metodologias pedagógicas, para adaptar o currículo e a metodologia de ensino à realidade das crianças. Mesmo com estas propostas para a melhoria da educação,

cabe ressaltar o enfoque economicista emprestado pelo governo na reformulação curricular, que era apresentado como instrumento capaz de orientar a participação do alunado (futuros trabalhadores) no desenvolvimento das vocações econômicas de suas localidades.<sup>116</sup>

No quadro 20 podemos observar que dentre as crianças de 7 a 14 anos, faixa etária obrigatória para o 1º grau, havia 20% delas que não sabiam ler e nem escrever em 1976.

Quadro 20: Evasão escolar, Estado do Rio de Janeiro, 1976

POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL — EVASÃO ESCOLAR

População residente de 7 anos e mais de idade, por alfabetização e sexo - 1976

| REGIÕES E GRUPOS DE IDADE | POPULAÇÃO RESIDENTE DE 7 ANOS E MAIS DE IDADE (1 000) |         |          |                      |         |          |                          |        |          |
|---------------------------|---|---------|----------|----------------------|---------|----------|--------------------------|--------|----------|
|                           | Alfabetização   |         |          |                      |         |          |                          |        |          |
|                           | Total   |         |          | Sabem ler e escrever |         |          | Não sabem ler e escrever |        |          |
|                           | Total   | Homens  | Mulheres | Total                | Homens  | Mulheres | Total                    | Homens | Mulheres |
| Região I - Rio de Janeiro | 9 223,6   | 4 486,6 | 4 737,0  | 7 960,6              | 3 954,9 | 4 005,7  | 1 263,0                  | 531,7  | 131,3    |
| De 7 a 9 anos.....        | 692,2   | 359,3   | 332,8    | 470,9                | 236,9   | 234      | 221,3                    | 122,5  | 98,8     |
| De 10 a 14 anos.....      | 1 249,2   | 627,8   | 621,3    | 1 146,9              | 572,5   | 574,4    | 102,3                    | 55,3   | 46,9     |
| De 15 a 19 anos.....      | 1 203,2   | 580,8   | 622,4    | 1 135,3              | 545,4   | 589,9    | 67,9                     | 35,4   | 32,5     |
| De 20 a 29 anos.....      | 2 002,9   | 965,5   | 1 037,4  | 1 862,2              | 908,9   | 953,3    | 140,7                    | 56,6   | 84,1     |
| De 30 a 59 anos.....      | 3 344,1   | 1 626,1 | 1 718,1  | 2 834,9              | 1 434,4 | 1 400,4  | 509,3                    | 191,6  | 317,7    |
| De 60 anos e mais....     | 725,9   | 325,5   | 400,5    | 506,7                | 255,7   | 251,1    | 219,2                    | 69,8   | 149,4    |
| Idade ignorada.....       | 6   | 1,5     | 4,5      | 3,7                  | 1,1     | 2,4      | 2,4                      | 0,4    | 1,9      |

FONTE — Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1978. Rio de Janeiro: IBGE, v. 39, 1978.

<sup>116</sup> Xavier apud Motta 2001c, p. 120

De forma a organizar a reformulação dos currículos e promover os ajustes que julgasse necessários para resolver os problemas educacionais apontados anteriormente, o governador Faria Lima convidou a educadora, prof<sup>a</sup> Myrthes Wenzel para ser a coordenadora e planejar as ações da nova Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC)<sup>117</sup> do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, D. Myrthes Wenzel montou uma estrutura de trabalho

fundamentada na descentralização, experimentação, no princípio racional da divisão do trabalho e a distribuição de funções pelo princípio da meritocracia. Essa estrutura deveria operar com modelos educativos distintos: o da antiga Guanabara, solidamente consolidado, nutrido de experiências sociais, culturais e antropológicas diversas que alimentaram o debate pedagógico no país e, o do antigo Estado do Rio de Janeiro, fragmentado, disperso entre a cidade e o campo. Efetivamente será para este último modelo que se voltará a ação da secretaria de Educação, a fim de transformar e organizar o seu sistema de ensino.<sup>118</sup>

Em Mendes (2000) encontramos uma possível concepção de planejamento educacional que pode se adequar a forma de trabalhar da equipe de D. Myrthes

a eficácia deve ser encontrada nas conciliações e mediações entre o indivíduo e a sociedade, inspiradas na visão [...] da totalidade social, não como totalidade feita [...] e imposta aos indivíduos e aos grupos, mas como uma totalidade que se faz, dialeticamente, pela ação, não só das instâncias que representam o todo – as macroestruturas – como pela ação dos indivíduos. Será preciso, portanto, inventar formas de articulação que não levem ao totalitarismo burocrático, e esta é a vocação do planejamento [...] este deve constituir um processo denso, cerradamente dialético, mediante o qual a realidade muda, incessantemente, pela ação das partes entre si e das partes entre o todo. E por isso, também, um plano não pode ser feito só por pedagogos e contadores, nem só por economistas, mas por toda uma vasta rede interdisciplinar, capaz de desenvolver a visão da complexidade e do dinamismo das estruturas sociais. (p. 19-20)

A educadora Myrthes Wenzel, graduada em Geografia e História pela antiga Universidade do Distrito Federal<sup>119</sup>, possuía experiência e prática pedagógica através, principalmente, das propostas educativas inovadoras que desenvolveu no Centro Educacional de Niterói (CEN), onde experimentou uma teoria baseada na liberdade do educando e do educador, através de um caráter libertário e progressista da escola, nomeada por ela de Escola Aberta.

Por outro lado, o governo militar do presidente Geisel já indicava sinais de menor rigidez do regime em comparação com o governo de Costa e Silva, talvez devido à particularidade do momento político, D. Myrthes Wenzel recebeu do governador Faria Lima

---

<sup>117</sup> A Secretaria de Estado de Educação tem como missão oferecer ensino de qualidade à população fluminense em busca da formação de cidadãos críticos e participantes ([educacao.rj.gov.br](http://educacao.rj.gov.br)).

Neste momento da pesquisa é necessário um desabafo: em relação à pesquisa necessária na Secretaria de Educação do antigo Estado do RJ, foi surpreendente perceber, e também confirmar com funcionários de instituições oficiais, que grande parte da documentação, registros e documentos se perdeu no processo da Fusão. Em diversas visitas à Niterói em bibliotecas, Câmara Municipal e Secretaria Municipal de Educação, a informação recorrente é que toda a documentação da extinta Secretaria de Educação foi enviada para a SEEC do novo Estado do Rio de Janeiro. Já na SEEC do atual Estado do Rio de Janeiro, através de visitas e conversas com funcionários, foi possível perceber que não há documentação arquivada da SEEC do antigo Estado do Rio de Janeiro. Foi sugerido que, talvez, alguns funcionários, que estavam de licença, poderiam auxiliar através de relatos orais.

<sup>118</sup> Lôbo e Faria, 2004, p. 110-111

<sup>119</sup> Atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

poder de decisão para montar a equipe da nova secretaria e conduzir o sistema educacional do novo Estado do Rio de Janeiro de acordo com ideário pedagógico que julgasse adequado a realidade que se apresentava.

O governador Faria Lima deu ampla liberdade para D. Myrthes formar sua equipe e dirigir os trabalhos da educação e cultura do novo Estado do Rio de Janeiro, apesar da relação que se estabelece, por interferência imediata, entre duas formações que diferem entre si: um governador militar e uma educadora desobediente.<sup>120</sup>

Por outro lado, mesmo num regime que já mostrava sinais de insustentabilidade, D. Myrthes era reconhecida na comunidade acadêmica por sua experiência e competência acadêmica, sua legitimidade na área educacional era grandemente aceita exatamente por seus méritos e conhecimento.

As propostas de melhoria para a educação ao mesmo tempo em que eram recebidas com algum desconforto pelo governo, também fomentavam outras discussões, pois “por iniciativa dos secretários estaduais de educação mais progressistas, os titulares desses cargos de todas as unidades da federação reuniram-se para intercâmbio de experiências e articulação de propostas.”

O desafio inicial de D. Myrthes seria aumentar a oferta de matrículas, pois de acordo com dados estatísticos do período, a demanda de pessoas que não frequentavam a escola era alta. A realidade educacional existente no novo estado é desoladora: altíssimos índices de evasão escolar, repetência nas séries iniciais, déficit de professores, crianças sem escola, inadequação da formação do professor, inadaptação dos métodos e programas de ensino para atender a nova clientela escolar e a principal questão: unir duas secretarias (da antiga Guanabara e do antigo Estado do Rio de Janeiro) com realidades absolutamente diferentes e criar apenas uma nova secretaria para absorver as duas realidades.

Nisto, oferecer educação de forma descentralizada e através da experimentação, principalmente para as áreas rurais do novo estado foi o principal objetivo da nova secretária.

objetivando promover a descentralização do ensino público, implantaram os Centros Regionais de Educação, Cultura e Trabalho (CRECTs) em 16 regiões e 58 Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho (NECTs). Ainda seguindo a mesma perspectiva de descentralização e interiorização programou-se a implantação experimental de 15 escolas em nove municípios. No entanto, somente uma irá funcionar efetivamente, a do núcleo de Cordeiro, na região Serrana, passando a ser a Escola Experimental do Laboratório de Currículos. (LOBO; FARIA, 2004, p. 14)

Na figura 28 podemos observar os municípios onde seriam fixados os CRECT's e os NECT's:

---

<sup>120</sup> Lôbo, 2008, p. 325

Figura 28: Localização dos Centros regionais e Núcleos Comunitários



Fonte: SEEC, 1978, p. 115

Para a secretária, estes Núcleos Comunitários seriam estratégicos para o sucesso da estrutura montada para a educação do meio rural do novo estado.

Grande importância assumirão, na nova dinâmica da Secretaria, os seus órgãos regionais e locais – os Centros Regionais e Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho. Para eles e, finalmente, para a ESCOLA é que se encaminharão todos os esforços centrais da Secretaria.<sup>121</sup>

Assim, D. Myrthes levou para a gestão pública o mesmo pensamento libertário e descentralizador que implantou no CEN, em que tinha como foco principal a atribuição de liberdade para o professor criar, ousar, experimentar e por outro lado também havia o estímulo para que os alunos questionassem, problematizassem a realidade e se tornassem cidadãos atuantes e críticos.

Tais estratégias pedagógicas podem ser percebidas quando D. Myrthes tem como orientação geral do governo evitar “a montagem de estruturas pesadas, vocacionadas para a lentidão”<sup>122</sup> e, por outro lado, definiu as características adequadas para a nova estrutura funcional da secretaria: “perfil leve de administração, capaz de ser mais ágil e menos onerosa possível (...), uma organização mais simples, flexível, não compartimentada e o mais possível personalizada”<sup>123</sup>.

<sup>121</sup> Wenzel, M. Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1978, p.21

<sup>122</sup> Wenzel, M. Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1978, p.21

<sup>123</sup> Idem, p.21

Desta forma, identifica-se a visão prática e objetiva que a secretária idealizava para a nova secretaria. Em relação às pessoas que comporiam a secretaria, havia o desejo que

através de estilos administrativos motivadores e participativos, resultados em termos de pessoas e não de estruturas (...) os grandes desafios da atualidade são feitos ao ser humano e não às estruturas e organizações supersofisticadas, onde a *massa* tenta substituir a *pessoa*, esta com todas as suas possibilidades e expressões individuais. Uma estrutura que abafa, tolhe ou compromete aquilo que o ser humano dispõe para desenvolver a sua expressão pessoal, que é a sua capacidade de imaginar e criar, elimina toda a possibilidade de êxito na consecução de seus objetivos. E o êxito é, sem dúvida, uma das molas mágicas que impulsiona os grandes empreendimentos humanos<sup>124</sup>

O presente estudo assinala, então, o intuito de proporcionar um ambiente escolar criativo, participativo, direcionado para a expressão individual e estimulante para os estudantes, ou seja, humanista; D. Myrthes, agora secretária de educação e cultura do novo Estado do Rio de Janeiro, também adota este estilo humano de trabalho com os funcionários da secretaria.

Porém, mesmo com esta visão humanitária, a secretária também mostrou a necessidade de praticidade e foco em objetivos bem definidos,

ênfase especial merecerá a adoção de instrumentos fundamentais para a dinâmica da Secretaria, tais como: o planejamento, a coordenação, a supervisão, a integração, a desconcentração ordenada de competências e atribuições, o orçamento-programa, o cronograma de desembolso ...<sup>125</sup>

Além disto, destacou a importância de uma liderança ativa na condução e obtenção das metas e, novamente cita o papel deste líder nas atividades dos Centros e dos Núcleos:

aspecto importante do trabalho da Secretaria será a atuação através da dinâmica gerencial, dentro da concepção básica de que o gerente é aquela pessoa que faz as coisas acontecerem. Esta dinâmica assume feição prática especialmente nos Centros Regionais e Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho através de suas Gerências.<sup>126</sup>

A nova secretária também sinaliza para a necessidade de trabalhar de forma sistêmica<sup>127</sup> com outras esferas do governo:

considerando que um novo conceito de ESCOLA deve ser valorizado e aplicado no Estado, a organização da Secretaria confere especial atenção à programação, implementação e execução de *programas integrados* com outras Secretarias de Governo e com órgãos das esferas federal e municipal. Assim, Educação e Cultura não agirão em um contexto isolado, mas se interrelacionarão de modo permanente, planejado e coordenado com outras áreas como Agricultura, Desportos, Saúde e Nutrição, Trabalho, Assistência e Previdência Social, Recreação e Lazer, Obras e Transporte...<sup>128</sup>

---

<sup>124</sup> Idem, p.22

<sup>125</sup> Idem, p.24

<sup>126</sup> Idem, p.25

<sup>127</sup> Vide anexo 5 com a organização sistêmica dos órgãos relativos à educação

<sup>128</sup> Wenzel, M.Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1978 Idem, p.24

Por ser uma educadora que lida com a comunicação, D. Myrthes, na estruturação da nova SEEC, destacou a importância da disseminação da informação pelos integrantes dos processos de trabalho:

tendo em vista que a organização da Secretaria obedece a uma concepção sistêmica, não se poderia deixar de conferir à *informação* a importância que ela deve ter nas organizações modernas e complexas. Sonegar informação é impedir que as coisas aconteçam, é deter o poder num espaço restrito e centralizado, pois uma organização informada encerra um alto poder gerador de desenvolvimento, seja de cunho social, cultural ou econômico.<sup>129</sup>

Para se dedicar integralmente à vida pública, decide interromper as suas atividades como diretora do CEN. A seguir, um registro de D. Myrthes no momento que discursava no CEN para se despedir de alunos, professores e funcionários.

Figura 29: D. Myrthes no momento do discurso de despedida do CEN



Fonte: Acervo de Imagens da Biblioteca Cora Coralina, Niterói

Especificamente em relação aos órgãos que comporiam a nova estrutura, também houve a mesma preocupação de proporcionar flexibilidade, autonomia e liberdade de atuação, de forma a proporcionar a dinamicidade necessária na execução das atividades diárias da secretaria. E novamente há o apelo de D. Myrthes para “a criatividade, para a imaginação,

---

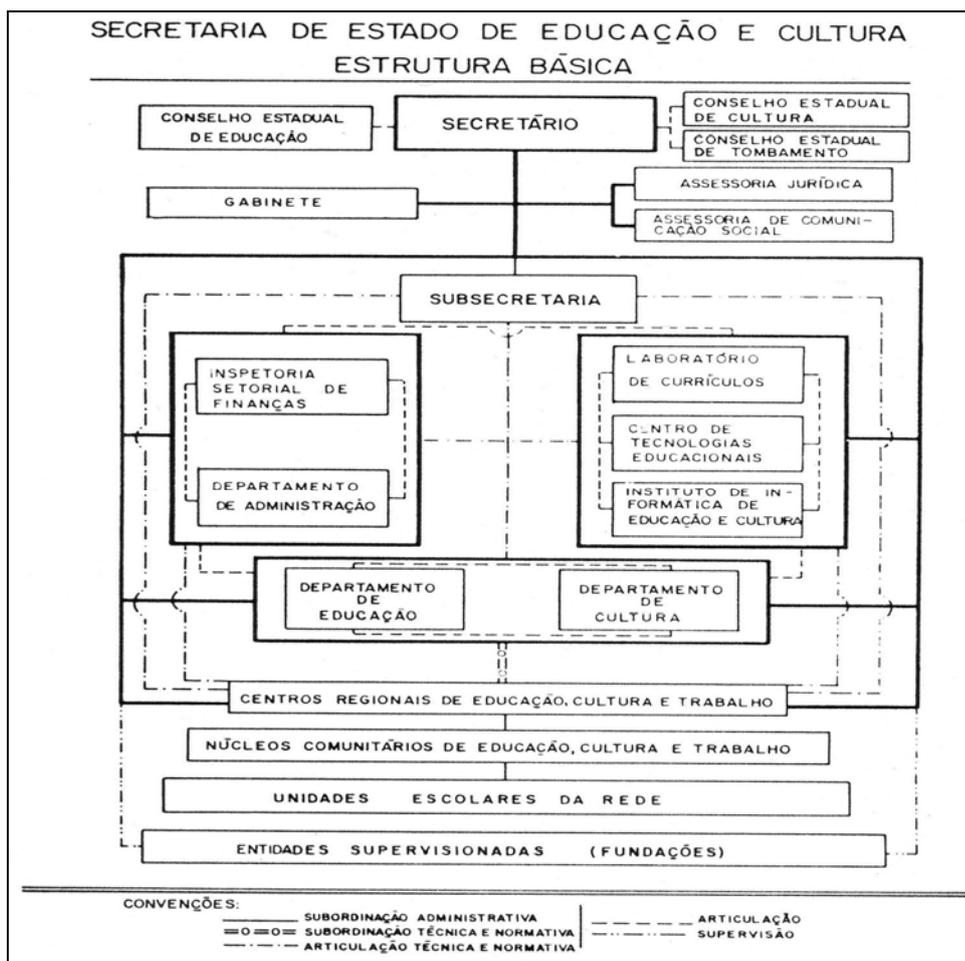
<sup>129</sup> Idem, p.25

para o entusiasmo e para a consciência de que *educar é missão* e não um conjunto frio e inexpressivo de direitos e obrigações funcionais e profissionais.”<sup>130</sup>

A SEEC ficou organizada em 5 níveis:

- I – Secretário de Estado e Órgãos Colegiados;
  - II – Órgãos de Assistência Direta e Imediata ao Secretário de Estado;
  - III – Órgãos de Planejamento, de Apoio Técnico, de Apoio Administrativo e de Administração Financeira, Contabilidade e Auditoria;
  - IV – Órgãos Regionais e Locais;
  - V – Entidades Supervisionadas
- E estes níveis foram estruturados conforme a figura 30:

Figura 30: Estrutura básica da SEEC pós-Fusão



Fonte: SEEC, 1978, p. 116

<sup>130</sup> Wenzel, M. Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1978, p.22

As competências de cada órgão foram precisamente definidas para não ocorrer duplicidade de funções, mesmo propondo sempre a necessidade do trabalho integrado entre os componentes da secretaria. O quadro 21 apresenta as principais atribuições de cada unidade organizacional da estrutura da nova secretaria.

Quadro 21: Competências dos órgãos da SEEC pós-Fusão

| ÓRGÃO  | COMPETÊNCIA   |
|--|---|
| <b>SUBSECRETARIA</b>                                     | Colaborar com o secretário no desempenho de suas atribuições e exercer as atividades que forem especificamente delegadas  |
| <b>GABINETE DO SECRETÁRIO</b>                            | Assistir-lhe e ao subsecretário em suas representações social e funcional   |
| <b>ASSESSORIA JURÍDICA</b>                               | Emitir pareceres em processo e assuntos que envolvam matéria jurídica   |
| <b>ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL</b>                  | Desempenhas as atividades de relações públicas, divulgando as medidas executadas e os resultados obtidos pela Secretaria  |
| <b>ÓRGÃOS COLEGIADOS</b>                                 | Terão competências, atribuições, estrutura e organização definidas e reguladas em atos próprios   |
| <b>DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO</b>                          | Orientar, supervisionar, coordenar e integrar os órgãos incumbidos da implementação e execução de atividades educacionais e zelar pela observância das normas dos órgãos superiores da SEEC |
| <b>DEPARTAMENTO DE CULTURA</b>                           | Orientar, supervisionar, coordenar e integrar os órgãos incumbidos da implementação e execução de atividades culturais e zelar pela observância das normas dos órgãos superiores da SEEC    |
| <b>LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS</b>                         | Elaborar pesquisas em geral, análise estatística, estudos, propostas e avaliação de currículos e incentivar a utilização de novas metodologias  |
| <b>CENTRO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS</b>                | Produzir meios auxiliares à aplicação de tecnologias educacionais, administrar sua utilização pela rede escolar e avaliar o rendimento dessa utilização                                     |
| <b>INSTITUTO DE INFORMÁTICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA</b>    | Tratar a informação estatística relativa à educação e à cultura por meios eletrônicos e convencionais   |
| <b>INSPETORIA SETORIAL DE FINANÇAS</b>                   | Coordenar e supervisionar as atividades relacionadas com a administração financeira, orçamentária e patrimonial   |
| <b>DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO</b>                     | Coordenar e executar serviços administrativos gerais relativos a pessoal, patrimônio material, transporte, arquivo e comunicações administrativas necessários ao funcionamento da SEEC      |
| <b>CENTROS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TRABALHO</b> | Converter em eventos educacionais e culturais, normas, programas e projetos emanados dos órgãos próprios da SEEC  |
| <b>SECRETÁRIO</b>  | Dirigir e administrar a SEEC integrando planos, programas, projetos e atividades com a participação dos órgãos que lhe são subordinados e vinculados.                                       |

Fonte: adaptado de SEEC, 1978

D. Myrthes, para proporcionar a flexibilidade e leveza à estrutura funcional, não concordava com a criação de mais unidades organizacionais sem um prévio estudo da necessidade, ao contrário entendia que

um titular de órgão ou unidade, desde que adequadamente justifique as funções e sub-funções básicas sob a sua responsabilidade, terá os encarregados necessários e jamais, no seu lugar, órgãos; cuja multiplicação desordenada (...) contribuam lenta ou aceleradamente para o esclerosamento da administração, tornando-o lenta, improdutiva, cara, com processos de comunicação difíceis e sem consciência de objetivos e indiferentes a resultados.<sup>131</sup>

<sup>131</sup> Wenzel, M. Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1978, p.23

Em substituição à criação de órgãos, considerava produtivo alocar mais funcionários e encarregados para o desenvolvimento das atividades de forma criativa “que se fortalece permanentemente através da articulação de pessoas, competências, atribuições, encargos, funções, deveres, obrigações, missões e resultados.”<sup>132</sup>

O preparo e o conhecimento das pessoas que iriam trabalhar na secretária eram condições fundamentais para D. Myrthes, cercando-se de profissionais e intelectuais de competência reconhecida.

Já em relação à área da cultura, foi pensada a composição da estrutura visando

possibilitar ao governo uma tomada de consciência com a realidade cultural do Estado, que se expressa em suas mais diversas formas como o teatro, o museu, o livro, a dança, o folclore, as escolas de arte, o patrimônio cultural e também o instrumento e a forma de trabalho.<sup>133</sup>

Logo, o pensamento da secretária era preservar as formas específicas de manifestação cultural de cada localidade, incentivando e propondo atividades educativas que se integrassem com as tradições culturais. Considerada estratégica, a área da Cultura deveria utilizar toda a estrutura administrativa da secretaria de forma a dinamizar e flexibilizar os trabalhos realizados.

D. Myrthes conseguiu reunir figuras representativas da cultura do estado do Rio de Janeiro e expressivas no plano nacional e internacional. O Departamento de Cultura, sob a direção de Paulo Affonso Grisolli, nome reconhecido no teatro e na televisão, participante do movimento renovador do teatro brasileiro.<sup>134</sup>

Percebendo o quadro de carências das escolas rurais e para conhecer o interior do estado e a realidade destas escolas, D. Myrthes visitou diversas vezes estas escolas para acompanhar de perto a implantação dos projetos da Secretaria.

Por fim, compreendendo a realidade educacional das escolas do interior, foi criado o Laboratório de Currículos (LC) que seria responsável pela implantação das escolas experimentais,

a equipe de professores especializados para organizar o LC superou a idéia inicial de restringir a reformulação curricular às demandas do desenvolvimento econômico, imprimindo um conteúdo mais social e um caráter mais científico ao projeto.<sup>135</sup>

O desenvolvimento dos currículos era considerado uma atividade absolutamente importante para facilitar o alcance dos objetivos educacionais e seria diretamente orientado pelos levantamentos estatísticos educacionais e culturais de cada localidade:

---

<sup>132</sup> Wenzel, M. Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1978, p.23

<sup>133</sup> Idem, p.23

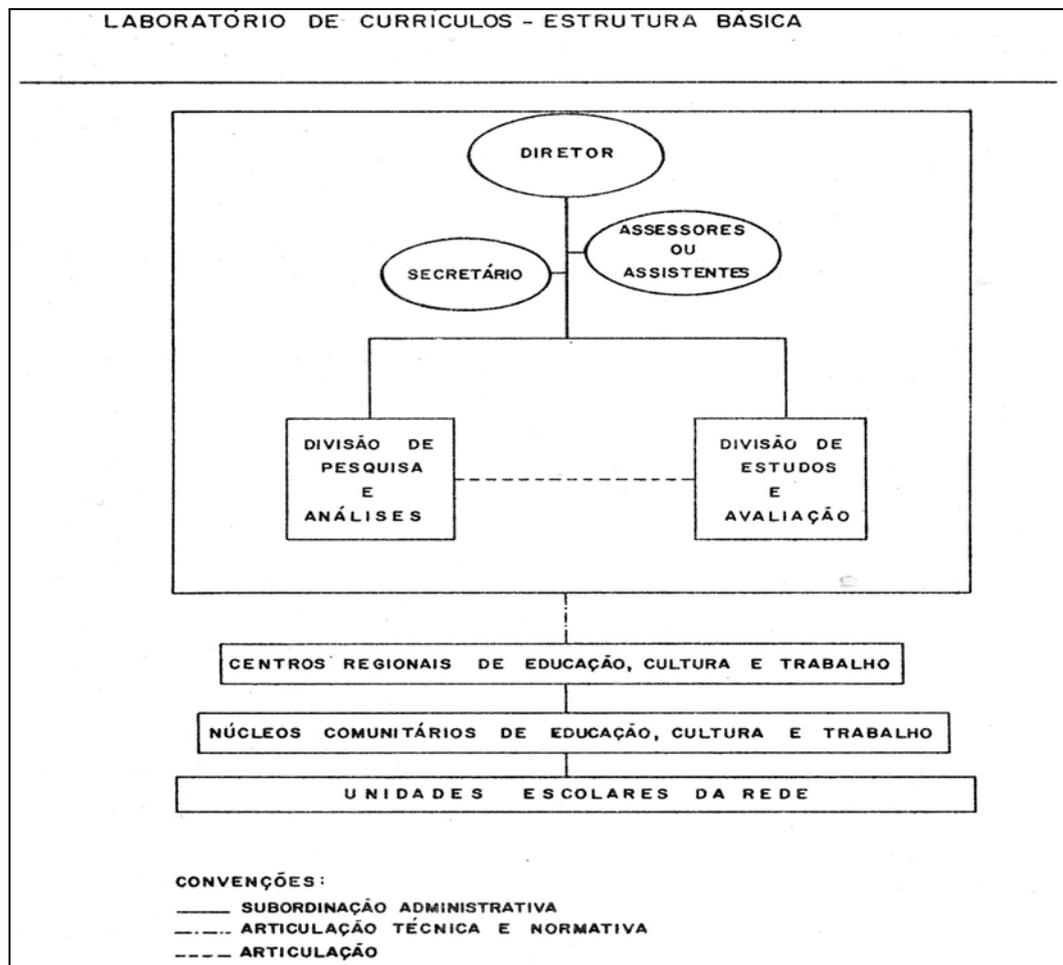
<sup>134</sup> Lôbo, 2008, p. 327

<sup>135</sup> Xavier, 2001, p. 120 In Motta (2001c)

o Planejamento do Currículo Pleno deve ser encarado como trabalho de uma equipe interdisciplinar que terá como objetivo a organização de um sistema de relações lógicas e psicológica dentro dos vários campos do conhecimento, de modo a favorecer ao máximo o processo de ensino-aprendizagem ... e se efetiva na *escola*; é neste nível que as decisões refletidas nos objetivos desencadeiam a execução do DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO.<sup>136</sup>

Ao mesmo tempo, acreditando na descentralização e em estruturas enxutas, D. Myrthes desenvolveu desta forma a organização final para o Laboratório de Currículos, mostrada na figura 31.

Figura 31: Estrutura do Laboratório de Currículos



Fonte: SEEC, 1978

Entretanto, para D. Myrthes era fundamental cercar-se de professores capacitados, competentes e criativos de forma a contribuir para desenvolver uma secretaria de educação também criativa e consolidadora das necessidades de cada localidade com a proposta educativa:

<sup>136</sup> Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, Laboratório de Currículos, 1976, p. 13

Com esta decisão, começa a tomar forma a concepção mais humanista de pensar e fazer educação da nova secretária de educação, numa tentativa de criar um modelo menos centralizador e mais autônomo, com pessoas atuando diretamente nas carências educativas de cada comunidade.

Como resultados das pesquisas do LC, foram publicados diversos livros com o título “Currículos”, direcionado para os professores.

D. Myrthes objetivava com estas publicações facilitar o trabalho de docência através da renovação e adaptação das propostas pedagógicas às necessidades dos educandos. O LC foi inspirado nas propostas educacionais de Anísio Teixeira<sup>137</sup>, em que o aluno possui um papel ativo no processo de aprendizagem; estimulando a participação e o aproveitamento das experiências individuais de maneira a facilitar a compreensão e a construção do conhecimento.

Torna-se importante observar que tal proposta pedagógica iria de encontro com o pensamento economicista e tecnicista do regime militar, ou se não fosse considerada uma proposta contrária, não era considerada como eficaz pelo governo.

Ainda dentro da mudança de olhar na educação, o papel do professor deveria ser transformado para um facilitador da aprendizagem e não mais um reprodutor de informações. Para tanto,

a renovação do trabalho pedagógico condicionava-se à mudança de atitudes e hábitos estruturados de longa data, propondo a rearticulação da interação educador-educando com base em conhecimentos de psicologia e filosofia e na mediação entre estes através do recurso à ‘fala autêntica do educando’.<sup>138</sup>

Esta postura inovadora de trabalho da secretária ficava em evidência, pois com o regime militar, as escolas eram controladas, havia determinações rígidas sobre a atuação de professores e de alunos e no caso do CEN “a questão maior era conciliar a proposta educacional, fundamentada em princípios de liberdade, pelo exercício do debate, pela criação artística, com a censura que se tentava impor às escolas”<sup>139</sup>.

Portanto, nossa investigação sinaliza que a atuação da secretária de educação, D. Myrthes, mesmo sob um governo militar e voltado para o tecnicismo, se revela *humanista* agindo de forma a identificar a necessidade de cada região, experimentando e ousando democratizar a educação ao torná-la presente em regiões afastadas da cidade, que possuíam historicamente uma demanda reprimida.

---

137 Anísio Teixeira (1900-1971), educador brasileiro que desenvolveu os pressupostos da Escola Nova. Signatário do Manifesto da Escola Nova que reivindicou escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Juntamente com Darcy Ribeiro, foi um dos fundadores da Universidade de Brasília.

138 Xavier, 2001, p. 121 in Motta (2001c)

139 Lôbo; Faria, 2004, p. 11

Se analisarmos a gênese do ideário da escola pública/republicana, cabe questionar porque a qualidade da educação pública oferecida no interior do estado fluminense funcionava historicamente em condições abaixo do limite do razoável?

Ao fim e ao cabo, se voltarmos à citação “O real [...] se dispõe para a gente é no meio da travessia” de Guimarães Rosa, que abriu esta parte da pesquisa, podemos depreender que durante as visitas de D. Myrthes ao interior do estado é que foi se revelando concretamente uma situação educacional em piores condições do que mostravam as pesquisas estatísticas.

No entanto, cabe destacar que a proposta da secretária de aguardar as informações das escolas pioneiras para avaliar os resultados e constantemente repensar o projeto educativo implantado, foi interrompida pela mudança de governo.

Por fim, na gestão posterior de Chagas Freitas (1979-1983), com a posse de Arnaldo Niskier como o novo secretário de educação, houve a substituição de coordenadores e líderes do projeto, o que afetou o desenvolvimento dos projetos e a implantação daquela metodologia para todas as regiões do novo estado, desmobilizando toda a estrutura montada anteriormente pela secretária da Fusão. Ao concluir sua gestão como secretária de educação, D. Myrthes retorna para o CEN.

### **3.2 A construção do Conselho de Educação: o perfil e a função dos conselheiros**

O conselheiro é um agente público de um serviço público que não é favor. É simplesmente direito. Assim, a educação torna-se pela mediação dos Conselhos de Educação, uma síntese entre igualdade e diferença. Cury, 2006

Nesta parte final da pesquisa o objetivo geral é investigar o processo político pedagógico que estruturou o novo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CEE/RJ) pós-Fusão. O estudo intentou identificar a natureza, a estruturação e a função desse órgão colegiado, como também a função e perfil dos conselheiros.

Da mesma forma também, analisar as atribuições do CEE e seu relacionamento com a nova Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC) do estado recém criado.

As investigações realizadas buscaram compreender o pensamento educacional que norteou a filosofia do novo CEE/RJ no período 1975 a 1979. Para tanto, buscou-se um melhor

entendimento da gênese deste espaço legislativo da educação; como se deu o seu aparecimento e quais os princípios políticos que direcionaram as suas ações.

Inicialmente é necessário o entendimento da etimologia do vocábulo Conselho, que remete ao sentido de refletir, deliberar, consenso. Ao realizar a junção destes significados podemos afirmar que um ‘Conselho’ é, de forma geral, um órgão coletivo com a função de tomar decisões, após a análise e discussões pelos vários interessados ou representantes destes.

Nisto, a instituição de um Conselho para discutir questões educacionais, encerra o pensamento de participação, de pulverizar o processo decisório e não delegar a apenas um indivíduo o poder de decisão sobre questões.

Os Conselhos sempre existiram como forma de representação democrática no intuito de resolver conflitos resultantes de interesses distintos; e representam o elo entre o estado e a sociedade. Tendo surgido nas sociedades organizadas na antiguidade e existido em diferentes formas de organização, denominações e em diversos segmentos da atividade humana<sup>140</sup>.

De forma ampla, os Conselhos possuem a função de intermediação entre a sociedade civil e o estado, simbolizando a dilatação do processo de democratização das políticas públicas.

Para Bobbio (1986) a intermediação e a participação da sociedade civil nas estruturas políticas representam um movimento característico da democracia representativa, em que os espaços que marcadamente eram tomados pelas organizações burocráticas, passam a receber e a considerar novos atores em sua constituição.

Logo, os Conselhos de Educação devem refletir as demandas educacionais das regiões que representam; atuando, para tanto, como órgão de ligação entre as demandas sociais e o governo, o que, como já afirmado por Bobbio, representa o aperfeiçoamento do processo democrático.

É possível ainda entender um órgão de Conselho, como uma estrutura criada para o desenvolvimento de atividades educativas públicas, caracteristicamente com a função de assessoramento às entidades que possui vínculos e manter contato para o desenvolvimento de suas competências, no âmbito de seu território.

---

<sup>140</sup> Cury (2000, p.44-45) relaciona alguns tipos de Conselhos que funcionam junto às instituições de ensino e instâncias da administração das escolas como CNE (Conselho Nacional de Educação) que tem competência no âmbito da União; o CEDF (Conselho de Educação do Distrito Federal); o CME (Conselho Municipal de Educação) que atua no âmbito dos municípios e o CE (Conselho Escolar) que tem atuação somente nas unidades escolares.

Em Cury (2004) encontramos outro entendimento de ‘conselho’

um órgão colegiado, no caso da administração pública, é aquele que decide um assunto ligado ao exercício de uma função pública nos limites de sua atribuição legal. É um órgão dirigente do qual participam várias pessoas dedicadas às mesmas funções. Os membros deste colegiado possuem poderes idênticos dentro de funções compartilhadas. Neste órgão não há preponderância na função de conselheiro entre seus membros. (p. 1)

Em relação às atribuições, os Conselhos Estaduais foram

Criados nos anos 60 dentro de uma concepção mais ampla da política, os Conselhos teriam uma função mais permanente para além da rotatividade dos governos e do particularismo dos partidos. Eles deveriam visar o todo da educação dando uma perspectiva de continuidade a um direito do cidadão: o do acesso à educação e permanência na escola como lugar de ensino/aprendizagem de conhecimentos indispensáveis à participação na vida social.

Ao longo das sucessivas legislações, aparecem como órgãos normativos do sistema estadual de ensino e se relacionando, em termos de competências, de forma articulada e não subordinada em relação ao Conselho Federal de Educação (CFE).<sup>141</sup>

Os CE's, principalmente o estadual, foram normatizados na LDBEN nº 4024/61. Assim sendo, através de um levantamento nas legislações de ensino, foram identificadas as origens e principais configurações dos CE's ao longo da história educacional brasileira. O quadro 22 inicia com os textos legais da lei nº 4024.

Quadro 22: Arts. 5, 10, 35 e 104 da LDBEN nº 4024/61

| LEGISLAÇÃO                      | IDENTIFICAÇÃO         | TEXTO  |
|---------------------------------|-----------------------|--|
| LDBEN nº 4024/61 <sup>142</sup> | Art. 5º               | São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos <u>conselhos estaduais de educação</u> , e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados.   |
|                                 | Art. 9º, p            | O Conselho Federal de Educação deve manter intercâmbio com os CEE's  |
|                                 | Art. 10º              | <u>Os Conselhos Estaduais de Educação</u> organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.  |
|                                 | Art. 35, parágrafo 1º | Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos <u>Conselhos Estaduais de Educação</u> completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.  |
|                                 | Art. 92, parágrafo 2º | O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o <u>Plano Nacional da Educação</u>  |
|                                 | Art. 104              | Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do <u>Conselho Estadual de Educação</u> , quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. |

Fonte: adaptado de LDBEN nº 4024/61

<sup>141</sup> Alternância da denominação: CNE (1931 a 1962), CFE (1962 a 1994) e CNE (1994 - atual)

<sup>142</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definida durante o governo de João Goulart

Paralelamente, a obrigatoriedade de criação dos Conselhos Estaduais ocorre na LDBEN nº 4024/61. De acordo com seu texto, estes Conselhos tinham como responsabilidade autorizar a abertura de novos cursos, definir disciplinas opcionais dos currículos, analisar a autorização de funcionamento para instituições educacionais com métodos de ensino considerados experimentais, ou seja, propostas educativas que representavam uma alternativa aos padrões usuais de educação escolarizada.

Enfim, ser o elo das unidades escolares com a secretaria de ensino.

A criação dos sistemas estaduais, com os respectivos conselhos de educação foi à estratégia para a descentralização da gestão do ensino introduzida na LDB/61. O espírito descentralizador da Lei se fundamentava na Constituição de 1946 que, superado o Estado Novo centralizador, preconizava uma nova ordem federativa. Neste contexto, os conselhos de educação dos estados e do Distrito Federal, frente ao Conselho Federal de Educação, manteriam relações de articulação, não de subordinação.<sup>143</sup>

Neste momento, os estados através de leis próprias começam a estruturar os seus CEE's de acordo com o previsto na lei.

As competências atribuídas pela LDB aos conselhos estaduais eram similares às do Conselho federal, relativamente ao sistema de ensino: estabelecer planos para aplicação de recursos, fixar normas, autorizar funcionamento de escolas e fazer inspeção, completar número de disciplinas nos currículos, fazer levantamentos estatísticos.<sup>144</sup>

Neste cenário, a LDBEN tentava descentralizar e estruturar o sistema de ensino da educação nacional e cabia ao CEE, dentro da esfera dos estados, executar as mesmas funções que o CFE, reunindo, com isto, as atividades de consultoria, fixação de normas, levantamento de dados e o planejamento da melhoria da educação dos estados.

Os conselhos de educação foram concebidos com função de "Estado Maior" da educação, para atuar estrategicamente na gestão dos sistemas de ensino, conferindo às políticas educacionais, e sua implementação, a continuidade da ação e a representatividade da vontade nacional, acima e além da rotatividade dos dirigentes e suas vontades singulares.<sup>145</sup>

Em termos de composição básica da estrutura, os CEE's, como órgãos colegiados, foram divididos em Câmaras e Comissões que representavam os diversos níveis de ensino, representantes dos professores com a função de deliberar sobre assuntos específicos de cada nível de ensino.

Quanto aos componentes, caberia ao governador nomear os conselheiros, porém sempre em torno de candidatos que possuam relação e profundo conhecimento da educação.

---

<sup>143</sup> Bordignon, 2000, p. 31-2

<sup>144</sup> Bordignon, 2000, p. 32

<sup>145</sup> Bordignon, 2000, p.8

Estas pessoas são normalmente responsáveis das entidades mantenedoras de ensino, dos trabalhadores do ensino e dos usuários.

Cabia ao CEE eleger o seu presidente e o presidente das câmaras.

Dando continuidade à análise das leis educacionais, na lei nº 5540/68 (quadro 23) houve apenas o detalhamento da reforma da educação superior, porém no art. 5º aparece uma menção ao Conselho de educação.

Quadro 23: Art 5º da LDB nº 5540/68

| LEGISLAÇÃO                 | IDENTIFICAÇÃO | TEXTO   |
|----------------------------|---------------|---|
| LDB 5540/68 <sup>146</sup> | Art 5º        | A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do <u>Conselho de Educação</u> competente. |

Fonte: adaptado de LDB nº 5540/68

Assim, como mostra o quadro 24, não há referência direta aos CEE's na LDB nº 5692/71, permanecendo, assim, as atribuições definidas na LDB nº 4024/61. Esta lei cria os CME's (Conselho Municipal de Ensino).

Quadro 24: Art 2º da LDB nº 5692/71

| LEGISLAÇÃO                 | IDENTIFICAÇÃO            | TEXTO   |
|----------------------------|--------------------------|---|
| LDB 5692/71 <sup>147</sup> | Art 2º                   | a organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo <u>Conselho de Educação</u> . |
|                            | Art 4º, parágrafo 1º, II | Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.  |
|                            | Art 71                   | Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto.  |

Fonte: adaptado de LDB nº 5692/71

Logo em relação à última legislação da educação, na LDBEN nº 9394/96 (quadro 25) não há também menção direta aos CEE's nem aos CME's, porém há referência quanto à forma de atuação sistêmica das instâncias pertencentes à determinada esfera de governo e também que os estados organizarão seus sistemas de ensino.

<sup>146</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação específica para a Educação Superior

<sup>147</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação que reformou os ensinos de 1º e 2º graus durante o governo militar do presidente Médice (1969 a 1974)

Quadro 25: Arts. 8, 9 e 10 da LDBEN nº 9394/96

| LEGISLAÇÃO                   | IDENTIFICAÇÃO            | TEXTO  |
|------------------------------|--------------------------|--|
| LDBEN 9394/96 <sup>148</sup> | art 8º, parágrafo 1º     | a União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração os respectivos sistemas de ensino                  |
|                              | art 9º, IX, parágrafo 1º | na estrutura educacional haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei. |
|                              | Art 10º, V               | os estados incumbir-se-ão de baixar normas complementares para o seu sistema de ensino   |

Fonte: adaptado de LDBEN nº 9394/96

Por outro lado, também se faz necessário, agora, analisar a caracterização, ou não, dos CE's nos textos das Constituições Brasileiras. “A análise da trajetória dos conselhos de educação se situa no campo da gestão pública e encontra o seu fio condutor nos processos de democratização e descentralização, cujo eixo é o poder”<sup>149</sup>.

Para tanto, no quadro 26 são discriminadas as Constituições e as respectivas competências definidas para os Conselhos.

Quadro 26: Textos referentes aos CE's e sistemas de ensino nas Constituições

| CONSTITUIÇÃO | IDENTIFICAÇÃO             | COMPETÊNCIA   |
|--------------|---------------------------|---|
| 1824         | Não consta                | -----   |
| 1891         | Não consta                | -----   |
| 1934         | Art 150A                  | Compete à União: fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País   |
|              | Art 151                   | Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União  |
|              | Art 152                   | Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. |
|              | Art. 152, parágrafo único | os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino   |
| 1937         | Art.15                    | Compete privativamente à União: fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional (IX), diretrizes da educação nacional (XXIV)  |
| 1946         | Art 5º D                  | Compete à União legislar sobre: diretrizes e bases da educação nacional   |
| 1967         | Art 8º                    | Compete à União: estabelecer planos nacionais de educação e de saúde (XIV); diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos (q)  |
| 1988         | Art 211                   | A União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino  |

Fonte: adaptado de Constituições Brasileiras

<sup>148</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituída durante o 1º governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1999)

<sup>149</sup> Bordignon, 2000, p. 8

Sendo assim, de acordo com o quadro 26, foi na constituição de 34 que os Conselhos Estaduais foram criados e, após, nos demais textos constituintes não há nenhuma referência aos Conselhos estaduais, mantendo, assim, inalterado texto de criação.

Diante de tais levantamentos, é possível afirmar que a existência dos conselhos não representa uma inovação, pois desde o período imperial já havia órgãos colegiados da educação com competências definidas em leis. Caracterizavam-se como órgãos públicos que deveriam analisar as condições educacionais através da visitação às escolas, de forma a garantir o alcance dos objetivos do governo para a educação pública.

Porém, a configuração do que denominamos hoje de Conselho de Educação, foi sofrendo transformações ao longo da história educacional brasileira.

No quadro 27 foram relacionados os principais antecedentes históricos dos Conselhos de Educação.

Quadro 27: Antecedentes históricos dos Conselhos de Educação

| PERÍODO/<br>DATA | IDENTIFICAÇÃO  | COMPETÊNCIAS  |
|------------------|--|---|
| 1846             | Conselho Geral de Instrução pública  | Funções operacionais e técnico-pedagógicas  |
| 1870             | Conselho Superior de Instrução Pública   | Funções operacionais e técnico-pedagógicas  |
| 1911             | Conselho Superior de Ensino<br>Decreto 8659, 05/04/11  | Promover as reformas e os melhoramentos necessários ao ensino, resolver com plena autonomia, todas as questões de interesse para os institutos de ensino  |
| 1925             | Departamento Nacional de Ensino e Conselho Nacional de Ensino<br>Decreto 16782-A, 13/01/1925 | Competirá discutir, propor e emitir opinião sobre as questões que forem submetidas à sua consideração sobre ensino público  |
| 1931             | Conselho Nacional de Educação<br>Decreto 19850, 11/04/31                                     | Análise dos relatórios anuais das instituições de ensino superior, relatórios de inspeção dessas instituições, transferências, promoção e recursos de alunos <sup>150</sup>   |
| 1961             | Conselho Federal de Educação e Conselho Estadual de Educação<br>Lei 4024/61                  | CFE: Sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino, manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação<br>CEE: A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior é da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los. |
| 1971             | Conselho Municipal de Educação<br>Lei 5692/71  | Não há definição explícita, apenas a lei diz que receberá atribuições delegadas pelos CEE's   |
| 1994             | Conselho Nacional de Educação<br>MP 661, 18/10/94  | Organizar o funcionamento do sistema federal de ensino, manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação   |

Fonte: legislações de ensino brasileiras

<sup>150</sup> Para Bordignon, 2000, p. 20 no período 1911 a 1931 não há registros das ações dos conselhos, podendo-se supor, através da análise do período posterior, a possível forma de atuação neste período.

Desta forma, a concepção de Conselhos de Educação ainda está intensamente caracterizada como sendo um órgão de estado e com atribuições de assessoramento aos demais órgãos do sistema de ensino; função que para Cury (2001) desempenhou durante grande parte da história educacional brasileira.

Nesta concepção inicial, os Conselhos atuavam como órgãos normativos do sistema de ensino, “na interpretação e resolução do emprego da legislação educacional no país, segundo suas competências e atribuições.”<sup>151</sup>

Em Bordignon (2000) encontramos análise nesta mesma direção, quando afirma que os Conselhos atuaram, em grande parte, nas demandas operacionais em que compete a autorização e o reconhecimento de cursos, aprovação de regimentos e estatutos, afastando-se, portanto, da esfera estratégica de suas competências legais, como o assessoramento ao ministro ou secretário de estado, colaboração na formulação das políticas de educação, interpretação da legislação educacional, análise de estatísticas e elaboração de propostas para a melhoria e expansão da oferta de educação.

As atribuições dos conselhos enfatizaram sempre a dimensão estratégica. Na prática os mesmos tiveram suas atividades predominantemente voltadas para [...] a dimensão operacional, criando um descompasso entre o proclamado e o real, caracterizado como desvio de função. O que ocorreu foi uma tendência, tanto no nacional/federal, quanto nos estaduais, da prevalência das funções ditas cartoriais, por força das próprias demandas. Na verdade não houve desvio, no sentido legal, mas subordinações às contingências da realidade. (grifo nosso, p. 38-39)

Ou seja, os Conselhos deveriam atuar tanto no auxílio à regulamentação das leis de ensino, definição e aplicação das políticas educacionais como também trazendo para as discussões a realidade educacional da localidade que representam.

É importante, também, ressaltar o pensamento de interdependência ou sistêmico aplicado nos textos legais, - já citados nos quadros anteriores - em relação às formas e necessidades de funcionamento entre os órgãos educacionais.

Logo, é necessário entender o conjunto de instâncias ligadas à educação como um sistema, onde cada componente deste sistema tem suas próprias metas, porém precisam trabalhar com visão mais ampla, ou seja, compreender que esta meta individual está inserida num objetivo maior, porém o alcance deste objetivo maior depende da articulação de todos os componentes do sistema; que atuando de forma coesa e integrada, este objetivo maior torna-se mais facilmente alcançável.

De forma geral, um sistema pode ser compreendido como um conjunto de partes que forma um todo, trabalhando de forma interdependente e visando um objetivo comum; se

---

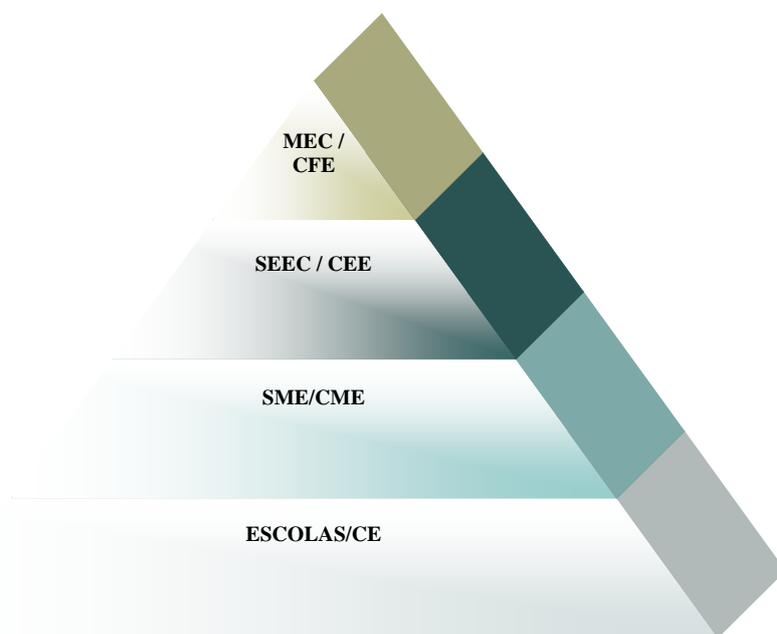
<sup>151</sup> Cury, 2000, p. 44

aplicarmos esta teoria à educação, no sistema educacional “a teoria dos sistemas vem sendo utilizada como instrumento analítico geral para descrever a organização e o funcionamento do sistema educacional como um todo e para orientar a prática educacional na consecução de seus objetivos.”<sup>152</sup>

Paralelamente, podemos exemplificar toda esta movimentação como uma corrida de bastão, em que cada um faz sua parte de forma eficiente e transfere para outro dar continuidade dentro do que lhe compete.

Brejon (1977) propõe uma hierarquia sistêmica (figura 33) entre os atores do sistema de ensino brasileiro, onde as formas de atuação devem ser direcionadas para a integração e não de subordinação das esferas públicas, embora não deixando de reconhecer que há sim, na configuração dos órgãos, uma hierarquia (figura 32) na relação autoridade-responsabilidade.

Figura 32: Hierarquia do sistema de ensino

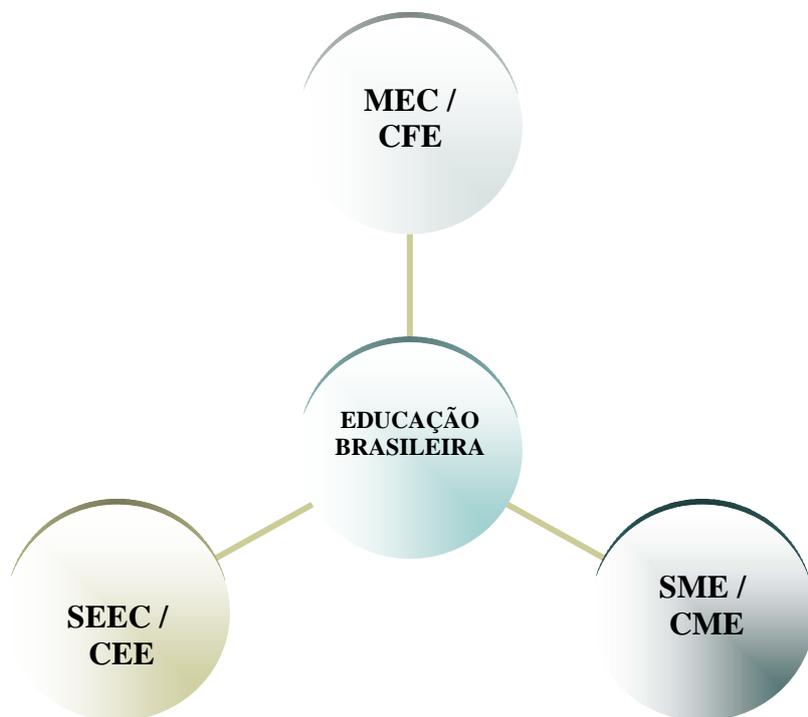


Fonte: adaptado de Brejon, 1977, p. 95

---

<sup>152</sup> Sander apud Bordignon, 2000, p. 9

Figura 33: Disposição sistêmica dos componentes do sistema educacional

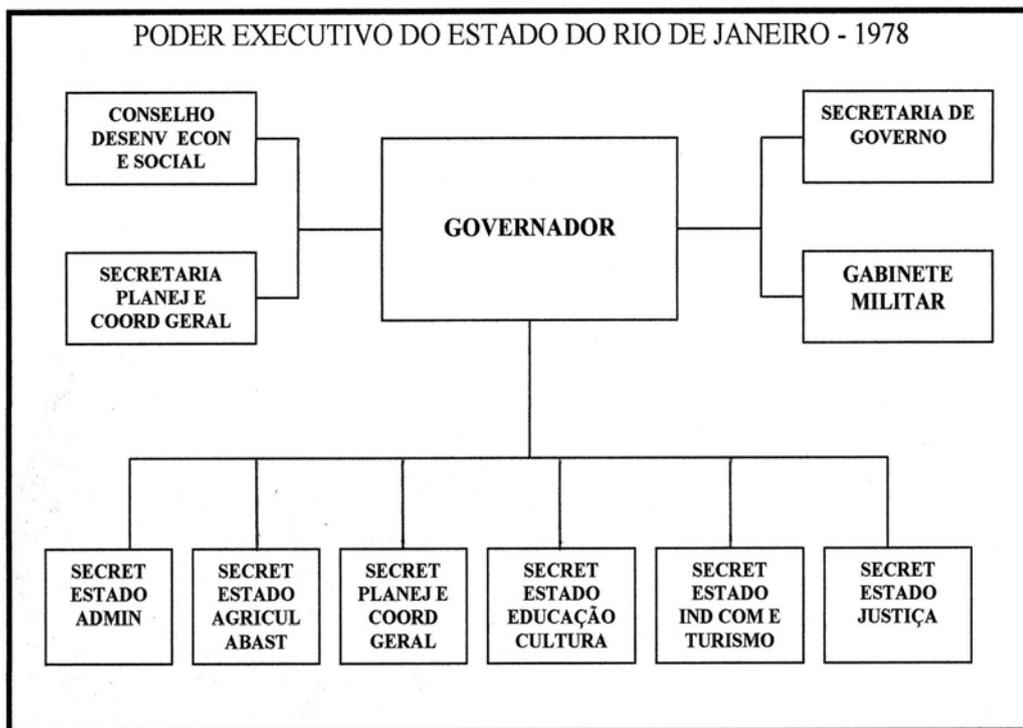


Fonte: adaptado de Brejon, 1977, p. 95

Distanciando ainda mais o foco de observação para além dos limites de atuação da SEEC, percebemos vários subsistemas dentro de um sistema macro.

Como visto nas figuras 30 e 35, a SEEC possui seu sistema de ensino, da mesma forma que o CEE possui seu sistema próprio de funcionamento, porém estas duas instâncias estaduais estão inseridas num sistema maior que é o poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, configurado na figura 34.

Figura 34: Estrutura do poder executivo do Estado do Rio de Janeiro, 1978



Fonte: Estado do Rio de Janeiro, Secretaria Estadual de Educação e Cultura

De forma geral, embora com atribuições semelhantes, os Conselhos estaduais, no período de análise, não seguiam um padrão em termos de composição, quantidade de conselheiros, duração de mandatos e formas de apropriação das vagas, que poderiam diferir de acordo com a unidade da federação,

a lei atualmente não obriga mas parece indicar que o órgão com funções normativas da educação e dentro da lei específica de educação é aquele simétrico ao Conselho Nacional de Educação nos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.<sup>153</sup>

Quanto à gestão de um Conselho de educação, há a figura dos conselheiros que se reúnem na forma de colegiado, organizada horizontalmente. Todos os conselheiros devem atuar de forma coordenada para a

formação de uma vontade majoritária ou consensual do órgão. A formação dessa vontade se explicita em torno de múltiplas funções entre as quais a mais nobre e mais importante de um Conselho de Educação: a função normativa. É ela que dá a verdadeira distinção de um Conselho de Educação.<sup>154</sup>

A função normativa está relacionada à interpretação da legislação e para tal atribuição, o conselheiro deveria possuir conhecimento profundo da legislação de ensino, não só a atual, mas também todos os antecedentes legais nas LDB's, Constituição, leis complementares.

<sup>153</sup> Cury, 2004, p. 5

<sup>154</sup> Cury, 1997, p. 42

Portanto, o que se espera de um órgão institucional público, é que a atuação dos conselheiros não deveria fundamentar-se em opiniões vagas e conclusões pessoais sem o devido fundamento legal.

Através do seu conhecimento, aliado à experiência prévia com atividades ligadas à educação, bom senso e desvinculação de qualquer natureza pessoal ou partidária na análise de processos, o conselheiro, de fato, poderá então desenvolver suas atribuições com o entendimento de estar fortalecendo o direito à educação dos que buscam a educação escolarizada.

Ao fim do estudo observamos que a função normativa pode ser entendida como a mais importante das atribuições de um conselheiro, visto que

é aquela pela qual um conselheiro interpreta a legislação com os devidos cuidados. Um conselheiro não é um legislador no sentido próprio do termo. Isto é: ele não é um deputado, senador ou vereador e nem dispõe de autoridade para decretos ou medidas provisórias. A pretexto de normatizar ou disciplinar assuntos infraconstitucionais pode-se incorrer em iniciativas pontuais incertas quanto à juriscidade constitucional ou legal das mesmas. Neste sentido, importa não confundir o legal e legítimo exercício interpretativo da lei sob forma de norma com seu abuso.<sup>155</sup>

Logo, mesmo desenvolvendo as funções consultivas e de planejamento, a função normativa é indicada como a mais importante das funções e se encerra, principalmente, com a aproximação da educação escolar da legislação, aplicando a legislação para a finalidade maior de garantir o direito à cidadania plena.

A função normativa é desenvolvida por meio de resoluções e pareceres, que explicam ou interpretam uma lei, devem, portanto, ter fundamentação na legislação.

Pareceres e resoluções não podem deixar de ser compatíveis com e decorrentes da legislação e com a que lhe dá o fundamento maior de validade: a Constituição. [...] A função normativa é uma função derivada do e pelo poder legislativo em harmonia cooperação com os outros poderes. Trata-se, pois, de uma função pública, emanada do poder público, acessória à própria lei, para o desempenho de um interesse coletivo próprio da cidadania.<sup>156</sup>

O exercício da função normativa exige a pesquisa e o estudo de casos e, a análise de interpretações sobre realidades já normatizadas, de forma a facilitar a execução na prática das legislações educacionais.

A busca em material arquivado sobre questões passadas se integra ao importante diálogo com os interessados, que em última análise pertence à movimentação da gestão democrática.

---

<sup>155</sup> Cury, 1997, p. 42

<sup>156</sup> Cury, 1997, p. 42

O conselheiro como um gestor normativo do sistema necessita de clareza tanto em relação aos aspectos legais quanto em relação à realidade dos fatores educacionais e sociais de sua realidade. [...] Deve encaminhar orientações necessárias que têm a ver com a cultura dos estabelecimentos escolares e do próprio sistema de ensino. Tais orientações fazem parte intrínseca de sua função.<sup>157</sup>

Outra função dos Conselhos é o planejamento da educação em que há a elaboração de planos para a educação em concordância com o que indica os estudos e levantamentos estatísticos e qualitativos das necessidades sociais.

A função planejamento dos Conselhos já era prevista na Constituição de 1934 no art. 150A: Compete à União: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados”. (quadro 26) e na LDBEN nº 4024/61 no art. 92, parágrafo 2º: “O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano Nacional da Educação”. (quadro 22).

Também permanece na LDBEN nº 9394/96 esta vinculação de gastos e investimentos de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Educação.

Assim, no artigo 9º desta lei há a definição: a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional da Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios. O mesmo define a Constituição de 1988 no art. 214: a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis.

Quanto à função consultiva compreende o atendimento às instituições ou seus representantes e também ao cidadão comum, com orientações sobre as leis, auxílio na interpretação da legislação, consulta sobre a regularidade e permissão de funcionamento de cursos e escolas. O resultado da função consultiva ocorre através da emissão de um parecer sobre o tema consultado.

Ao finalizar a caracterização dos conselheiros, destacamos o fato de que não são funcionários públicos, admitidos por concurso. A função de conselheiro se dá por uma necessidade de uma assessoria especializada, sem ter vínculo empregatício e salários, podendo existir o pagamento de despesas relativas a transporte ou hospedagem nos deslocamentos a serviço do Conselho.

Ao longo desta seção assinalamos as principais funções dos Conselhos e para que possamos atingir o objetivo principal deste capítulo, se faz necessário o levantamento específico das particularidades do CEE pós-Fusão.

---

<sup>157</sup> Cury, 1997, p. 56

### 3.2.1. O Conselho Estadual de Educação pós-Fusão

O Conselho Estadual de Educação pós-Fusão foi criado pelo decreto-lei n.º 51 de 3 de abril de 1975 (figura 35) onde foram definidos a natureza, finalidade, estrutura básica, composição, competência e os titulares.

Por se tratar de um momento de mudanças, devido à organização do novo estado, e visando impedir conflitos e choques administrativos na aplicação das leis próprias dos dois estados, foi definido nesta lei que “em caso de conflito de normas dos estados antigos prevalecerá, salvo expressa disposição em contrário, a legislação do Estado da Guanabara.” (art. 2º, parágrafo único)

Figura 35: Arts 1º e 2º da lei nº 51 de 03/04/1975



Fonte: Diário Oficial do Estado do Estado do Rio de Janeiro

Logo, de acordo com as definições na legislação, o CEE do novo Estado do Rio de Janeiro teria como funções as atividades voltadas à “matéria doutrinária, normativa e consultiva e de planejamento setorial ligada a assuntos educacionais.” (Art. 1º)

Define ainda que a finalidade básica do CEE será “zelar para que se cumpram, no âmbito estadual, as leis do ensino e assegurar a ação educativa, desenvolvimento planejado,

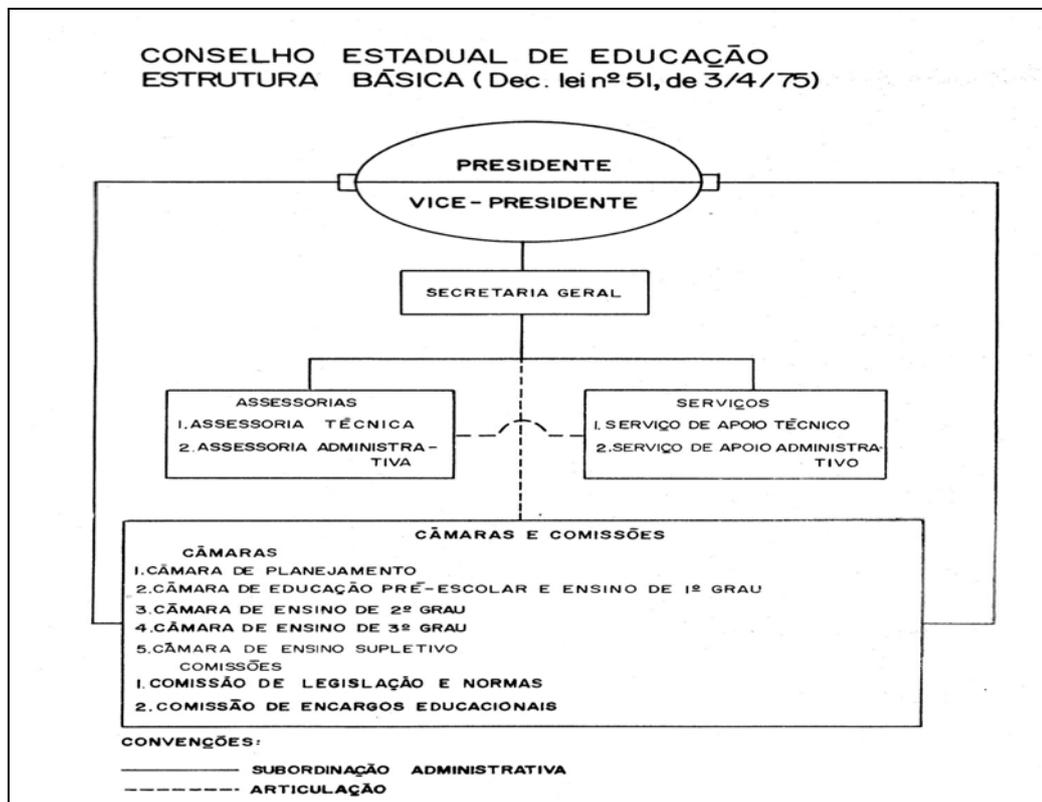
coordenado e integrado em função de objetivos e resultados previstos.” (art. 2º) Retornando ao organograma básico da SEEC (figura 36) é percebido que o CEE permanece estruturalmente numa posição de assessoria ao secretário de educação.

Quanto à composição do novo Conselho, a nova Secretaria de Educação indicaria 21 membros que seriam nomeados pelo governador; estes membros teriam mandato de quatro anos e a renovação dos membros seria bienal. Seria competência do próprio Conselho nomear seu presidente e vice-presidente. De acordo ainda com a lei na estrutura básica do novo CEE teria 5 níveis:

- I – Presidência
- II – Vice-presidência
- III – Secretaria-Geral
- IV – Câmaras
- V – Comissões

Dentro destes níveis, o desenho final do organograma do CEE ficou definido como mostra a figura 36.

Figura 36: Organograma CCE/RJ, 1975



Em relação aos conselheiros, a legislação que formalizou o CEE/RJ definiu como competência básica “zelar pelo cumprimento das leis e normas de ensino e orientar a ação educativa estadual em matéria doutrinária, normativa, consultiva e planejamento.” Através de um levantamento comparativo entre a última composição dos CEE’s do Estado da Guanabara e do antigo Estado do Rio de Janeiro, podemos observar algumas diferenças na composição, como mostradas no quadro 28.

Quadro 28: Comparativo entre o CEE da Guanabara e do antigo Rio de Janeiro

| CARGOS          | ESTRUTURA DO CEE DA GUANABARA  | ESTRUTURA DO CEE DO ANTIGO RJ <sup>158</sup>   | ESTRUTURA DO CEE PÓS-FUSÃO  |
|-----------------|--|--|---|
| PRESIDENTE      | Celso Kelly  | Ismael de Lima Coutinho  | Edília Coelho Garcia  |
| VICE-PRESIDENTE | Carlos Thompson  |  | Joaquim Cardoso Lemos   |
| CONSELHEIROS    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Achilles de A Barreto</li> <li>2. Arivaldo S Fontes</li> <li>3. Arnaldo Niskier</li> <li>4. Darcy de S Villça</li> <li>5. Diofrildo Trotta</li> <li>6. Edília Coelho Garcia</li> <li>7. Jacques da Silva</li> <li>8. Jose Maria C Júnior</li> <li>9. Maria E Andrade</li> <li>10. Maria Therezinha</li> <li>11. Pe. Francisco L Lopes</li> <li>12. Roberto Leão V Ebert</li> <li>13. Samira Koury</li> <li>14. Tourinho Saraiva</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Amaury Pereira Muniz</li> <li>2. Anaíta Custodio Cardoso</li> <li>3. Dayl Carmo G Almeida</li> <li>4. Hilka de Araújo Peçanha</li> <li>5. João Barreto da Silva</li> <li>6. Joaquim Cardoso Lemos</li> <li>7. José Augusto C Torres</li> <li>8. Jose Gualda Dantas</li> <li>9. Lea da Silva Rodrigues</li> <li>10. Luiz Carlos S Lessa</li> <li>11. Luiz de G Malheiros</li> <li>12. Maria da Penha Bueno D Silveira</li> <li>13. Maria José Souza Cid</li> <li>14. Paulo do Couto Pfeil</li> <li>15. Pe. Antonio A Moraes Jr</li> <li>16. Pe. Clemente J C Isnard</li> <li>17. Plínio Ribeiro B Leite</li> <li>18. Raphael Zambrotti</li> <li>Yago Costa Pereira</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aluizio P Boynard</li> <li>2. Amaury Pereira Muniz</li> <li>3. Arnaldo Niskier</li> <li>4. Carlos A Serpa</li> <li>5. Evanildo C Bechara</li> <li>6. Fátima Cunha Pinto</li> <li>7. Fernando M Caldas</li> <li>8. Gildásio Amado</li> <li>9. Helio Ribeiro</li> <li>10. Henrique Zaremba</li> <li>11. Miguel A Lima</li> <li>12. Pe. Francisco L Lopes</li> <li>13. Pe. Ralfy M de Oliveira</li> <li>14. Pery Porto</li> <li>15. Renato Rocha</li> <li>16. Roberto Leão V Ebert</li> <li>17. Vera Maria F Candau</li> <li>18. Yedda Cardoso Vieira</li> </ol> |

Fonte: própria autora

<sup>158</sup> Cabe aqui um relato da imensa dificuldade encontrada para o acesso às atas das reuniões dos conselheiros arquivadas no atual CEE/RJ. A cada visita ao CEE foi solicitado um tipo de declaração diferente. Todas as exigências em termos de assinaturas, carimbos e conteúdo das declarações foram atendidas. A cada visita havia uma informação diferente sobre horários e dias permitidos à consulta e condicionada à presença de determinado servidor. Estes dias e horários também eram condicionados aos horários de trabalho dos servidores do CEE, porém, possuem horários pouco eficientes quando se trata de um órgão que presta atendimento ao público. Outra observação necessária é a ausência de um servidor com o necessário conhecimento técnico do importante acervo lá guardado, já que reúne documentos também do CEE antigo Estado do Rio de Janeiro. Ao final de sete visitas ao CEE/RJ foi informado que apesar de cumpridas todas as exigências não seria possível manusear as atas. Por que o impedimento de pesquisar nas Atas Públicas!?

A única ata do CEE da Fusão que foi analisada se trata da ata de posse dos novos conselheiros e publicada na Revista Rio Educação, uma publicação oficial do CEE.

Diante do quadro 28, é possível perceber que D. Myrthes pensou na composição do colegiado de forma a cercar-se de profissionais com experiência e capacidade intelectual para enfrentar o desafio de oferecer educação de qualidade a todo o novo Estado do Rio de Janeiro. “Estão aqui reunidas personalidades das mais destacadas da cultura e educação do País. [...] Não posso deixar de considerar que minha tarefa se torna bem mais leve, uma vez que as responsabilidades, nesses dois setores, podem ser, de certa maneira, divididas com figuras tão eminentes.”<sup>159</sup>

Do ponto de vista legal, também cumpriu o art. 3º, parágrafo 1º do decreto lei nº 51, quando montou uma estrutura com representantes das diferentes regiões do novo estado.

Portanto, na estrutura do novo Conselho havia representantes dos dois ex-conselhos: de Estado da Guanabara (em azul no quadro 28) e do antigo Estado do Rio de Janeiro (em vermelho no quadro 28). “Este novo Conselho (4ª coluna do quadro 28), integrado por educadores experimentados, novo e rejuvenescido pela presença de muitos educadores bem jovens, novo como este estado e rejuvenescido como a velha Província Fluminense que renasce madura e jovem.”<sup>160</sup>

Desta proposição final do CEE da Fusão se depreende que, contraditoriamente, mesmo ainda sob o controle do regime militar, foi possível pensar e fazer educação voltada realmente para as necessidades educacionais e culturais de todo o estado.

“A educação é a área de grande prioridade de meu governo. Os problemas educacionais do estado estão a exigir um corajoso esforço daqueles que têm responsabilidade na matéria. Conclamo-os a se engajarem com o Governo nessa magna tarefa.”<sup>161</sup>

Finalmente, o que sinalizamos com esta dissertação é que além das carências educacionais e culturais, também havia a identificação das vocações de trabalho de cada região de forma a direcionar o trabalho dos Núcleos de Educação, para assim prover educação adequada às demandas sociais locais e regionais e, não uma educação massificada para a totalidade do conjunto da sociedade urbana, muitas vezes desprezando o meio rural.

---

<sup>159</sup> Governador Faria Lima, pronunciamento na posse dos conselheiros, 28/04/1975

<sup>160</sup> Edília Coelho Garcia, presidente do Conselho da Fusão, pronunciamento na posse dos conselheiros, 28/04/1975

<sup>161</sup> Governador Faria Lima, pronunciamento na posse dos conselheiros, 28/04/1975

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa foi possível compreender que os elementos constituintes da nova unidade da federação foram fortemente conseqüentes do processo político-econômico do período anterior à Fusão. Portanto, ao resgatar a contextualização histórica pré-Fusão, foi observada a movimentação de um processo político-social não democrático em que, portanto, a educação era mais percebida como instrumento de governo e menos como política de estado.

Do mesmo modo se deu a construção do novo CEE/RJ, pois embora as políticas governamentais fossem mais “suaves” em relação ao início dos governos militares, ainda assim estas operações ocorreram num regime de recessão.

Não cabe mais neste momento relacionar, mais uma vez, leis, artigos, planos, reformas, mas desenvolver uma análise dos resultados conseqüentes de tais intervenções. Os últimos cinco anos da década de 70 foi o recorte temporal específico, em que os contornos recebidos pela área educacional foram a ênfase principal abordada nesta pesquisa.

Para tanto, através da análise das investigações realizadas em documentos oficiais, material bibliográfico, entrevista e conversas informais com servidores da SEEC, CEE/RJ, da ALERJ e bibliotecas, é possível agora exercitar um possível entendimento a cerca das políticas educacionais que moldaram a construção do CEE/RJ.

Para desenvolver uma compreensão próxima e responder a questão proposta sobre o lugar da educação no governo militar, foi necessário buscar alguns modos de operar característicos dos governos militares.

Assim, em 1975, o Brasil era governado pelo Presidente Geisel, um governo militar que já sinalizava para o retorno aos direitos democráticos, suprimidos da sociedade brasileira desde 1964.

Mesmo não compreendendo o período delimitado para este estudo, foi necessária a análise da LDB nº 5692/71, pois se trata da primeira grande reforma do regime militar no sistema educacional juntamente com a lei nº 5540/68.

Desta última lei, entendemos que após toda a reestruturação proposta na educação superior com a ajuda direta de técnicos estrangeiros, pode-se inferir, a partir das análises realizadas, que objetivou oferecer à população brasileira a facilitação para o ingresso no ensino superior, mas por outro lado, é possível perceber nesta reforma uma operação

contraditória, visto que a reforma foi implantada de forma autoritária - sem a participação e discussão com a comunidade acadêmica – visando oferecer mudanças na organização e no funcionamento deste nível de ensino, com aparências para democratizar o acesso e oferecer respostas para a pressão social por mais vagas nas universidades.

A preocupação em alterar o sistema de ensino superior foi fortemente impulsionada pela insatisfação da sociedade e principalmente das pessoas aptas para ingressar no ensino superior. A universidade era percebida como um degrau fundamental para obter um emprego. O entendimento dos cidadãos era que a forma de selecionar os candidatos para as vagas universitárias era injusta e limitante e, com isto, contribuía para a manutenção das desigualdades sociais.

Portanto, para atender às demandas sociais, os critérios de acesso para a educação superior foram facilitados; esta medida, porém, provocou um número maior de estudantes nas universidades. Diante deste contexto, por meio das estatísticas oficiais, percebemos que esta reforma abriu as portas das universidades para um número maior de alunos, porém não resolveu o problema da educação superior. A pressão por mais vagas ainda permanecia.

Por outro lado, parece que a intenção, verdadeiramente, não era melhorar a qualidade da educação e oferecer mais vagas nas universidades públicas. Ao contrário, o aluno entrava muitas vezes despreparado e deveria manter determinado desempenho escolar, caso não conseguisse seria jubilado. Em grande parte dos casos, este aluno era oriundo da escola pública e não conseguia acompanhar o nível de exigência da universidade e acabava abandonando o curso ou sendo jubilado.

Como num jogo de estratégias, para resolver a preocupação que havia quanto aos resultados quantitativos esperados da educação, parece que já havia outra estratégia pensada caso a reforma implantada na educação superior, através da lei nº 5540/68, não funcionasse na prática. Isto pode ser concluído através da análise dos resultados da reforma dos ensinos de 1º e 2º graus com a lei nº 5692/71.

O que se observou no quadro educacional deste nível de ensino com a lei em vigor foi a tentativa de profissionalizar o aluno durante o, agora, ensino médio e prepará-lo para o mercado de trabalho. Esta estratégia pode ser compreendida como uma forma de conter e reduzir a demanda pela educação superior, e ao mesmo tempo deixar este aluno pronto para ocupar as vagas de trabalho e, desta forma, contribuir para o fortalecimento da economia nacional. Sendo assim, o ensino médio deveria funcionar como um filtro que deveria reduzir a procura pela educação superior.

No entanto, a profissionalização do ensino médio exigia instalações, equipamentos e pessoal qualificado para capacitar eficazmente estes alunos, porém as escolas oficiais não possuíam esta estrutura para oferecer o ensino definido na nova lei. O que se percebeu foram escolas que tentavam improvisar um ensino que se distanciava, em muito, de oferecer a qualificação necessária o preparo necessário para disputar uma vaga no mercado de trabalho.

Assim, a política de contenção deveria funcionar com o ensino médio preparando e desviando este aluno diretamente para o mercado e o ensino superior, mesmo facilitando o acesso, tentando desestimular o aluno a deixar o curso.

Sendo assim, se as reformas do ensino superior e do 1º e 2º graus eram voltadas para os estudantes regulares, havia também uma estratégia para as pessoas que não tiveram acesso à educação em idade adequada, para estes semi-analfabetos ou analfabetos foi pensado o Mobral, como uma estratégia de qualificação das pessoas que já trabalhavam. No pensamento típico tecnicista, a qualificação do trabalhador implicaria no desenvolvimento do país.

Diante destas considerações, o que se viu foi a aplicação das técnicas de planejamento nas questões ligadas à educação. A educação, assim, entendida como um instrumento de governo que deveria ser cuidadosamente pensado para que facilitasse o alcance das metas econômicas; compreendida, desta forma como apenas um importante aspecto que contribuía e influenciava diretamente num contexto maior: o desenvolvimento do país.

É neste contexto político do regime militar que acontece a Fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro. De acordo com os materiais analisados, foi percebida a existência de pensamentos contrários - as populações daqueles estados - e também pensamentos favoráveis, principalmente o governo, por suposto.

Pelo lado do governo, a Fusão traria maior prosperidade e crescimento ao Brasil, pois reforçaria economicamente o Estado da Guanabara, que perdeu status e poder econômico quando a capital federal foi transferida para Brasília; por outro lado, também, havia a questão geográfica, o governo entendia que a Fusão promoveria a integração das duas regiões e facilitaria a melhoria do controle destas localidades.

No que tange à vertente política, a Fusão foi percebida como uma intenção de o governo reduzir o foco de opositores ao regime militar que se concentrava na Guanabara e representado pelo partido do MDB de Chagas Freitas. Já no antigo Estado do Rio de Janeiro havia a aceitação do governo estadual que apoiava a ditadura militar através da ARENA de Amaral Peixoto. Com isto, unindo os dois estados, esta cisão política poderia ser amenizada e por outro lado, contribuir para facilitar os investimentos do governo federal no novo estado.

De forma a não evidenciar o cunho político por trás da decisão da Fusão, Geisel nomeou o almirante Faria Lima para governador do novo estado. Esta nomeação pode ser entendida como uma estratégia para que o novo representante político tivesse reconhecidamente mais habilidades técnicas e se preocupasse menos com os embates políticos.

Para tanto, o governador Faria Lima gerenciou o processo da Fusão, a constituição do novo estado e recebeu investimentos para desenvolver e estimular o crescimento da economia da nova unidade da federação; exatamente como desejava o governo federal. Conseguiu, também, aparentemente acalmar os ânimos de cariocas e fluminenses, através da instalação de novas indústrias e a conseqüente abertura de vagas de trabalho, principalmente nas regiões do antigo Estado do Rio de Janeiro.

Em termos educacionais os dois antigos estados possuíam índices estatísticos desalentadores, assim, tanto o Estado da Guanabara quanto o antigo Estado do Rio de Janeiro apresentava altas taxas de evasão e repetência, elevado índice de analfabetismo e grande número de crianças sem acesso à educação escolarizada.

É importante ressaltar que esta realidade educacional se agravava ainda mais no meio rural com escolas sem condições físicas, sem merenda e com a atuação de professores despreparados para ensinar de forma que os alunos compreendessem e, com isto, de oferecer educação de qualidade para as crianças.

É neste contexto educacional que a Prof<sup>a</sup> Myrthes Wenzel, a nova secretária de Educação e Cultura do novo Estado do Rio de Janeiro, operou para reverter este quadro de abandono e negação do direito à educação.

Para tanto estruturou a nova SEEC com um ideário humanista, cuja concepção contraditoriamente negava os ditames do regime militar. Para a educadora D. Myrthes, a educação deveria acontecer em espaços de discussão, de incentivo à liberdade para ousar, para experimentar, de estímulo à construção de críticas fundamentadas.

E assim, pensou numa estrutura: - leve: sem órgãos desnecessários ao trabalho a ser desenvolvido, - flexível: onde o trabalho deveria ser executado de forma sistêmica e todos entendendo a importância da disseminação de informações para todos os membros da SEEC, - humana: com a compreensão que as pessoas constituem e desenvolvem os espaços públicos; - fortemente baseada na criatividade e comprometimento com a melhoria da educação no novo estado.

O cuidado em cercar-se de pessoas preparadas, conhecedoras das raízes educacionais brasileiras e com reconhecidos trabalhos nas questões da educação, foi uma das marcas da

gestão de D. Myrthes. Logo, a alocação dos professores nos cargos se deu por mérito e não por indicação político-partidária.

Dentre as funções da SEEC, foi criado o LC, um projeto pedagógico importante, dentre todas as ações desempenhadas pela SEEC. O LC foi o responsável em realizar levantamentos estatísticos educacionais da realidade do novo estado e através destes estudos foram desenvolvidos currículos, material didático e cursos de formação continuada para os professores da rede, de acordo com as carências percebidas em cada região.

Outra característica marcante da gestão de D. Myrthes na SEEC foi a descentralização das ações e operações dos órgãos que compunham à SEEC, apostando na necessidade de rapidez da tomada de decisão e autonomia dos profissionais da rede pública estadual do ensino fluminense.

Com o CEE, por ser um órgão diretamente ligado à SEEC, foi pensada uma estrutura, de mesmo modo, flexível e autônoma, composta de profissionais de competência reconhecida. Legalmente os Conselhos foram instituídos como órgãos consultivos, normatizadores e de planejamento.

Portanto, para D. Myrthes, o CEE deveria atuar como um órgão composto de educadores que defenderiam o direito à educação através da aplicação de normas de maneira prudente, equilibrada e aberta ao diálogo com a comunidade e os representantes das diversas câmaras e comissões.

Historicamente, a secretária da SEEC deveria ocupar o cargo de presidente do CEE, porém, D. Myrthes considerou que se assim fizesse poderia atrapalhar e inibir a atuação dos conselheiros, permitindo que os próprios conselheiros nomeassem o presidente do Conselho. Os conselheiros deveriam operar como verdadeiros representantes do novo estado fluminense, desenvolvendo as áreas da educação e da cultura através de posições democráticas. Quanto às disposições da lei que criou no novo CEE, D. Myrthes manteve conselheiros dos dois dos ex-conselhos.

Por fim, a presente dissertação assinala a tendência da nova secretária em integrar as diferenças das diversas regiões fluminenses, em relação à forma de atuação da secretaria; entendendo que a educação e a cultura, para atingirem os objetivos propostos, devem ser direcionadas considerando às diversidades locais. Portanto, as ações da secretaria tentavam adaptar o ensino público à realidade sócio-cultural do educando.

A título de conclusão, mesmo convivendo com o regime militar, D. Myrthes ousou e estruturou a SEEC e o CEE dentro de um ideário libertário de educadores e educandos, inspirado nas utopias do Manifesto da Escola Nova.

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. A. S. (org.) **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000. p.43-60.
- ANDRE, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, M.N.S. Niterói urbano *in* MARTINS, I. L.;KNAUSS, P. **Cidade múltipla: temas de Niterói**. Niterói: Niterói Livros, 1997.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. UNB, 5ªed, 2000.
- \_\_\_\_\_. O futuro da democracia. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1986.
- BOMENY. H. **Educação e cultura no arquivo Geisel**. In CASTRO, D'ARAUJO (orgs.). Dossiê Geisel. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- BORDIGNON, G. **Natureza dos conselhos de educação**. Brasília, 2000.
- BRASILEIRO, Ana Maria. **A fusão: análise de uma política pública**. Brasília: Ipea, 1979.
- BREJON, Moisés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1977.
- CASTRO, Celso; D'ARAUJO, Maria Celina. (orgs.). **Dossiê Geisel**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CHIZZONTI. A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CUNHA, LUIS A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CURY, C.R.J. **A definição de conselhos de educação em legislação nacional**. Mimeo, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, N. S.C.; ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

EVANGELISTA, Helio de Araújo. **A fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, M. M. Niterói poder *in* MARTINS, I. L.;KNAUSS, P. **Cidade múltipla**: temas de Niterói. Niterói: Niterói Livros, 1997.

GHIRALDELLI, Jr., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÔBO, Yolanda. **Alcachofra dos telhados**: lições de pedagogia de uma educadora *in* LÔBO, Yolanda; FARIA, Lia (orgs). **Vozes femininas do império e da república**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

MARTINS, I. L.;KNAUSS, P. **Cidade múltipla**: temas de Niterói. Niterói: Niterói Livros, 1997.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

MOTTA, Marly. **Saudades da Guanabara**: o campo político da cidade do Rio de Janeiro (1960-75). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Rio de Janeiro**: de cidade capital a estado da Guanabara. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001(a).

MOTTA, Marly; SARMENTO, Carlos Eduardo. **A construção de um estado**: a fusão em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001 (b).

MOTTA, Marly; FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo. (orgs.). **Um estado em questão**: os 25 anos do Rio de Janeiro. Editora FGV, 2001(c).

\_\_\_\_\_. **A política carioca em quatro tempos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

NEVES, M. S. **Brasil, acertai vossos ponteiros**. Observatório Nacional: 1991.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática: 2002.

RÉMOND, R. (org). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

REVEL, J. **Microanálise e construção do social** *in* REVEL (org). Jogos de escala: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RYFF, Tito (et al.). **O estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 20ª ed. São Paulo. Cortez Editora/Autores Associados. 1998.

SHIROMA, Eneida Oto et all. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WEREBE. M.J.G. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

## ARTIGOS

BRANDÃO, Z. **A dialética micro/macro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa, nº 113, jul/2001.

CURY, C. R. J. **Conselhos de educação: fundamentos e funções**. Revista brasileira de política e administração da educação (RBPAE), v. 22, n. 1, p. 41-67, Jan-Jun, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os conselhos estaduais de educação nas constituições**. In Educação, legislação e cidadania. Recife: Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. UFPE, 2001, v.1, p. 15-33.

LÔBO, Yolanda; FARIA, Lia. **Um dia, quem sabe? A educação e a construção do grande estado único do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Revista Rio de Janeiro, Uerj, n. 13-14, maio/dez, vol 1, 2004.

## DISSERTAÇÕES E TESES

SOUZA, R.P.G. **O conselho estadual de educação e sua atuação na criação dos sistemas municipais de ensino e do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro**. Petrópolis, 2007

## DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Constituição Federal de 1981.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1934.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1946.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1967.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

## DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO.

GUANABARA (Estado). Instituto de Pesquisas Educacionais. **Guia curricular**. Guanabara, 1973, 112p.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Reformulação de currículos**. Niterói, Imprensa Oficial, 1976. 72 p.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro: **estrutura e organização da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro**, nº 78.

## ANEXOS

### Anexo 1: Decreto-lei nº 477 - de 26 de fevereiro de 1969

DIÁRIO OFICIAL (Seção I — Parte I) Fevereiro de 1969

# EXPEDIENTE

DEPARTAMENTO DE IMPRENSA NACIONAL

DIRETOR-GERAL  
**ALBERTO DE BRITTO PEREIRA**

CHEFE DO SERVIÇO DE PUBLICAÇÕES CHEFE DA SEÇÃO DE REDAÇÃO  
**J. B. DE ALMEIDA CARNEIRO** **FLORIANO GUIMARÃES**

## DIÁRIO OFICIAL

SEÇÃO I — PARTE I

Órgão destinado à publicação dos atos da administração centralizada  
Impresso nas oficinas do Departamento de Imprensa Nacional  
BRASÍLIA

---

**ASSINATURAS**

| REPARTIÇÕES E PARTICULARES |             | FUNCIONÁRIOS        |             |
|----------------------------|-------------|---------------------|-------------|
| Capital e Interior:        |             | Capital e Interior: |             |
| Semestre .....             | NCr\$ 18,00 | Semestre .....      | NCr\$ 13,50 |
| Ano .....                  | NCr\$ 36,00 | Ano .....           | NCr\$ 27,00 |
| Exterior:                  |             | Exterior:           |             |
| Ano .....                  | NCr\$ 39,00 | Ano .....           | NCr\$ 30,00 |

**NÚMERO AVULSO**

— O preço do número avulso figura na última página de cada exemplar.

— O preço do exemplar atrasado será acrescido de NCr\$ 0,01, se do mesmo ano, e de NCr\$ 0,01 por ano, se de anos anteriores.

— As assinaturas vencidas poderão ser suspensas sem prévio aviso.

— Para evitar interrupção na remessa dos órgãos oficiais a renovação de assinatura deve ser solicitada com antecedência de trinta (30) dias.

— Na parte superior do endereço estão consignados o número do talão de registro da assinatura e o mês e o ano em que findará.

— As assinaturas das Repartições Públicas serão anuais e deverão ser renovadas até 28 de fevereiro.

— A remessa de valores, sempre a favor do Tesoureiro do Departamento de Imprensa Nacional, deverá ser acompanhada de esclarecimentos quanto à sua aplicação.

— Os suplementos às edições dos órgãos oficiais só serão remetidos aos assinantes que os solicitarem no ato da assinatura.

---

**DECRETO-LEI Nº 477 — DE 26 DE FEVEREIRO DE 1969**

*Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.*

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o parágrafo 1º do Art. 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, decreta:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I — Alcie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II — Atente contra pessoas ou bens, tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III — Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV — Conduza ou realize, confabule, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V — Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI — Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I — Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II — Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada do território nacional.

Art. 2º A apuração das infrações a que se refere este Decreto-lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável de vinte dias.

Parágrafo único. Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito Policial.

Art. 3º O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas.

§ 1º O indiciado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprego, ou, se for estudante proibido de frequentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo.

§ 2º Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender, ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa.

§ 3º Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificando a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento.

§ 4º Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no Art. 319 do Código Penal, além da sanção contida no Item I do § 1º do Art. 1º deste Decreto-lei.

§ 5º Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal, será remetida cópia dos autos à autoridade competente.

Art. 4º Comprovada a existência de dano patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarcí-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem.

Art. 5º O Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, dentro de trinta dias, contados da data de sua publicação, instruções para a execução deste Decreto-lei.

Art. 6º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 26 de fevereiro de 1969; 148ª da Independência e 81ª da República.

**A. COSTA E SILVA**  
*Luis Antonio da Gama e Silva*  
*Tarso Dutra*

**DECRETO Nº 64.133 — DE 25 DE FEVEREIRO DE 1969**

*Autoriza a cessão de Estabelecimento de Ensino Agrícola ao Governo do Estado da Bahia.*

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição, tendo em vista o Decreto-lei nº 178, de 16 de fevereiro de 1967, decreta:

Art. 1º Ficam cedidos ao Governo do Estado da Bahia, com o respectivo patrimônio, o Colégio Agrícola "Sergio de Carvalho", localizado no Município de Vitória da Conquista, e o Ginásio Agrícola de Caetitê, localizado no Município do mesmo nome, ambos subordinados à Diretoria do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. A cessão dos referidos estabelecimentos far-se-á mediante termo ou contrato, de que constarão expressamente as condições estabelecidas.

Art. 2º O Governo do Estado deverá concluir as construções dos dois estabelecimentos, dentro de suas possibilidades financeiras.

Art. 3º O Governo do Estado deverá fazer funcionar, no prazo de cinco

**ESPECIAL**

# FINALMENTE, APENAS UMA CIDADE

Livre das responsabilidades  
de um Estado  
e das manobras políticas, o  
Rio vai cuidar  
agora de seus problemas

Catorze anos, dez meses e vinte e quatro dias viveu a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro como capital e o próprio território de um Estado independente. Antes, em quatro séculos de existência, ela foi sede do governo geral da colônia, do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, do Império brasileiro, da República e até mesmo, em 1969, quase dez anos depois da construção de Brasília, de uma junta militar que governou o Brasil por três meses na doença do presidente Arthur da Costa e Silva.

Tudo isso, evidentemente, tem seu preço. E, na semana passada, quando o Rio de Janeiro passou a ter uma existência comum de cidade voltada para suas próprias preocupações municipais, essa dívida começou a ser paga pelo engenheiro Marcos Tamoyo. Pois, ao assumir, dia 15 de março, a Prefeitura do novo município do Rio de Janeiro, Tamoyo não pôde tomar posse de todas as regalias que, em situações semelhantes, adornam o exercício da vida pública.

De fato, as funções de prefeito estão entregues, por convênio, ao governador do Estado, almirante Floriano Peixoto Faria Lima. E Tamoyo, com seu secretariado, ainda permanecia mal acomodado no 6.º andar do Edifício Estácio de Sá, no centro da cidade — enquanto espera que fique vago e reformado o prédio da Prefeitura, num casarão colonial que já abrigou o Paço do Reino e onde, há anos, matraqueavam os aparelhos de telex da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

**Catacumbas** — Os tempos como cidade-Estado foram de uma atividade febril e inaugurações grandiosas. Sob slogans sucessivos de "Novo Rio" de Carlos Lacerda, o "Rio Ano 2000" de Francisco



Metrô: por enquanto, só um buraco

Negrão de Lima, ou mesmo ao sabor da absoluta falta de grandes lemas e idéias apaixonantes de seu último governador, Antônio de Pádua Chagas Freitas, a cidade foi soterrada numa infinidade de viadutos, cujo principal resultado parece ter sido o de transferir engarrafamentos de um lado a outro das ruas, esburacadas, além de acrescentar novo relevo às ondulações naturais da topografia carioca.

Com o conjunto do Santa Bárbara, Rebouças, Joá e Dois Irmãos, a cidade ganhou, sobretudo, 10 quilômetros de túneis entupidos de monóxido de carbono. Em três governos, duas inaugurações da mesma obra — a Adutora do Guan- du — prometem a seus 4,5 milhões de habitantes o desfrute de uma cota nunca vista de 500 litros de água por dia,

desde que os canos, evidentemente, dessemboquem em suas torneiras. E, mais importante, depois de seis anos de esforços e 450 milhões de cruzeiros, o centro da cidade adquiriu uma rede magnífica de catacumbas, onde nos últimos meses se escondeu uma rarefeita população de pedreiros — e, num vago futuro que se afasta ou se aproxima ao talante das declarações dos administradores, correrão os trens do metrô.

O inventário das perdas e danos do Rio de Janeiro, neste mesmo período, também não deixa de ser impressionante. Foi nesses anos de existência como Estado que deixaram de circular os hoje pranteados bondes da Companhia de Carris, apareceram e desapareceram sem ruído os ônibus elétricos e foram expulsos das ruas os ágeis, velozes e mortíferos lotações, em torno dos quais a mitologia carioca havia criado os primeiros monstros simbólicos da violência do trânsito urbano.

**Surtos de asfixia** — Destino semelhante tiveram os burrinhos-funcionários da antiga Prefeitura, remanescentes da época em que os serviços de limpeza pública usavam veículos de tração animal. Bem como os burros-sem-rabo, carregadores que faziam ponto no Catete, diante do largo do Machado. Há dez anos, os domingos do Jardim de Alá, curiosa mistura de praça do interior, bulevar europeu e promenade de estância balneária, encravado entre os bairros de Ipanema e Leblon, perderam os cavalos e charretes de bode de aluguel, banidos pelo crescimento da zona sul. Da praia, sumiram as dunas cobertas de baronezas, de flores roxas e estranho cheiro de iodo — para não se falar das con-

*continua na página 58*

Nas quatro páginas seguintes, visões do Rio: do passado ao futuro, da zona sul à zona norte

continuação da página 54

chas. Mais brutal que todas foi a modificação na própria paisagem da área — Ipanema e Leblon eram uma série de casas e prédios de quatro andares até que o gabarito para construções foi liberado na área por decreto do governo Carlos Lacerda.

Os sócios do Clube Caiçaras praticavam esqui aquático na lagoa Rodrigo de Freitas, costume revogado desde que técnicos em saneamento, no governo Negrão de Lima, constataram que um mergulho acidental em suas águas poderia custar sérios riscos de contaminação. Afinal, ali até os peixes morrem periodicamente por surtos de asfixia. Pior ainda: nos últimos dias do governo Chagas Freitas, os mesmos peritos da saúde pública começaram a fincar placas de interdição dos banhos de mar em todas as praias do interior da baía.

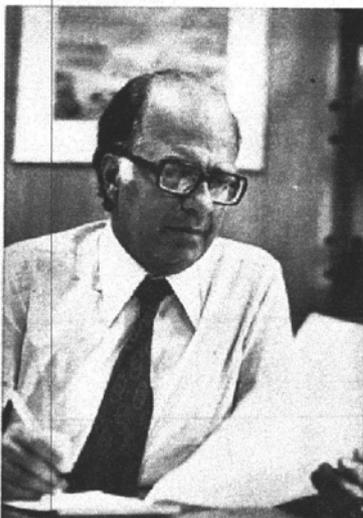
Tudo isso parece ser uma notável cota de transformações para os meros quinze anos de vida do Estado da Guanabara. Sobretudo para quem recorda que até a aparição do falecido coronel da Aeronáutica Américo Fontenelle, em 1964, para orquestrar o trânsito carioca, as principais ruas e avenidas da cidade, abertas ou alargadas dentro dos padrões urbanísticos do Estado Novo, na década de 40, podiam se dar ao luxo de manter mão dupla de tráfego.

**Almoxarifado** — Nem todas as mudanças, é certo, podem ser cobradas aos governos estaduais. Mesmo porque o Rio sempre encontrou, na mesma proporção, compositores de discursos, elegias e sambas em louvor de suas belezas naturais, e implacáveis promotores dispostos a culparem administrações pela destruição de seus encantos. Desde o século XVI, quando o calvinista Jean de Léry elogiava as vantagens "deste rio da Guanabara", mas lamentava que os administradores da França Antártica "não tinham agido com prudência", debita-se na conta de todos os governos o saldo de um pessimismo atávico sobre o destino da cidade.

Mais amargo, mas talvez com precisão maior, o escritor paulista Monteiro Lobato distribuía, há cinquenta anos, as ações dessa empresa de demolição da paisagem carioca por uma vasta sociedade anônima. Na criação do mundo, escreveu Lobato, Jeová colocou todas as montanhas, praias, mares, florestas e rios num "Grande Almoxarifado das Belezas Naturais", situado, "ninguém discute, onde é hoje o Rio de Janeiro". E, como o resto da Terra reclamasse da desigualdade na distribuição de belezas, Jeová, segundo Lobato, teria entregue o leuar a uma população insensível a esse jardim de maravilhas. Assim, consolava os queixosos, "o excesso minguará dia a dia".

Isso Lobato escrevia em 1920, quando a maior população de Copacabana ainda era de pitangueiras e encahavam baleias na pedra do Leme. Desde então, suas profecias vêm melancolicamente se confirmando, mas desmentidas as previsões de Jeová sobre o descuido dos cariocas. Ocorreu um recente despertar de parte dos cidadãos quanto aos rumos de sua cidade. De fato, um número crescente de passeatas, cartas abertas e abaixo-assinados, nos últimos anos, começaram a resistir aos avanços da especulação imobiliária sobre as vertentes da Gávea e do Jardim Botânico.

**Pontos críticos** — Essa emergente preocupação do carioca com a cidade coincide, agora, com o momento em que o Rio volta a ter, depois de tantos anos, um administrador exclusivamente ligado a seus problemas. De Lacerda,



Marcos Tamoyo: um prefeito sem água

Negrão de Lima e Chagas Freitas, sempre se poderá dizer que foram obrigados a conciliar os interesses da cidade com preocupações pela política nacional, organização partidária e malabarismos para demonstrar ou garantir a viabilidade da sobrevivência do Estado da Guanabara. O novo prefeito, Marcos Tamoyo, 48 anos, é responsável unicamente pela sobrevivência do Rio como uma grande cidade capaz de ser habitada com decência.

É nesse foro, tornado severo por um crescente júri de cariocas atentos ao problema, que sua administração será julgada, como um dos pontos críticos da vasta e nem sempre pacificamente aceita coleção de motivos que levaram o governo do presidente Ernesto Geisel a promover a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, no ano passado. Mesmo porque Geisel está cada vez mais

diretamente ocupado com o destino dos grandes centros urbanos brasileiros. Seu governo foi o primeiro a transpor, da Constituição para projetos de lei específicos, a criação das áreas metropolitanas. E, em Brasília, anuncia-se a instituição de um organismo de nível ministerial para levar às cidades as verbas, os métodos e o poder de fiscalização do governo federal.

Tamoyo, que nos primeiros dias de trabalho como prefeito ainda não pode sequer resolver o desafio de sua própria instalação, compreensivelmente não tem até agora um programa administrativo. Conta, ao menos, com uma considerável intimidade com a cidade, onde foi engenheiro da Secretaria de Obras desde os tempos da antiga Prefeitura do Distrito Federal e, no governo Lacerda, titular dessa Secretaria de gigantescos recursos.

Tradicionalmente um mamute administrativo, a Secretaria de Obras, só na gestão de Chagas Freitas, misturou no concreto de túneis, alargamento de ruas e construção de viadutos investimentos da ordem de 750 milhões de cruzeiros. Tamoyo foi, ele mesmo, responsável por muitas das obras de engenharia com que administradores cariocas enfeitaram suas passagens pelo poder. E se orgulha, particularmente, da abertura do túnel Rebouças, entre a agora Rodrigo de Freitas, na zona sul, e o Rio Comprido, na zona norte.

**Domínios da fossa** — Na verdade a inesgotável fonte de verbas a jorrar na Secretaria de Obras foi uma tentativa para todos os governos da Guanabara. Pois era alimentada generosamente pela Sursan, poderosa autarquia criada por Negrão de Lima, prefeito do Distrito Federal, em 1958, para realizar as obras do aterro do Flamengo, e extinta por decreto de Chagas Freitas, há dois anos. A Sursan arrecadava dinheiro das taxas de águas e esgotos, que seus secretários, sempre acumulando a pasta com a superintendência da autarquia (e os vencimentos), canalizavam para obras de superfície. E, assim, mesmo chamada Superintendência de Urbanização e Saneamento, é indiscutível que ela sempre teve, em dezesseis anos de existência, uma forte vocação para urbanizar muito e sanear o menos possível. E é certamente por isso que, enquanto os banhistas conviveram nos últimos quatro anos com os tubulões do interceptor oceânico sem ter o prêmio de ver a obra inaugurada, a rede de esgotos da cidade, com um sistema elementar de lançamento de detritos não-tratados no mar, alcança apenas os bairros da zona sul e o centro da cidade. Dos bairros da zona norte aos subúrbios, onde vivem mais de dois terços da população carioca, estendem-se os domínios da fossa asséptica.

Nessa diferença da distribuição de benefícios urbanos entre as zonas norte e

sul deságuam todos os principais problemas do Rio. O sistema de gás encanado, 120 anos depois de instalado por uma companhia francesa no centro da cidade, expandiu-se para a zona sul — mas nunca atravessou os limites de São Cristóvão, e assim mesmo porque na época da Société Anonyme du Gaz, ali moravam as melhores famílias. E o próprio prefeito Marcos Tamoyo é obrigado a morar na Copacabana superpovoada porque a água nem sempre chega a sua casa na Barra da Tijuca. "A última vez que entrou água para a Barra foi no governo Lacerda", ele se lastimava na véspera da posse.

Essa discriminação entre a parte norte e a sul da cidade acabou custando caro aos administradores do Rio: há 25 anos a população está sendo empilhada numa área que se estende entre Botafogo e Leblon, atraída por uma infra-estrutura melhor de serviços urbanos, que devora orçamentos para adaptar-se às exigências dessa concentração; e a verba gasta na zona sul esgota todas as possibilidades de melhoramento da zona norte, que poderia ser um novo pólo de atração dos cariocas. E por isso que a especulação imobiliária governa há anos o Rio de Janeiro. Através dela se estabelecem as prioridades para os viadutos e túneis na zona sul, ao mesmo tempo que promove engarrafamentos insolúveis e corrói a paisagem do Rio — tudo isso numa cidade que ainda tem 195 000 terrenos desocupados.

"A indústria da construção civil é importante para o Rio porque gera recursos, empregos e assim deve ser entendida", diz Tamoyo. "Se há especulação imobiliária é porque não existe opção para construir em outras áreas a não ser na zona sul. Afinal, o que adianta construir num bairro onde não há água, esgoto, luz, telefone nem transporte?" Declarações como essa, vindas de Tamoyo, podem levar a uma desconcertante conclusão. Ou a situação fica exatamente como está ou, então, se atacam os problemas da zona norte, de maneira global e pela primeira vez na história da cidade. Mesmo porque este ainda é o caminho mais seguro para sanear os problemas de superpovoamento da zona sul.

Ao assumir, o prefeito Marcos Tamoyo recebe todo o elenco de problemas de uma cidade especialmente complexa — como mostram os quatro retratos do Rio selecionados por VEJA nas páginas seguintes. Para enfrentá-los, ele arrolou, como metas prioritárias de sua administração, o controle da especulação imobiliária, a melhoria dos transportes coletivos e a expansão dos serviços de saneamento básico. Podem ser objetivos bastante variados para um cronograma de obras. Mas são apenas fragmentos de um mesmo problema: equilibrar, no Rio de Janeiro, o abandono da zona norte e a superurbanização da zona sul.

## UM BAIRRO AGONIZA

Esquecida e decadente, a Saúde já ignora o próprio passado. E se converteu numa triste seqüência de cortiços, vielas e botequins

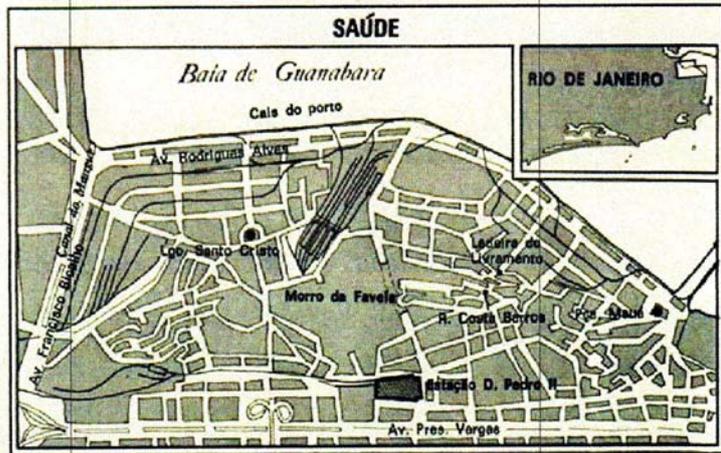
**D**e repente, jornalistas, estudantes, turistas e curiosos se entregaram ao exercício de subir e descer as escadarias da sombreada rua Costa Barros, no decadente bairro da Saúde, perdido no velho centro do Rio. Para seus desolados moradores, contudo, essa inesperada romaria, particularmente intensa em janeiro deste ano, teve o fúnebre sabor de uma última visita. Eles sabem que, passado o transitório interesse despertado pelo filme "A Estrela Sobe", rodado no lugar, os estranhos tornarão a evitar suas mal afamadas vielas. As verbas oficiais passarão sempre ao largo. E a desprezada Saúde, como outros bairros de um Rio moribundo, continuará sendo roída por um câncer silencioso e paciente.

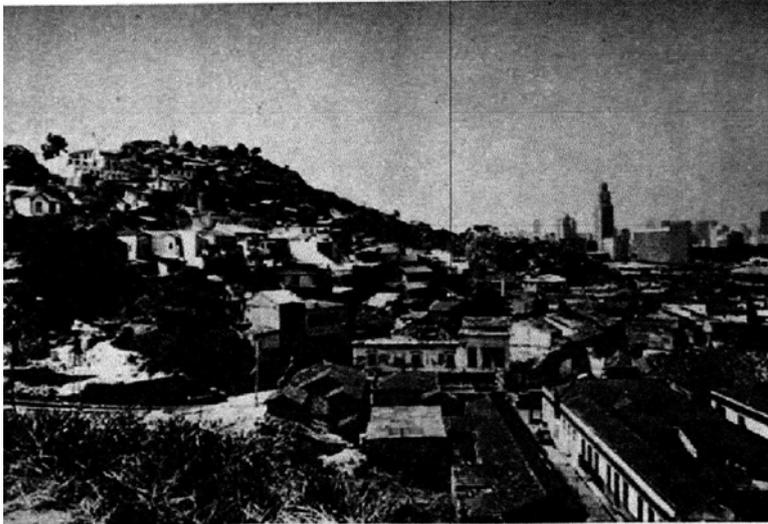
É verdade que a sentença condenatória do lugar foi ditada no começo do século, quando as obras do novo porto da praça Mauá sepultaram as movimentadas praia Formosa e Prainha — e começaram a despejar, nas estreitas ruas de paralelepípedos, os hoje onipresentes depósitos, armazéns, trapiches e veículos pesados. Nessa ocasião principiou a agonia da Saúde, que abastecia o resto da cidade com vistosos blocos de carnaval e o inesgotável repertório de gírias dos malandros dos morros do Pinto e da Favela. De qualquer modo, muita coisa seria diferente se à inevitável extinção dos velhos casarões, até então habitados por

funcionários do segundo escalão administrativo do império, não sobreviesse sistemática ausência de preocupações do governo — ainda hoje traduzida nos sinais de abandono que afligem toda a região da Saúde, Gamboa e Santo Cristo.

**Aluguel de 250 cruzeiros** — Assim, se estendesse sua peregrinação para além dos pacíficos limites da rua Costa Barros — toda ela uma escadaria de 150 degraus, dividida em dez patamares —, a procissão de curiosos não teria muita vontade de continuar. Ali, crianças empinam pipas e, à noite, uma tranqüila confraria de funcionários públicos, protegida dos automóveis pelos caprichos da topografia, se reúne para longas conversas íntimas ao ar livre. Mas, fora disso, o bairro é um cenário ainda mais amargo do que foi pintado por Marques Rebelo no conto que deu origem ao filme.

De fato, uma heterogênea fauna humana, composta basicamente por portugueses e nordestinos desempregados, transformou as espaçosas residências de classe média em infectos cortiços — escuros casarões, com geralmente seis quartos e aluguel médio de 250 cruzeiros, dividido por até quatro famílias. E, em amedrontadoras esquinas precariamente iluminadas, despreocupados marginais se entregam ao lucrativo comércio de drogas. Foi provavelmente por





O morro do Pinto e distante, à direita, o velho relógio da Central

isso que, há poucos meses, a decepcionada funcionária estadual Yeda Murphi Ceve, administradora regional da zona portuária onde a Saúde se encrava, resolveu confessar a um jornal carioca a extrema carência de recursos que aflige a repartição. "Realmente, aqui nós não fazemos nada", admitiu a sincera Yeda.

Em fulminante resposta, o governador Chagas Freitas desterrou a subordinada para Rio Comprido e proibiu o novo administrador, Milton Paulo Nemy, de conceder entrevistas. Que gravíssimas revelações poderia guardar o administrador regional da Saúde? A história, provavelmente, não esclarecerá esse segredo. O fato é que, entrincheirado num velho prédio do largo de Santo Cristo, onde em 1711 desembarcaram os corsários franceses de Duguay-Trouin, Nemy se debate com todo tipo de dificuldades primárias. Como, por exemplo, descobrir as exatas fronteiras da Saúde — que, segundo a tradição oral, se estende da praça Mauá até o canal do Mangue, numa faixa limitada lateralmente pela avenida Presidente Vargas e pela orla do cais.

**Bocas de fumo** — Uma rápida incurção por esses desprezados domínios, todavia, fornece as tintas do quadro zelosamente sonogado pelo governo. Há poucas e precárias lojas comerciais, e os ônibus são sujos, inseguros e insuficientes. Um único supermercado atende a uma população calculada em 50 000 habitantes. Só as ruas principais possuem gás encanado e os sombrios botequins sobrevivem com a venda de cigarros baratos. Não há cinemas nem teatros, sequer um pobre salão de sinuca. E o histórico Cemitério dos Ingleses (vinte enterros por ano), na rua Barão de Gamboa, construído em 1810 para receber os despojos dos marinheiros britânicos colhidos por epidemias de febre amarela, é uma espécie de ilha de limpeza



Longe do barulho, a pausa para o dominó

num bairro soterrado por renitentes montanhas de lixo.

Naturalmente, porém, o longo banimento da memória carioca acabou poupando as ruas da Saúde das avalanches modernizadoras. O bairro, de fato, não conta com os mostrengos imobiliários comuns a tantas outras áreas da cidade. E, ao ser esquecida pelos políticos — que não pisam ali nem mesmo em véspera de eleição —, pôde conservar nas placas de suas ruas as denominações de sempre: rua do Jogo da Bola, beco das Escadinhas da Conceição, ladeira da Dona Felicidade.

Também elas, entretanto, vivem a insegurança que mantém trancafiados em suas casas os moradores da Saúde — principalmente as moças que, em épocas ainda recentes, cultivavam o singelo hábito do desfile vespertino, em coloridos vestidos de chita. Hoje, as loquazes vizinhas postadas nas janelas preferem conversar sobre os perigos de se atravessar o lúgubre túnel João Ricardo, perto da estação Pedro II da antiga Central do Brasil, sobre o qual se projeta a silhueta do morro da Favela — pontilhado de bocas de fumo e protegido de eventuais cercos policiais por um intri-

cado labirinto de vinte saídas independentes. "Como viver em segurança num lugar onde se vende maconha abertamente?", indaga um aflito morador dos arredores.

**"Machado de Assis?"** — Como a polícia e as atenções dos políticos e administradores, também os responsáveis pelo patrimônio histórico da cidade sempre se mantiveram a uma desastrosa distância da Saúde. Foram tombados alguns monumentos, como a centenária estação de bondes puxados a burro e a riqueza arquitetônica das igrejas de Santo Cristo e Monte Serrat, esta no alto do morro do Pinto. Mas o lendário Mercado de Escravos, a meio caminho das escadarias que levam ao moderno Observatório do Valongo, agora não passa de um cortiço amarelado e cercado por fetiches de recentes macumbas.

Mais ainda, a casa onde nasceu Machado de Assis, no número 69 da silenciosa ladeira do Livramento, só foi salva da completa destruição por mero acaso: em busca de instalações para uma unidade técnica, a Companhia Telefônica Brasileira adquiriu o imóvel sem conhecer seu ilustre passado — e nele atrelou uma placa que proíbe "a entrada de pessoas estranhas ao serviço". Aqueles que perguntam pela residência do escritor, os moradores das casas vizinhas retrucam com outra dúvida: "Machado de Assis? Nunca ouvimos falar".

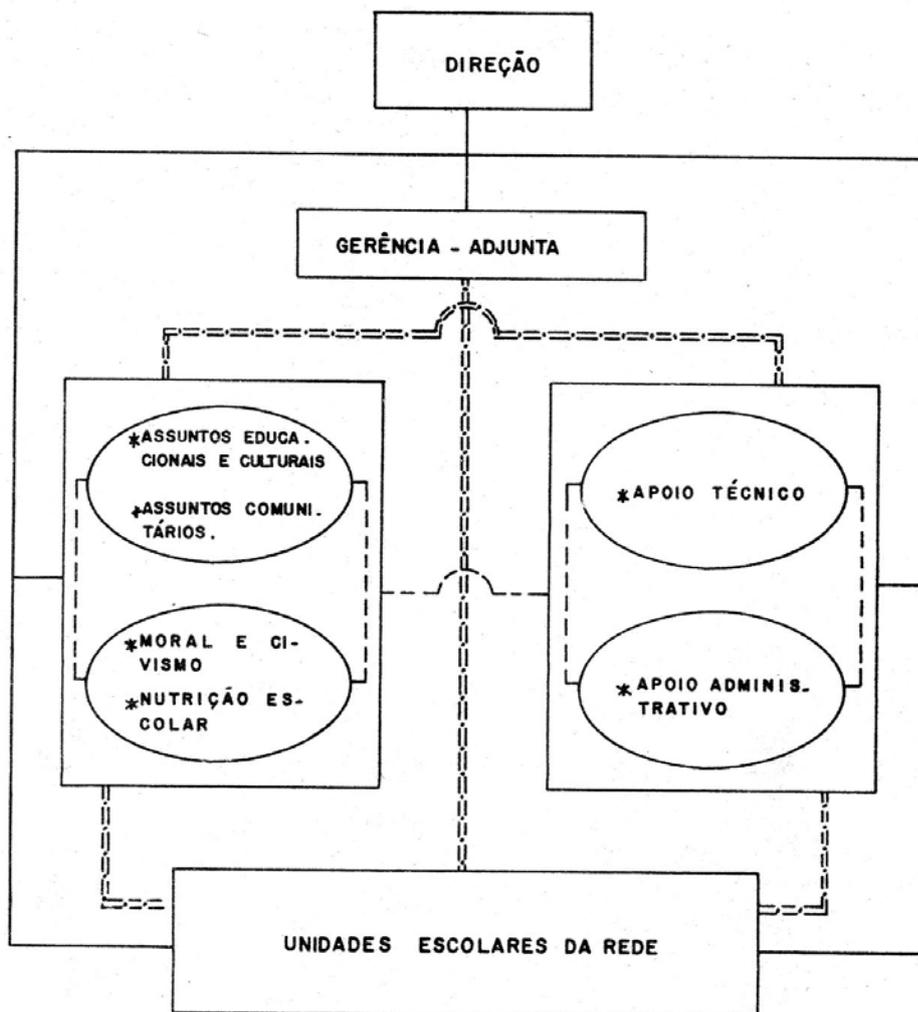
Mas, por sua vez, é improvável que o romancista reconhecesse, na lastimável paisagem atual, o bairro que retratou em "Memórias Póstumas de Brás Cubas" — sobretudo a área da Gamboa, "um lugar propício para encontros clandestinos, que exijam distâncias e discrição".

Ironicamente, nos últimos tempos têm crescido os rumores de que o governo se prepara para operar profundas cirurgias no lugar — mas essas obras, vinculadas à antiga idéia de transformar todo o bairro em área exclusiva do comércio marítimo, apenas representarão a pá de cal na desfigurada fisionomia da Saúde.

Então, sobre os escombros das casas se projetará a monumental via expressa elevada que haverá de ligar a zona sul à avenida Brasil. E os naufragos da Saúde — um dos mais expressivos símbolos do que pode fazer a deterioração urbana a uma região excluída das preocupações oficiais — serão obrigados a abandonar seus cortiços para confinarem-se nos diminutos, escuros e mal arejados apartamentos que o seu irrisório poder aquisitivo conseguir pagar. Ou em barracos.

Anexo 3: Estrutura do Núcleo Comunitário de Educação, Cultura e Trabalho, 1977

NÚCLEOS COMUNITÁRIOS DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TRABALHO  
 ESTRUTURA BÁSICA (DECRETO Nº 1284, DE 29.5.77 - D.O. DE 2.6.77)

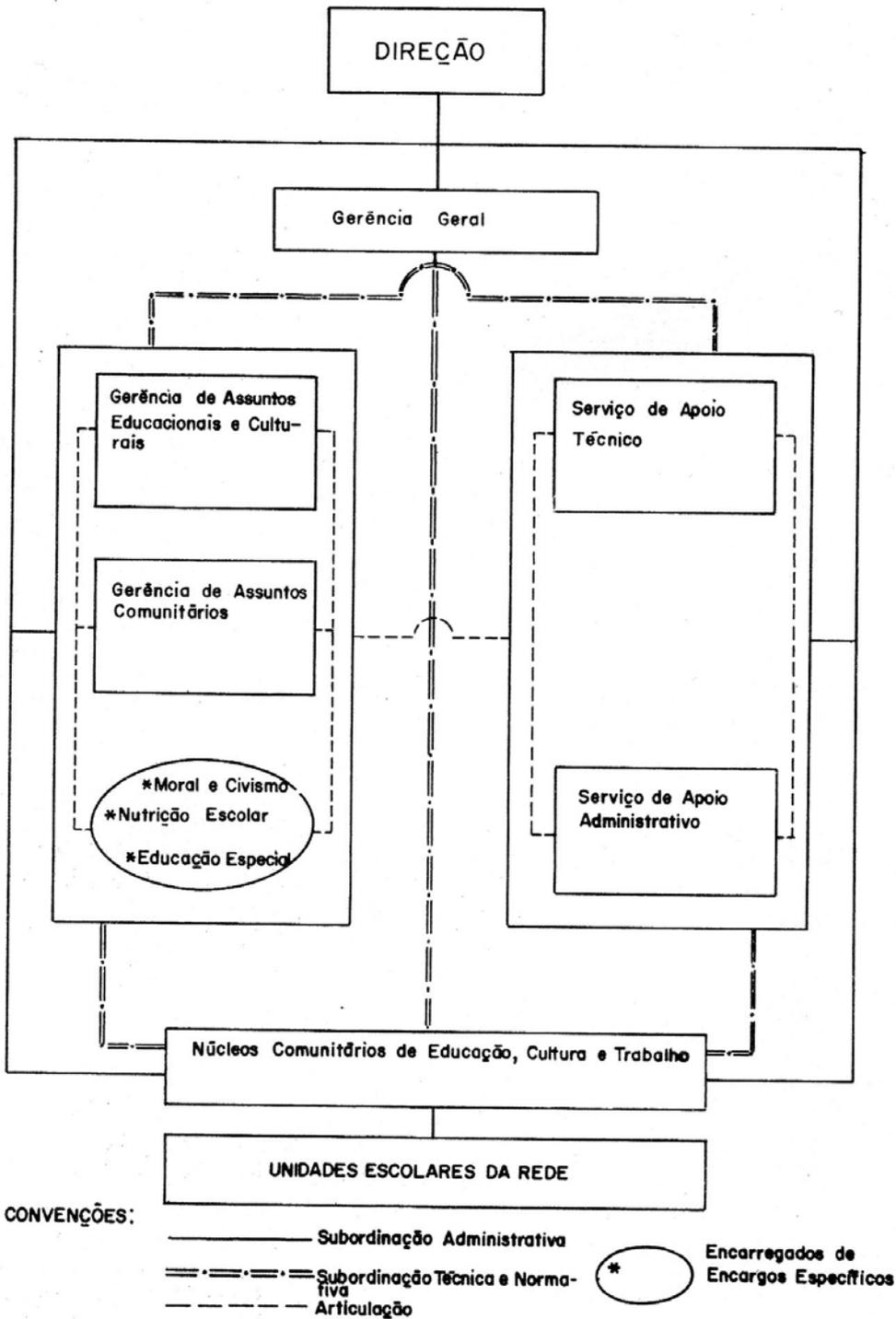


CONVENÇÕES:

- SUBORDINAÇÃO ADMINISTRATIVA
- == . . . == SUBORDINAÇÃO TÉCNICA E NORMATIVA
- - - - - ARTICULAÇÃO
- \* ○ ENCARREGADOS OU SUPERVISORES DE ENCARGOS ESPECÍFICOS

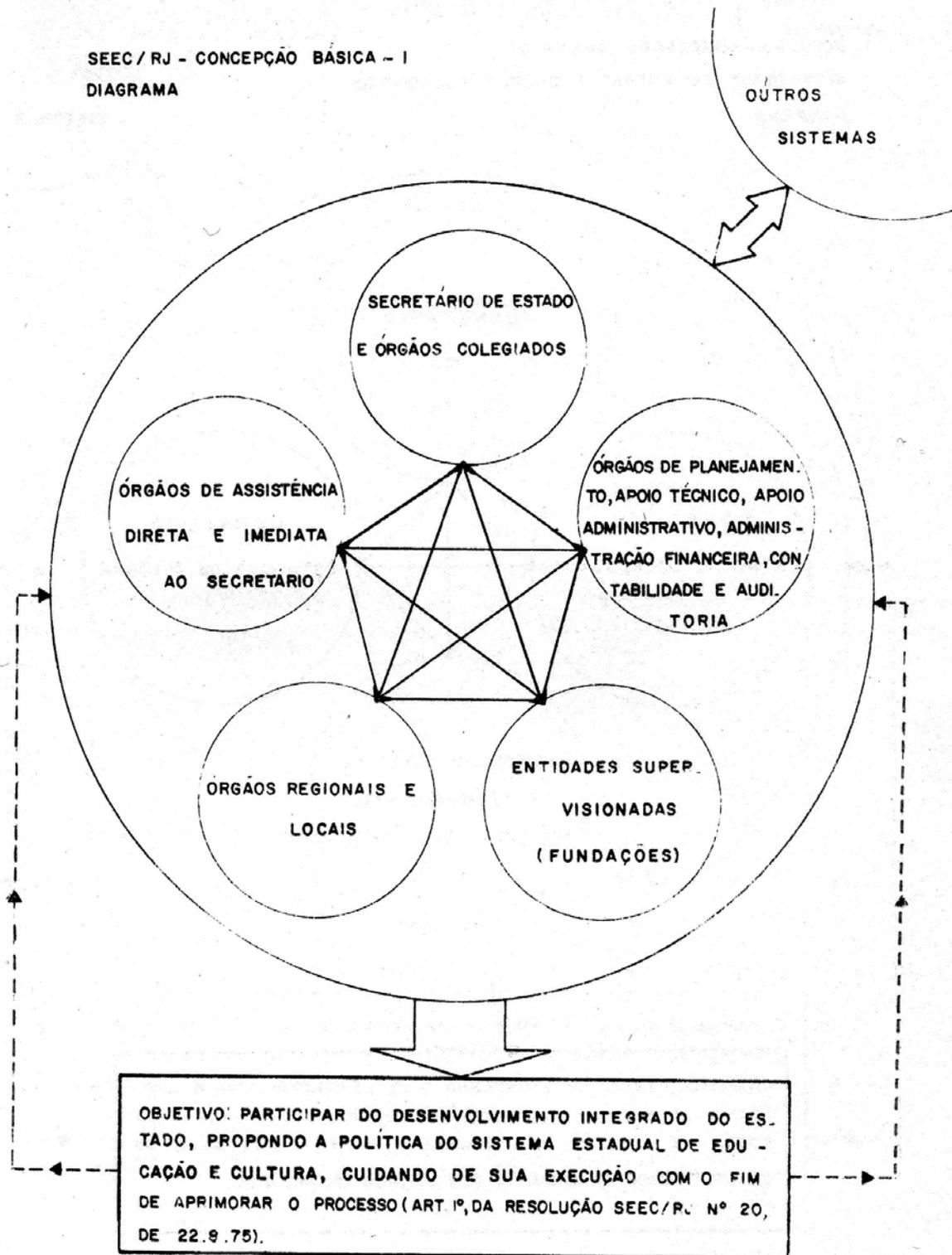
Anexo 4: Estrutura do Centro Regional de Educação, Cultura e Trabalho, 1977

CENTROS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TRABALHO – ESTRUTURA BÁSICA (Decreto nº1284, de 29.5.77-DO.de 2.6.77)



Anexo 5: Organização básica do relacionamento entre os órgãos da SEEC, 1975

SEEC/RJ - CONCEPÇÃO BÁSICA - I  
DIAGRAMA



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)