



Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

**EDUCAÇÃO PÚBLICA FLUMINENSE PÓS-FUSÃO DOS ESTADOS DO
RIO DE JANEIRO E DA GUANABARA: Uma Análise da Política
Educativa do Governo Faria Lima, 1975 -1979**

Regina Márcia Gomes Crespo

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

2016

Regina Márcia Gomes Crespo

**EDUCAÇÃO PÚBLICA FLUMINENSE PÓS-FUSÃO DOS ESTADOS DO
RIO DE JANEIRO E DA GUANABARA: Uma Análise da Política
Educativa do Governo Faria Lima, 1975-1979**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Linha de Pesquisa: Cidadania, Instituições Políticas, Mercado.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a YOLANDA LIMA LOBO

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

053/2016

C921 Crespo, Regina Márcia Gomes.

Educação pública fluminense pós-fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara : uma análise da política educacional do governo Faria Lima, 1975-1979 / Regina Márcia Gomes Crespo. – Campos dos Goytacazes, RJ, 2016.

212 fl. : il.

Orientadora: Yolanda Lima Lobo.

Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2016.

Bibliografia: f. 197 – 209.

1. Política Educacional. 2. Educação – Rio de Janeiro (Estado). 3. Reforma do Ensino. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD – 370.98153

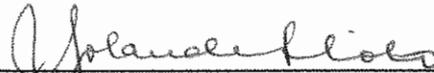
REGINA MÁRCIA GOMES CRESPO

**EDUCAÇÃO PÚBLICA FLUMINENSE PÓS-FUSÃO DOS ESTADOS DA GUANABARA E DO RIO DE
JANEIRO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO FARIA LIMA
1975-1979**

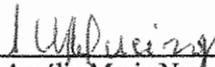
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Sociologia Política.

Defesa em 07/07/2016

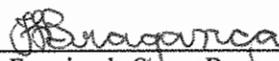
COMISSÃO EXAMINADORA



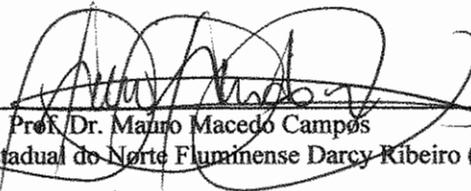
Prof.^a Dr.^a Yolanda Lima Lobo – Orientadora
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)



Prof.^a Dr.^a Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEE/RJ)



Prof. Dr.^a Inês Ferreira de Souza Bragança
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)



Prof. Dr. Mauro Macedo Campos
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)



Prof. Dr. Nilo Lima de Azevedo
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

**Campos dos Goytacazes
2016**

A meus pais, Aldo e Nini,

que me deram vida em seu pleno sentido.

A Antônio Carlos,

pela parceria em todo esse tempo de vida em comum. Com afeto.

A meus filhos, Marcelle e Luiz Gustavo,

pela ressignificação da vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de exprimir meu reconhecimento e gratidão a todos que me acompanharam nesta trajetória, em especial:

À minha orientadora, professora Yolanda Lima Lobo, por todo o empenho e dedicação durante esses anos em que me guiou pelos meandros das questões deste trabalho de tese. Foi um privilégio ser sua orientanda.

À professora Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz, que tem compartilhado, generosamente, de toda sua experiência e conhecimento sobre a Secretaria de Estado de Educação e Cultura, na gestão da professora Myrthes Wenzel. Minha profunda gratidão.

À amiga de sempre, Maria Aparecida Rodrigues Vasconcelos (*in memoriam*), que me incentivou a registrar em trabalho acadêmico, a importância do Laboratório de Currículos da SEEC/RJ para a educação pública fluminense, pós-Fusão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UENF, que muito contribuíram para a realização da presente pesquisa, especialmente,

Mauro Macedo Campos e Nilo Lima de Azevedo, pelo apoio e estímulo. Agradeço-lhes, sobretudo, o diálogo constante, as leituras atentas e as observações pertinentes em todas as etapas do doutorado;

Hugo Borsani, Lana Gama Lage Lima e Sérgio Azevedo, pelas aulas ministradas e pela consistência teórica das discussões. Momentos de reflexão e aprendizagem.

Aos integrantes do Laboratório de Currículos da SEEC/RJ (1975-1979), Adília Lício Arnaut, Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz, Aracy do Rego Antunes, Ilmar Rohloff de Mattos, Leila Alcure Diar Campos, Luiz Antônio Garcia, Maria Cecília Nascimento, Maria Filomena Rego, Maria Helena de Mello Vieira, Maria Lina Jacobina, Militza Bakich Putziger, Regina Vitória Kayat, Zuleika de Oliveira e Fátima Cunha Ferreira Pinto (Diretora do Laboratório de Currículos/1979-1983), pelos depoimentos valiosos que me possibilitaram reconstituir a memória social e político-pedagógica do *Aquário*.

À professora Inês Ferreira de Souza Bragança, por partilhar sua vasta experiência acadêmica na banca de defesa final desta tese.

À FAPERJ, pela bolsa concedida para desenvolver a pesquisa.

Nossa consciência de educadores nos diz que devemos caminhar rapidamente ao encontro das situações de aprendizagem que se acham em estado nascente nas matrizes vivas da dinâmica social. Temos razão em ter pressa, uma vez que não queremos ficar retardatários no tempo, à beira da realidade, vendo a história passar. Mas não somos imediatistas, porque nossos compromissos se dimensionam pelo horizonte do futuro e sabemos que os frutos do trabalho educativo não se colhem na próxima estação.

Myrthes De Luca Wenzel

Trecho do discurso proferido na inauguração da Escola Graham Bell.
Duque de Caxias/RJ, 10 de maio de 1976.

RESUMO

CRESPO, Regina Márcia Gomes. **EDUCAÇÃO PÚBLICA FLUMINENSE PÓS-FUSÃO DOS ESTADOS DA GUANABARA E DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO FARIA LIMA, 1975-1979**. Campos dos Goytacazes, 2016. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Este trabalho inscreve-se no contexto das transformações sociopolíticas delineadas pela Fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, e se propõe a analisar a formulação da política educacional empreendida pelo governo Faria Lima (1975-1979), no novo Estado do Rio de Janeiro. O estudo procura examinar as principais mudanças que ocorreram na organização do sistema estadual de educação, por meio dos programas e projetos formulados pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura/RJ, no decorrer da gestão da secretária Myrthes De Luca Wenzel. Enfatiza-se o Laboratório de Currículos – *Aquário* –, órgão setorial da SEEC/RJ, incumbido de elaborar as diretrizes pedagógicas que nortearam a reforma educacional na rede escolar, e que teve como foco central a implantação de propostas curriculares e metodológicas, referenciadas pela epistemologia genética de Jean Piaget. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sob uma perspectiva sociopolítica, fundamentada nas concepções de Pierre Bourdieu, particularmente em suas obras *Sobre o Estado* (2014), *O Poder Simbólico* (2010) e *A Economia das Trocas Simbólicas* (1998); e de Roger Chartier, com destaque para *A História Cultural: entre Práticas e Representações* (2002), *Formas e Sentido – Cultura Escrita: Entre Distinção e Apropriação* (2003) e *Textos, Impressões, Leitura* (2001), que se apoia em fontes documentais primárias - legislação, ofícios, publicações pela imprensa oficial; e orais - entrevistas semiestruturadas com educadores que participaram da construção do *Aquário* e da reforma educacional da SEEC/RJ.

Palavras Chaves: Fusão; Políticas Educacionais; Educação Pública Fluminense; Reforma de Ensino.

ABSTRACT

CRESPO, Regina Márcia Gomes. **PUBLIC EDUCATION FLUMINENSE POST-MERGER OF STATES GUANABARA AND RIO DE JANEIRO: AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICY GOVERNMENT FARIA LIMA, 1975-1979**. Campos dos Goytacazes, 2016. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

This work falls within the context of socio-political transformations outlined by the merger of the States of Guanabara and Rio de Janeiro, and aims to analyze the formulation of educational policy implemented by the government Faria Lima (1975-1979), the new State of Rio de Janeiro. The study seeks to examine the major changes that have occurred in the organization of the state system of education, through programs and projects formulated by the Ministry of Education and Culture / RJ, during the management of Myrthes De Luca Wenzel desk. It emphasizes the Curriculum Laboratory - *Aquarium* - sectoral body of SEEC / RJ, tasked with developing the pedagogical guidelines that guided educational reform in the school system, and had as its main focus the implementation of curricular and methodological proposals referenced by epistemology genetics Jean Piaget. This is a qualitative research approach, from a socio-political perspective, based on the concepts of Pierre Bourdieu, particularly in his works *About State* (2014), *The Symbolic Power* (2010) and *The Economics of Symbolic Exchange* (1998); and Roger Chartier, especially *Cultural History: Between Practices and Representations* (2002), *Ways and Direction - Culture Writing Between Distinction and Appropriation* (2003) and *Texts, Prints, Reading* (2001), which is based on documentary sources primary - law, crafts, publications by the official press; and oral - semi-structured interviews with educators who participated in the construction of the *Aquarium* and educational reform SEEC / RJ.

Key Words: fusion; Educational policies; Fluminense Public Education, Education Reform.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	– Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
ARENA	– Aliança Renovadora Nacional
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BN	– Biblioteca Nacional
CARE	– Comissão de Assistência à Rede Escolar
CDRH	– Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CEN	– Centro Educacional de Niterói
CFE	– Conselho Federal de Educação
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
CPDOC	– Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CRECT	– Centro de Educação, Cultura e Trabalho
EMATER	– Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMOP	– Empresa de Obras Públicas
ETRESP	– Equipe Técnica Regional de Educação Especial
FGV	– Fundação Getúlio Vargas
FIDERJ	– Fundação Institucional de Desenvolvimento Econômico do Rio de Janeiro
FIEGA	– Federação das Indústrias do Estado da Guanabara
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico
FNM	– Fábrica Nacional de Motores
FUNDREM	– Fundação para o Desenvolvimento Econômico e Social da Região Metropolitana do Rio de Janeiro
GT	– Grupo de Trabalho
IPEA	– Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
IBAD	– Instituto Brasileiro de Ação Democrática
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPE	– Instituto de Pesquisa Econômica
IPES	– Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LBA	– Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP	– Ministério da Educação e Saúde Pública
MEB	– Movimento de Educação de Base
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MRE	– Ministério das Relações Exteriores
MDB	– Movimento Democrático Brasileiro

MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
NCECT	– Núcleo Comunitário de Educação, Cultura e Trabalho
PAEPE	– Programa de Expansão da Educação Pré-Escolar
PND	– Plano Nacional de Desenvolvimento
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PBDCT	– Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PND	– Plano Nacional de Desenvolvimento
PLANEC	– Plano Estadual de Educação e Cultura – 1976-1979
PLAN-RIO	– Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro
PREMEN	– Programa Nacional de Expansão e Melhoria do Ensino
PROCARTA	– Programa Nacional da Carta Escolar
PRODERJ	– Centro de Processamento de Dados do Estado do Rio de Janeiro
PSEC	– Plano Setorial de Educação
RJ	– Rio de Janeiro
SECPLAN	– Secretaria de Planejamento
SEEC	– Secretaria de Estado de Educação e Cultura
SME	– Secretaria Municipal de Educação
ONU	– Organizações das Nações Unidas
OMC	– Organização Mundial do Comércio
UENF	– Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	– Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	– Universidade Federal Fluminense
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1	Brasília/DF: Presidente Ernesto Geisel e o Governador Faria Lima – 1975.....	59
Fig. 2	Estado do Rio de Janeiro. Mapa com Regiões-Programa, Centros Regionais e Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho.....	100
Fig. 3	Capas de Exemplos da Série Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional.....	104
Fig. 4	Educação Pública Fluminense no Contexto da Fusão.....	106
Fig. 5	Os Problemas do Ensino Público do Estado do Rio de Janeiro.....	109
Fig. 6	A Rede Pública Escolar dos Municípios Fluminenses.....	110
Fig. 7	Estado do Rio de Janeiro. Escola Estadual Não Pensei. Município de Cambuci. Região-Programa VI – 1975.....	113
Fig. 8	Professora Myrthes De Luca Wenzel – Secretária de Estado de Educação e Cultura/RJ – 1975-1979.....	115
Fig. 9	Aspecto externo da Secretaria de Estado de Educação e Cultura – Rua do Passeio, nº 62 – Rio de Janeiro.....	117
Fig. 10	Estado do Rio de Janeiro – Governo Faria Lima – Entrada Principal da UERJ, após projeto de ampliação.....	142
Fig. 11	Centre International D’Études Pédagogiques – Sèvres/Paris.....	148
Fig. 12	SEEC/RJ – Fluxo de Dinâmica Educativa.....	151
Fig. 13	SEEC/RJ – Capa de Impresso REGIONALIZAÇÃO.....	156
Fig. 14	SEEC/RJ – Capa da Série Currículos-3.....	162
Fig. 15	Projeto do Núcleo Comunitário de Cordeiro/RJ.....	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBEN nº 4021/61.....	64
Quadro 2	– Estrutura comparativa do Ensino Primário/Médio (Lei nº 4024/61) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).....	70
Quadro 3	– Estrutura do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro 1978.....	97
Quadro 4	– Estado do Rio de Janeiro: Regionalização para o Planejamento e para a Ação Administrativa.....	99
Quadro 5	– Estado do Rio de Janeiro – 1975-1979 – Secretaria de Estado de Educação e Cultura – Estrutura Básica.....	119
Quadro 6	– Pesquisas empreendidas pelo Laboratório de Currículos.....	157
Quadro 7	– SEEC/RJ – Editoração do Laboratório de Currículos – 1975-1979.....	161
Quadro 8	– Região-Programa V – Gráfico comparativo entre população total, estudantes e os que sabem ler e escrever.....	173
Quadro 9	– Centro Interescolar do Núcleo de Cordeiro – Relação Aluno/Curso.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Brasil: Matrícula, Evasão e Repetência – Ensino Primário – 1966-1970...	67
Tabela 2 – Metas para a Educação Brasileira – 1974 – Projeção %.....	76
Tabela 3 – Brasil: Matrículas no início do ano, segundo os níveis de ensino – 1964-1973.....	87
Tabela 4 – Brasil: Escolarização no Ensino de 1º Grau – 1975 – Áreas Urbana e Rural.....	88
Tabela 5 – Estado do Rio de Janeiro – Quadro Geral da Rede Pública da Ensino – 1975.....	107
Tabela 6 – Estado do Rio de Janeiro – Governo Faria Lima – Expansão das Matrículas no Sistema de Ensino Estadual – 1972-1978.....	114
Tabela 7 – Estado do Rio de Janeiro – Ensino do 1º e 2º Graus. Matrículas nas Escolas Estaduais – 1975-1979.....	123
Tabela 8 – Estado do Rio de Janeiro – Obras do Setor de Educação.....	126
Tabela 9 – Estado do Rio de Janeiro – Expansão da Educação Pré-Escolar – 1975-1978.....	126
Tabela 10 – Estado do Rio de Janeiro – Evolução do Ensino de 1º Grau – 1975-1978	130
Tabela 11 – Estado do Rio de Janeiro – Ensino Supletivo – 1975 – Total de Alunos por Área-Programa.....	133
Tabela 12 – Estado do Rio de Janeiro – 1975 – Ensino Supletivo / Projeto Minerva Efetivo por Área-Programa.....	134
Tabela 13 – Estado do Rio de Janeiro – Educação Especial – 1975.....	137
Tabela 14 – Estado do Rio de Janeiro – Educação do Ensino de 2º Grau – 1975-1978	139
Tabela 15 – Estado do Rio de Janeiro – Demanda e Oferta do Ensino de 3º Grau.....	143
Tabela 16 – Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos – CDRH/RJ – Curso de Formação e Treinamento Específico.....	146
Tabela 17 – SEEC/RJ/Laboratório de Currículo/CDRH – Cursos de Atualização, Aperfeiçoamento e Especialização.....	146
Tabela 18 – SEEC/RJ – Laboratório de Currículos / CDRH – Cursos de Atualização, Aperfeiçoamento e Especialização. População Alvo: Docentes da Rede Estadual de Ensino.....	159
Tabela 19 – SEEC/RJ – Laboratório de Currículos / CDRH. Cursos de Atualização, Aperfeiçoamento e Especialização. População Alvo: Pessoal-Administrativo da SEEC/RJ.....	160

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	28
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE EMPÍRICO-SOCIOLÓGICA.....	32
1.2 ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS.....	38
2 A FUSÃO E A CONSTRUÇÃO DO “GRANDE ESTADO ÚNICO DO RIO DE JANEIRO”	46
2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS 70: “NADA SERÁ COMO ANTES”.....	61
2.2 A REFORMA E O ENSINO NO TEXTO E NO CONTEXTO DA LEI 5.692/71.....	71
2.3 AS METAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO ERNESTO GEISEL (1974/ 1979).....	82
3 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO FARIA LIMA (1975-79)	91
3.1 O NOVO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO: INTENÇÃO E REALIDADE.....	96
4 A EDUCAÇÃO FLUMINENSE NO TEMPO DE MYRTHES WENZEL	116
4.1 A POLÍTICA EXPANSIONISTA DA REDE ESCOLAR ESTADUAL.....	125
4.1.1 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	126
4.1.2 ENSINO DE 1º GRAU.....	127
4.1.3 ENSINO DE 2º GRAU.....	138
4.1.4 ENSINO DE 3º GRAU.....	141
4.2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS.....	141
5 O AQUÁRIO: A INTELLIGENTSIA EDUCACIONAL DA REFORMA	150
5.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INSTITUCIONAL DO LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS.....	153
5.2 POLÍTICAS ESCOLARES E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO.....	155
5.3 LINHAS DE PESQUISA.....	156
5.4 PLANEJAMENTO E ASSISTÊNCIA TÉCNICA AOS MUNICÍPIOS.....	158
5.5 EDITORAÇÃO.....	160
5.6 A ESCOLA EXPERIMENTAL DO CENTRO INTERESCOLAR DO NÚCLEO DE CORDEIRO.....	168
5.7 A PROPOSTA CURRICULAR E METODOLÓGICA.....	175
EPÍLOGO: UM LEGADO PERDIDO?	187
REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	210

INTRODUÇÃO

A Fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro será um processo gradual que irá evoluindo progressivamente de forma a não causar colapso na administração pública nem traumas à população do estado [...]. Igualmente a educação, instrumento e objetivo de desenvolvimento, terá seu plano setorial integrado à visão global, compatibilizando a máxima eficiência pedagógica com o menor custo. E uma área da cultura estará articulada na mesma secretaria, sendo dada aos órgãos culturais maior flexibilidade.

FARIA LIMA¹

Em 15 de março de 1975, a criação do “grande estado único do Rio de Janeiro”² significou um momento crítico da vida política fluminense, marcada por profundas mudanças, decorrentes da Fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara. As palavras do governador Faria Lima que abrem o texto acima evocam as perspectivas reservadas à educação, ao mesmo tempo em que ratificam a sua importância no contexto do regime militar brasileiro (1964-1985), considerada fator prioritário para o desenvolvimento do país. A educação, alinhada ao projeto desenvolvimentista, constituiu-se um tema que perpassou as três últimas décadas, tornando-se um dos eixos dos debates sobre as políticas públicas de educação adotadas na década de 1970.

O presente trabalho acadêmico tem como objetivo retomar essa discussão, analisando a política educacional empreendida pelo governo Faria Lima (1975-1979), no estado do Rio de Janeiro. Esta questão, que implicou em organizar um novo sistema estadual de educação englobando os dois antigos estados, tem sido objeto de interesse pessoal desde 1980, quando,

¹ Depoimento do almirante Floriano Peixoto Faria Lima, um dia antes de tomar posse como governador do novo estado do Rio de Janeiro. Indicado pelo Presidente Ernesto Geisel em 10 de setembro de 1974, assumiu o cargo em 15 de março de 1975, após ser sancionada a Lei Complementar nº 20 (Lei da Fusão). A declaração que encima esse texto introdutório encontra-se na coluna intitulada “O Governador do Novo Estado”, publicada no *O Globo* de 14/03/75, p. 8.

² A expressão entre aspas se encontra na crônica de Machado de Assis, autor que no século XIX já vislumbrava a unificação dos dois antigos estados, sob a justificativa de que “todos eram fluminenses”. Ver ASSIS, Machado de. *Crônica d’A Semana*. Rio de Janeiro: s. ed. 1896.

na ocasião, integrava a equipe técnico-pedagógica do Centro de Pesquisas Educacionais³ da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC/RJ). Naquele período, o estado do Rio de Janeiro iniciava um novo ciclo político com o término do mandato do governador Faria Lima e o retorno de Chagas Freitas⁴, nome reconhecido no cenário carioca por seu capital político. Momento em que, também, as escolas da rede pública fluminense começavam a apresentar os primeiros resultados da reforma educacional implantada pela SEEC/RJ, na gestão de Myrthes De Luca Wenzel, a “Secretária da Fusão”⁵.

Desse modo, trata-se de um tema inspirado na minha experiência profissional, como participante da geração⁶ de professores públicos do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro, a partir da década de 1970. No decorrer do exercício do magistério, ora como docente, ora como elemento de equipe técnico-pedagógica da SEEC/RJ e do Centro Regional de Educação e Cultura (CRECT- Campos dos Goytacazes), perpassamos pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação e acompanhamos a operacionalização das mesmas no interior das escolas em diferentes municípios do estado. A convivência com professores, coordenadores e a participação em pesquisas e projetos educacionais na rede pública escolar nos fizeram acreditar que o sistema de ensino, organizado entre 1975 e 1979, possuía um instrumental técnico-pedagógico que possibilitava a escola estadual caminhar em direção a uma melhor qualidade de ensino, com potencial para reverter o quadro de evasão e repetência que se apresentava no antigo estado do Rio de Janeiro.

³ O Centro de Pesquisas Educacionais foi criado pelo professor Arnaldo Niskier, Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro no governo Chagas Freitas (1979-1983). Período que também demarcou a criação e encerramento das atividades do setor. Durante sua curta existência, o Centro de Pesquisas Educacionais esteve vinculado administrativamente ao Laboratório de Currículos da SEEC/RJ.

⁴ Antônio de Pádua Chagas Freitas (1914-1991) foi jornalista e político; governador da antiga Guanabara (1971 a 1975) e do estado do Rio de Janeiro (1979 a 1983). Sua reconhecida liderança e influência política deu origem ao termo *chaguismo*, que designou sua forma particular de utilizar a máquina pública estatal, tornando-o fonte de inspiração para inúmeros trabalhos acadêmicos. A ressaltar o de Carlos Eduardo SARMENTO. *O espelho partido da metrópole: Chagas Freitas e o campo político carioca (1950-1983) – Liderança, voto e estruturas clientelistas*. Rio de Janeiro: Folha Seca, FAPERJ, 2008.

⁵ Codinome atribuído à Secretária de Educação e Cultura/RJ, Myrthes De Luca Wenzel, pela professora Yolanda Lima Lobo. Sobre “Secretária da Fusão” ver LOBO, Yolanda Lima. *Alcachofras dos Telhados: lições de pedagogia de uma educadora*. In: LOBO, Yolanda Lima e FARIA, Lia (Orgs.). *Vozes Femininas do Império e da República*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

⁶ Entende-se a categoria *geração* na perspectiva de Jean-François Sirinelli (1989), segundo o qual o conjunto de pessoas de faixa etária aproximada precisa ter uma memória ideológica comum, forjada no momento da aprendizagem política, no cruzamento das ideologias dominantes e de um acontecimento fundador. Essa memória específica, que marca uma geração, confere-lhe identidade e passa a determinar seu comportamento. Ver SIRINELLI, Jean François. *A Geração*. In FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos & Abusos da História Oral*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001, p. 131-137.

Esse tempo de transformações significativas para a educação do novo estado do Rio de Janeiro pode ser identificado nas diversas ações político-administrativas e sócio educacionais implantadas nos Centros Regionais de Educação, Cultura e Trabalho (CRECTs) e Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho (NECTs) das regiões-programa⁷; na expansão de matrículas da rede pública escolar; na ampliação do atendimento escolar à população do meio rural; e na implementação da reforma curricular do ensino de 1º e 2º graus, fundamentada na epistemologia genética do psicólogo suíço Jean Piaget⁸, uma linha teórica desconhecida, até então, da maioria dos docentes da rede estadual.

Foram mudanças consideradas, à época, inovadoras, e que, certamente merecem ser interpretadas, na medida em que expressaram uma concepção educacional diferenciada, não somente porque pretendeu romper com os moldes tradicionais das práticas de ensino vigentes, mas, sobretudo, por tratar da educação como fato social. Em seus pronunciamentos, entre 1975 e 1976, a professora Myrthes De Luca Wenzel deixou claro que a prioridade era “transformar o sistema educacional num instrumento de promoção da coletividade, colocado a serviço do desenvolvimento socioeconômico local, regional e estadual”. Para tanto, estabelecer-se-iam “programas e projetos especiais” para que “a médio prazo, reduzissem as desigualdades escolares e melhorassem as condições socioculturais do aluno”. Para viabilizá-los, seriam realizados “levantamentos e sistematização das informações relativas a aspectos sociais, culturais, antropológicos e econômicos das comunidades fluminenses”, com vistas à elaboração de “propostas curriculares suficientemente flexíveis – respeitando a fisionomia própria de cada instituição e acatadas as diferenças regionais”. A ideia de educação, assim tratada, ajustava-se aos preceitos enfatizados por Wenzel, “de que a política educacional é uma política de participação, em que as comunidades são os verdadeiros artífices de seu próprio desenvolvimento educativo cultural e os verdadeiros autores de sua promoção social e econômica”⁹.

Aceito por alguns segmentos da educação, criticado por outros, o modelo educacional implantado pela SEEC/RJ, entre 1975 e 1979, conseguiu sobreviver até 1985, quando, sem

⁷ No âmbito federal, o país encontrava-se dividido em microrregiões econômicas, geradas por vários polos de desenvolvimento, em torno dos quais gravitavam os municípios. O governo Faria Lima, adotando a mesma política para o novo estado do Rio de Janeiro, implantou 6 regiões-programa, que por sua vez deram origem as sub-regiões ou áreas-programa. Ver WENZEL, Myrthes. Pronunciamentos -1. In: *Educação para o Desenvolvimento*. Niterói: Imprensa Oficial, 1976, p. 28.

⁸ PIAGET, Jean. *L'Épistémologie Génétique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

⁹ As citações entre aspas desse parágrafo encontram-se inscritas nos pronunciamentos da professora Myrthes De Luca Wenzel como Secretária de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. Ver WENZEL, Myrthes. Pronunciamentos - 1. In: *Educação para o Desenvolvimento*. Niterói: Imprensa Oficial, 1976, p. 13- 96.

que houvesse uma avaliação institucional dos seus resultados, foi extinto. A partir daí, deu-se um quase esquecimento desse trecho da memória educacional do estado do Rio de Janeiro, que este trabalho de tese busca recuperar.

Não participamos dos anos iniciais da reforma promovida pela SEEC/RJ, pós-Fusão, mas testemunhamos os seus últimos anos de “agonia”¹⁰. Dessa maneira, o nosso olhar sobre o período do governo Faria Lima e a gestão Myrthes De Luca Wenzel é mediado por experiências e lembranças. Não se trata, certamente, de um olhar neutro. Narrar essa história é como empreender uma aventura por espaços físicos e simbólicos pelos quais já transitamos. Nesse sentido, as palavras de Ernest Cassirer (1970) auxiliaram a entender o desafio que é o de assumir a neutralidade científica da pesquisa. Afirma Cassirer que o pesquisador precisa escolher o seu ponto de partida e não poderá encontrá-lo senão em seu próprio tempo. Argumenta ainda, que o conhecimento histórico é a resposta a perguntas definidas que tem que ser dada pelo passado, mas as perguntas são colocadas e ditadas pelo presente, por um interesse acadêmico e/ou pela ausência de uma reflexão histórica consistente. Em ambos os casos, nos cabe produzir essa reflexão, uma vez que somos sujeitos do tempo e da memória. Seguindo essa linha de pensamento, a função primordial da memória talvez não seja preservar o passado, mas como sugere David Lowenthal¹¹:

[...] adaptá-lo a fim de enriquecer e manipular o presente, [pois] as lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo à nossa volta.

É nessa perspectiva que há de se assinalar a herança singular da Fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro para o sistema estadual de ensino fluminense. Implica, especialmente, examinar esse processo como o legado¹² de uma geração de atores sociais que

¹⁰ Expressão parafraseada de Yolanda Lima Lobo (2004), ao se reportar ao processo gradativo de desativação do modelo político-pedagógico implantado no estado do Rio de Janeiro pelo Laboratório de Currículos da SEEC/RJ. Ver LOBO, Yolanda Lima e FARIA, Lia Ciomar Macedo. *Identidade e Campo de Produção: O Laboratório de Currículos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (1975-1979)*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2004, p. 11.

¹¹ LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. *Revista do PPG de História*. PUC/SP, n. 17, nov. 1998, p. 103.

¹² No sentido proposto por Lessa, de que “um legado se torna inteligível, antes de tudo, pelo uso que fazemos dele”. Embora a crônica de Lessa tenha como foco o governo Getúlio Vargas, sua interpretação sobre a palavra “legado” torna seu uso pertinente no presente trabalho. Conferir: LESSA, Renato. *Dois legados que mudaram o país*. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, 22/08/2004, p. 12.

participaram desse momento histórico e pretenderam construir “a partir do marco zero, uma identidade educacional para o novo estado do Rio de Janeiro”¹³.

Considerada uma importante estratégia política do presidente Ernesto Geisel (1974-1979), a unificação dos antigos territórios se inseriu na justificativa geopolítica e econômica do seu projeto de governo, que objetivava estabelecer uma “divisão administrativa do país”, por meio do “fracionamento” de grandes estados, como Amazonas, Pará, Bahia e Minas Gerais. No meio desse caminho se encontrava o estado da Guanabara, avaliado por Geisel como uma “aberração”, uma vez que, embora sendo “apenas uma grande cidade”, desfrutava da “mesma posição política dos outros estados”¹⁴. Assim, sob a alegação de consolidar o equilíbrio federativo, a Fusão da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro se deu, independente de qualquer discussão com a sociedade civil. Lembra Élio Gaspari (2014)¹⁵, que “pela tradição do regime militar iniciado em 1964, sempre que as tentativas de democratização se chocaram publicamente com a ditadura, prevaleceu a ditadura”. É oportuno também destacar, que além da preocupação com o problema de desequilíbrio regional, o processo de “distensão política”¹⁶ era um assunto já definido na pauta das propostas do governo Geisel, embora não constituísse situação de consenso entre os militares. Para Maria Celina D’Araújo (2007)¹⁷, ficava claro “que havia diferentes percepções do regime não só entre as Forças Armadas, mas dentro de cada uma delas, e que a política minava a disciplina dos quartéis”.

No âmbito dos debates que envolveram essas questões – prioritárias para o governo Geisel –, a Fusão viera para ficar. Restava agora, para a grande parte das lideranças políticas, econômicas, culturais e educacionais fluminenses, indagar de que forma, ritmo e direção o governo Faria Lima imprimiria à construção do grande território único do Rio de Janeiro.

¹³ Depoimento do almirante Faria Lima em entrevista aos pesquisadores do CPDOC, Motta e Sarmiento (1997). In: MOTTA, Marly Silva da; SARMENTO, Carlos Eduardo. *A construção de um Estado – A Fusão em debate*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001, p. 38.

¹⁴ General Geisel. Depoimento, 1997. In: CASTRO, Celso; D’ARAÚJO, Maria Celina. *Ernesto Geisel*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 384.

¹⁵ GASPARI, Élio. *A ditadura envergonhada*. 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

¹⁶ A expressão *distensão política* passou a fazer parte do vocabulário nacional no governo Ernesto Geisel (1974-1979). Tornou-se uma nomenclatura adequada para descrever o período em que o regime militar usou de subterfúgios para adiar a entrega do poder aos civis. A *distensão política* durou cerca de dez anos, sendo concluída pelo Presidente João Batista Figueiredo (1979-1985).

¹⁷ D’ARAÚJO, Maria Celina. Memória da ditadura militar no Brasil: fontes e métodos. In: GOMES, Angela de Castro (Coord.). *Direitos e Cidadania: memória, política e cultura*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007, p. 115-136.

Organizar o novo estado significou, para o primeiro governo da Fusão, enfrentar uma série de desafios que iam desde a definição estrutural das secretarias e dos programas a serem dinamizados, até os embates com grupos políticos e diferentes segmentos da sociedade, contrários à reunificação. Essas discussões travadas, em sua maioria, por grupos cariocas, tinham como foco as perdas e danos que o estado da Guanabara contabilizaria ao se transformar em município. Paralelamente a essa questão, havia outro debate de peso, relacionado à cultura política¹⁸ das antigas capitais, que, a partir do século XIX, havia se consolidado de modo heterogêneo, acentuando a diferença entre elas. De um lado, a cidade do Rio de Janeiro, que se transformara em vitrine da nação e principal palco da atividade política nacional. Do outro lado encontrava-se Niterói, com resquício histórico de capital “ancorada em uma estrutura de perfil estritamente local, de recorte paroquial, sustentada sobre redes de inter-relação de caráter clientelista”¹⁹. Importa ressaltar que, a partir dos anos de 1950, o antigo estado do Rio de Janeiro se transformara em reduto do campo político amaralista²⁰.

Essa estrutura político-administrativa, reveladora de características locais, também se refletia no campo educacional dos respectivos estados no momento da Fusão, expressos nos dois sistemas educacionais distintos: o da Guanabara, que se encontrava mais consistente, nutrido de experiências sociais, culturais e antropológicas diversas que alimentaram durante anos o debate pedagógico no país; e o do antigo estado do Rio de Janeiro, que se apresentava fragmentado, disperso entre a cidade e o campo, com altos índices de evasão e repetência, impondo, prioritariamente, ações educativas para reverter esse quadro²¹.

É nesse contexto que a presente pesquisa se inscreve. Para tanto, examinam-se as concepções legais e teórico-metodológicas que fundamentaram o novo sistema estadual de ensino; identifica-se a organização da Secretaria de Estado de Educação (SEEC/RJ) por meio da *Legislação de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro*, assim como a finalidade

¹⁸ Sobre cultura política nos orientamos pelo pensamento teórico de Serge Berstein, que a entende como um sistema de representações, fundamentado sobre determinada visão de mundo e leitura do passado histórico, e que se expressa através de discursos, símbolos e rituais, propondo e definindo formas e padrões de atuação política. BERSTEIN, Serge. La culture politique. In: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François (dirs.). *Pour une histoire culturelle*. Paris, Seuil, 1997.

¹⁹ SARMENTO, Carlos Eduardo. *O Espelho Partido da Metrópole: Chagas Freitas e o campo político carioca (1950-1983): liderança, voto e estrutura clientelista*. Rio de Janeiro: Folha Seca, FAPERJ, 2008, p.13-14.

²⁰ Diz respeito ao comandante Ernani do Amaral Peixoto, considerado principal liderança política fluminense, a partir do período em que governou o antigo estado do Rio de Janeiro (1951-1954). Eleito para o Senado, Amaral Peixoto se destacou como líder da bancada do MDB entre 1970 e 1978. A partir da Fusão filiou-se a ARENA.

²¹ Ver Yolanda Lobo e Lia Faria (2004, p. 110-111): Um dia, quem sabe? A educação e a construção do grande Estado único do Rio de Janeiro. In: LOBO, Yolanda Lima e FARIA, Lia Macedo de. *Revista Rio de Janeiro. Dossiê Temático*, nº. 13-14, maio-dez., 2004.

dos setores chaves da SEEC/RJ, responsáveis pela operacionalização de programas e projetos na rede estadual de ensino.

Entende-se que o exame desse processo perpassa por um enfoque sociológico mais amplo da conjuntura política e econômica no qual se insere a educação nacional na década de 1970. Sob a égide do governo militar, a nova reorientação educacional do país se deu no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, promovida pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971²². Não obstante, é preciso considerar que as leis são resultados de seu momento histórico, dos embates que se travam na sociedade e consequências das disputas políticas. Nesse sentido, torna-se imprescindível apresentar alguns pontos para uma reflexão comparativa, entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/61 e a Lei nº 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Em que aspectos elas convergem? Em quais divergem?

Assim, eleger a educação pública fluminense, entre 1975 e 1979, como objeto de investigação, remete, inicialmente, trabalhar com duas categorias de análise: a Fusão e a Educação. No processo da Fusão, busca-se compreender as estratégias utilizadas pelo regime militar – entendido como jogo político²³ –, para fazer da educação fluminense um sistema de ensino modelar a ser seguido por outras unidades da Federação, conforme pretensão do governador Faria Lima. No âmbito da educação nacional, encontram-se as diretrizes e os elementos conceituais que, por certo, definiram e orientaram o escopo da política educacional adotada no novo estado do Rio de Janeiro.

Estabelecidas essas fronteiras analíticas, busca-se, inicialmente, reconstituir o processo sócio histórico de criação do estado único do Rio de Janeiro. Com esse intuito, procura-se examinar a produção acadêmica²⁴ que assume a Fusão como tema. Identifica-se então, que o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) se constitui num núcleo de pesquisa que concentra o maior

²² A reforma do ensino de 1º e 2º graus introduzida pela Lei nº 5.692/71 será tratada no Capítulo 2 deste trabalho.

²³ Utilizado na perspectiva conceitual de Bourdieu, para quem “a intenção política só se constitui na relação com um estado do jogo político e, mais precisamente, do universo das técnicas de ação e expressão que ele oferece em dado momento”. Ver BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 163-169.

²⁴ Outras leituras sobre a Fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro foram encontradas nos trabalhos de MOTTA, Marly Silva da (2001); FERREIRA, Marieta de Moraes, (1989, 2000, 2002); FREIRE, Américo (2000); SARMENTO, Carlos Eduardo (2008); D’ARAÚJO Maria Celina (1997); CASTRO, Celso (1997) e GRYNSPAN, Mário (2000), autores do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). OSÓRIO, Mauro (2005), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); FÁRIA, Lia Ciomar Macedo de (2004), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e LOBO, Yolanda Lima (2004), da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

número de publicações sobre a história política, administrativa e econômica dos antigos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara. As leituras de trabalhos do CPDOC/FGV e de outras publicações – duas monografias e uma dissertação²⁵ – permitiram conhecer um painel diversificado de informações sobre o atual estado do Rio de Janeiro. Entretanto, em diálogo com essas obras, foi possível constatar que no caso da política educacional, assunto que diz respeito mais diretamente a este estudo, o assunto é ainda pouco explorado, o que demonstra a necessidade de realizar e/ou ampliar os estudos sobre os procedimentos operacionais da educação fluminense, pós-Fusão.

Nessa perspectiva, o presente trabalho busca investigar: quais as mudanças que ocorreram na educação pública fluminense com a implantação da política educacional empreendida pelo governo Faria Lima (1975-1979)? Que concepções teóricas fundamentaram a estrutura e o funcionamento do novo sistema de ensino? Qual a base legal que deu sustentabilidade na definição das diretrizes educacionais implantadas no novo estado do Rio de Janeiro, pós-Fusão? Estas questões básicas orientaram a pesquisa. Os resultados aqui apresentados tentam reconstituir os mecanismos responsáveis pela reforma empreendida no sistema educacional fluminense, objetivando a *construção da identidade educacional do novo estado do Rio de Janeiro, a partir do marco zero*.

Há que se considerar, nesse contexto, o impasse que o novo governante (Faria Lima) defrontou em alinhar duas instituições históricas – Secretaria de Educação e Cultura, Desportos e Turismo da Guanabara e Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro – ao planejamento do sistema educacional do primeiro governo da Fusão. É importante observar que eram estruturas educacionais com identidades próprias, o que, de certa forma, inviabilizava a junção dessas instituições. A estrutura herdada do antigo estado da Guanabara, com reconhecida tradição de ensino que vinha desde o Município Neutro da Corte, configurava-se como modelo educativo para os demais estados da Federação. Além disso, o perfil acadêmico de seus docentes, considerado com melhor qualificação profissional em relação aos demais do novo estado, e a eficiente estrutura física da rede escolar, contrastando com a precarização com que se apresentavam as escolas dos outros 63 municípios do antigo estado do Rio de Janeiro, realçavam as diferenças existentes entre os dois sistemas de ensino.

²⁵Monografias: NOGUEIRA, Stela Henriques. *Vida e Morte de uma instituição: o Laboratório de Currículos da Secretaria de estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1975-1983)* – UENF/2005; SANTOS, Fernanda Barreto dos. *O núcleo experimental de Cordeiro (1975-1979)* – UENF/2006. Dissertação: SANTOS, Lincoln de Araújo. *As Razões da Descontinuidade: Centralização e Descentralização do ensino no estado do Rio de Janeiro – O exemplo de Paracambi*. UFF/2003.

Torna-se oportuno registrar que o estado da Guanabara já havia praticamente solucionado a questão da demanda escolar, sobretudo, quanto à universalização do ensino de 1º grau, exigência estabelecida pela Lei nº 5.692/71. Esse posicionamento contribuiu para aumentar a distância entre os dois antigos estados, no que se refere ao atendimento escolar na rede pública estadual de ensino, uma vez que as estatísticas desse período demonstravam aspecto desalentador para o antigo estado do Rio de Janeiro, traduzido pelos “altos índices de evasão escolar (81%), repetência nas séries iniciais (30%), déficit de 8 mil professores e 320.000 crianças sem escola”²⁶. Neste trabalho de tese, o intuito é demonstrar que apesar das polêmicas existentes, as reformas projetadas para a educação estadual foram realizadas e absorvidas pelas redes escolares dos dois estados e alterou quantitativa e qualitativamente os resultados anteriormente declarados.

Como toda mudança é seguida de questionamentos, a pesquisadora Marly Motta registrou o inconformismo que tomou parte de nomes expressivos da vida pública carioca, dentre eles Eugênio Gudim e outros, que se manifestaram publicamente contra as alterações efetuadas nas áreas da administração estadual. Na interpretação de Motta²⁷, essa contestação se justificava pelo fato da Guanabara “ter perdido, sucessivamente, o estatuto de capital federal e de estado federado, o que foi sentido por boa parcela da população carioca como uma punhalada”. Protesto do qual não se tem ocorrência em relação à população do antigo estado do Rio de Janeiro.

O que os registros documentais apontam é que o governador Faria Lima se deparou no início de seu mandato, com uma série de questões que precisavam ser articuladas de maneira a atender, política e administrativamente, aos interesses do governo estadual e federal; talvez, o de maior peso naquela circunstância, diga respeito à indicação do prefeito da cidade do Rio de Janeiro, conforme determinado pela Lei Complementar da Fusão, nº 20/74. Apesar de diferentes nomes se apresentarem à candidatura, o do engenheiro Marcos Tamoyo sobressaiu como o nome mais adequado ao novo ambiente político, justificado por seu relacionamento com importantes setores da vida econômica da cidade, em especial, com a construção civil. Entretanto, diferentes versões tentam explicar as circunstâncias da escolha de Tamoyo como nome de consenso para a prefeitura do Rio de Janeiro. Em entrevista a Marly Motta e Carlos

²⁶ LOBO, Yolanda Lima e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Memórias e Discursos – A Escola Fluminense Pós-Fusão (1975-1983). In: *Cadernos de História da Educação*. Rio de Janeiro: n. 4, jan./dez., 2005, p. 106.

²⁷ Para Marly Motta, a Fusão ocasionou um esvaziamento do Rio de Janeiro, tradicional vitrine do Brasil. A começar pelo forte componente nacionalizador da identidade política carioca, ainda sustentada pela imagem de ser a “caixa de ressonância do país”. A respeito, ver MOTTA, Marly Silva da. *Saudades da Guanabara: o campo político da cidade do Rio de Janeiro (1960-1975)*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 6.

Eduardo Sarmiento (2001, p. 49), o governador Faria Lima afirmou que a indicação de Tamoyo “foi critério pessoal”, pois ele “era um “nome do Rio de Janeiro” e “tinha bom trânsito federal, principalmente junto ao general Golbery”²⁸. Para Erasmo Martins Pedro (1998, p. 158), a história não foi assim tão harmoniosa, “havia uma rivalidade, para não dizer animosidade” nas relações de Tamoyo com Faria Lima. “Houve até uma certa briga, porque Tamoyo passou a disputar com Faria Lima”. Mesmo porque Tamoyo “queria ser o interventor do novo estado, mas acabou prefeito da cidade do Rio de Janeiro”²⁹. Polêmicas à parte quanto à nomeação de Marcos Tamoyo, o que se pode inferir da leitura desses depoimentos é que o governador Faria Lima precisou fazer ajustes e concessões para que a gestão de Tamoyo na prefeitura do Rio de Janeiro estivesse em sintonia com a administração estadual, de modo a evitar problemas ao governo Geisel.

No campo da educação, a postura do novo governador não foi diferente. A situação inicialmente apresentada era definir o futuro do sistema de ensino do município do Rio de Janeiro e dar conta da universalização do ensino de 1º Grau nos 64 municípios do novo estado – meta estabelecida pelo MEC, consoante com a Lei nº 5.692/71. Pressupõe-se, à primeira vista, que esses dois fatores foram determinantes para o governador Faria Lima tomar a decisão de transformar a Secretaria de Educação da Guanabara em Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sem alterar sua estrutura técnico-administrativa. Nesta ocasião, também foi extinta a Secretaria de Educação do antigo estado do Rio de Janeiro, localizada na Avenida Amaral Peixoto, em Niterói, e criada uma nova Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEC/RJ), que se situou a Rua do Passeio, nº 62, área central da cidade do Rio de Janeiro.

A pesquisa exploratória inicial que fizemos para levantar as primeiras fontes conduziu a três aspectos que podem ser considerados estratégicos para examinar a política educacional adotada pelo governo Faria Lima. O primeiro se encontra relacionado à regionalização das atividades educativas e a expansão da rede escolar – fator relevante para dar visibilidade ao novo governo e, ao mesmo tempo, cumprir as diretrizes definidas pelo MEC em relação à

²⁸ Marcos Tamoyo foi prefeito do Rio de Janeiro entre 1975-1979. Sobre a indicação de Marcos Tamoyo ver MOTTA, Marly Silva da; SARMENTO, Carlos Eduardo (orgs.). *A construção de um Estado: A Fusão em debate*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001 (p. 49 a 119). Neste mesmo volume, Ronaldo Costa Couto, Secretário Estadual de Administração do governo Faria Lima, considerou que os “jogos políticos individuais” que Tamoyo promovia “eram um veneno para a imagem da fusão e uma festa para a imprensa” (p.119), e que o governo do estado “assumiu todas as dívidas da prefeitura e o prefeito Tamoyo começou com zero de endividamento” (p. 120).

²⁹ Erasmo Martins Pedro, político fluminense de grande influência na administração estadual. Elegeu-se deputado federal pelo MDB, partido opositor do regime militar e, posteriormente filiou-se a ARENA, partido da situação. Ver MOTTA, Marly Silva da. *Conversando Sobre Política: Erasmo Martins Pedro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.3, 1998, p. 153-178.

ampliação das matrículas e a universalização do ensino de 1º grau. Nesse sentido, os estudos e levantamentos realizados pelo Instituto de Informática da SEEC/RJ expressaram como se deu a expansão física e humana do sistema estadual de ensino nos municípios fluminenses.

O segundo aspecto trata da nomeação da professora Myrthes De Luca Wenzel para a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. Sob sua orientação foi instaurada uma comissão para redigir a legislação educacional com a finalidade de organizar a estrutura e funcionamento da nova SEEC/RJ. Por meio de artigos e parágrafos que instituíram os órgãos setoriais, competências, cargos comissionados e outras atribuições, tornou-se possível identificar a amplitude do patrimônio do passivo que o novo estado herdou, ou seja, as obrigações e os custos da dinâmica educacional operacionalizada. O terceiro aspecto trata da reforma curricular e metodológica, assim como dos projetos e programas especiais implantados nas regiões-programa. Coube ao Laboratório de Currículos (LC), considerado setor-chave da reforma educacional na rede pública escolar –, a incumbência de elaborar currículos e implementar diretrizes metodológicas, adequando-as às reais necessidades regionais. É oportuno destacar que as propostas pedagógicas dinamizadas pelo Laboratório de Currículos estiveram pautadas na Lei nº. 5.692/71 e no Parecer nº 853/71/CFE/MEC, que *fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude*. No quesito *Amplitude* é que se inscrevem as três linhas referenciais que nortearam a reforma curricular e os programas e projetos especiais elaborados pelo Laboratório: a recomendação da epistemologia genética de Jean Piaget como modelo teórico para o ensino de 1º grau; a proposta de terminalidade antecipada para alunos de 1º grau; e a profissionalização do ensino de 2º grau.

“Como toda história precisa ser reescrita a cada geração, porque, embora o passado não mude, o presente se modifica”, afirmou Christopher Hill³⁰, analisar as ações político-educativas e as mudanças estruturais do governo Faria Lima exige um esforço de recuperação teórica e memorialística em busca de respostas sobre o que foi feito e como foi feita a implantação do modelo político educacional pós-Fusão. Nesse sentido, a argumentação de Jacques Le Goff³¹ auxilia a reflexão sobre o contexto a ser analisado, ao afirmar:

Falar dos silêncios da historiografia tradicional não basta; penso que é preciso ir mais longe; questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da

³⁰ HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça*. São Paulo: Companhia da Letras, 1987, p. 32.

³¹ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 3ª ed. Campinas/SP: UNICAMP, 1994.

história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser des-estruturado, des-montado (LE GOFF, 1994, p. 87).

Este é o desafio da presente pesquisa – “fazer a história a partir dos documentos e da ausência de documentos”, “interrogar os espaços brancos” e dialogar com as fontes. Requer, sobretudo, que seja indagado o modo de tratar os arquivos documentais que, após 1985, com o fim do regime militar ficaram dispersos e/ou desapareceram. No que diz respeito às fontes primárias, importa ressaltar a importância das matérias veiculadas pela imprensa carioca sobre o ensino na rede escolar estadual, principalmente, pelos jornais de maior circulação diária, como *O Globo* e *Jornal do Brasil*. Conforme indica Roger Chartier (2002)³², os impressos não só revelam como se pensou e consumou a educação num determinado período, como identificam os modos pelos quais, em diferentes lugares e momentos, “uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”.

Respalhada nessas considerações, a tese tem a sua arquitetura projetada em cinco capítulos, em torno de três grandes eixos - Fusão, educação pública fluminense e reforma educacional.

Na **Introdução** – são traduzidos o modo e as razões pelas quais nos aproximamos do objeto de estudo. O tom memorialístico utilizado no início do texto se deve ao fato de que as conexões entre as lembranças pessoais do exercício docente motivaram a construção deste trabalho de tese. Foi na conjugação entre a memória e a história que se teceram os fios que envolvem a política educacional empreendida pelo governo Faria Lima. As questões centrais que marcaram o processo de organização da estrutura e funcionamento do sistema educacional fluminense, entre 1975 e 1979, foram apresentadas de modo a permitir uma visão abrangente do tema analisado.

Em se tratando de uma pesquisa tão ampla, necessário se fez eleger uma linha teórica para guiar a seleção e a reflexão sobre o material coletado. Com esse propósito, o primeiro capítulo – **O percurso teórico-metodológico da pesquisa** – apresenta os conceitos que deram aporte ao escopo da investigação e define a metodologia adotada. Nesta perspectiva, privilegiou-se a concepção teórica de Pierre Bourdieu (2010, 2014, 1998) para explicitar a interlocução do contexto histórico da Fusão com as ações político-educacionais e as

³²Sobre a importância dos impressos para a compreensão das questões educacionais ver CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel Difusão Editorial, 2002, p. 74.

mudanças estruturais que ocorreram no sistema estadual escolar fluminense, entre 1975 e 1979. A escolha de Bourdieu se deu pensando na possibilidade de tomá-lo como interlocutor central, e, como tal, procurou-se estabelecer um diálogo entre os conceitos por ele formulados com os dados empíricos obtidos pela pesquisa. Em relação à operacionalização de políticas escolares implantadas pela SEEC/RJ e, especificamente, no que diz respeito ao exame dos procedimentos³³ adotados pelo Laboratório de Currículos, as interlocuções se estabeleceram, prioritariamente, com os autores, Jean Piaget (1970, 1973) e Basil Bernstein (1978). Para consubstanciar a análise sobre a legislação vigente, fez-se uso de outras fontes secundárias, a destacar, os trabalhos de Valnir Chagas (1978), principal redator da Lei nº 5.692/71. Complementando as fontes primárias escritas, e com a finalidade de auxiliar a entender as questões relacionadas à memória coletiva e ao silenciamento desse contexto histórico, foram realizadas entrevistas exploratórias com educadores que participaram da construção da SEEC/RJ, “de modo a extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva [...] estabelecendo relações inteligíveis” (BOURDIEU, 2001)³⁴.

A Fusão e a construção do “grande estado único do Rio de Janeiro” – tema do segundo capítulo –, dedica-se a organizar o campo de investigação, configurado por dois marcadores: a Fusão e a educação nacional. Trata-se de uma análise do campo político em interseção com o campo educacional, o que torna a arena do universo pesquisado um espaço social permeado por estruturas de poder onde se desenvolveram redes de sociabilidade, alianças, lutas concorrenciais e conflitos. Neste sentido, a reconstituição do processo de formação do território único do Rio de Janeiro, relacionada ao contexto da educação nacional, possibilitou o entendimento dos princípios que fundamentaram a política educacional do governo Faria Lima. Para tanto, examina-se a Lei nº 5.692/71 que promoveu mudanças no ensino de 1º e 2º graus e as diretrizes educacionais estabelecidas pelo governo Ernesto Geisel.

O terceiro capítulo – **A política educacional do governo Faria Lima (1975-79)** – se desenvolve com base no levantamento empírico da realidade educacional fluminense, entre 1975 e 1979, o que permitiu uma visão mais ampliada das causas, critérios e funções que delinearam a política educacional do novo estado. Fazem parte do material empírico analisado: as primeiras publicações da *Série Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional* da

³³ No sentido proposto por Michel de Certeau (2001), em que “procedimento” é entendido como “esquemas de operações e manipulações técnicas”. CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*1. *Artes de Fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, p. 109. Ver também Bourdieu (1990), que complementa: “o funcionamento desses ‘esquemas de operações’ é passível de ser observado e conhecido através do *habitus*”. BOURDIEU, Pierre. *As coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

³⁴ BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (coord.). *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001, p.183-184.

SEEC/RJ; estatísticas do IBGE; Relatórios do Instituto de Informática/RJ/1975; materiais jornalísticos sobre a educação fluminense, no período entre 02/01/1975 a 03/03/1979; e os depoimentos de componentes da Comissão de Educação, instituída pelo governador Faria Lima, em novembro de 1974. Complementa esse conjunto de dados, o histórico do Projeto do Núcleo de Cordeiro, contendo a proposta de criação do Centro Interescolar de Cordeiro – Escola Experimental de concepção anisiana –, considerado o marco inicial das ações político-educacionais da gestão Myrthes De Luca Wenzel, na SEEC/RJ.

O quarto capítulo – **A educação fluminense no tempo de Myrthes Wenzel** – se detém nas ações da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC/RJ), dinamizadas através dos Centros Regionais e Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho. Ressalta-se o papel do Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ) no estabelecimento das diretrizes educacionais implantadas; da Comissão de Assistência à Rede Escolar (CARE), na realização de obras de restauração da rede física escolar estadual; e do Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CDRH), na qualificação dos docentes, técnicos pedagógicos e pessoal administrativo, com destaque para o convênio internacional firmado entre a SEEC/RJ e o Ministério da Educação da França, para cursos de capacitação docente em Sèvres/ Paris.

No quinto capítulo – **O Aquário, a *intelligentsia* educacional da reforma** – examina-se a relevância do Laboratório de Currículos – *Aquário* –, instituição de pesquisa experimental, planejamento e execução de políticas escolares da SEEC/RJ, por meio dos impressos pedagógicos e entrevistas semiestruturadas com os integrantes da equipe técnico-pedagógica que elaboraram a linha teórico-metodológica da reforma curricular implementada na rede pública estadual de ensino.

A última parte – **Epílogo: um legado perdido?** – tem como objetivo fazer uma avaliação do sistema educacional do estado do Rio de Janeiro, ao final do mandato do governador Faria Lima. A ideia central é mostrar que a construção do modelo educacional implantado na gestão da secretária Myrthes Wenzel, abriu caminho para refletir sobre a necessidade de transformar o processo educativo num instrumento de promoção individual e de inclusão social.

1 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Analisar a política pública de educação implantada no governo Faria Lima remete, inicialmente, situar a mútua influência que se estabelece entre Estado e Educação. Para tanto, nos orientamos pelo conceito de Pierre Bourdieu (2014), que define o Estado como uma “espécie de meta poder por cujo controle e apropriação se defrontam os grupos de interesse aptos a atuar no campo político”³⁵. Visto como uma das mais importantes discussões no campo da sociologia, a ideia de Estado assume na perspectiva de Pierre Bourdieu, ou, “no peso de suas palavras” como assim ele se reporta, sendo “objeto quase impensável”, uma vez que:

O Estado é essa ilusão bem fundamentada, esse lugar que existe essencialmente porque se acredita que ele existe. Essa realidade ilusória, mas coletivamente validada pelo consenso, é o lugar para o qual somos remetidos quando regredimos, a partir de um certo número de fenômenos – diplomas escolares, títulos profissionais ou calendários (BOURDIEU, 2014)³⁶.

Para identificar na construção do mundo social, esse objeto particular que é o Estado, Bourdieu elaborou uma série de representações relacionadas à ideia de oficial, de público e de universal, para compreender “o espaço público e o mundo do funcionalismo público”, tema que se constituiu uma de suas grandes inquietudes teóricas e que implicou amplas reflexões políticas e metodológicas que dessem conta de pensar, conceitualmente, o que seria “Estado”. A busca por uma definição mais verossímil do que seria o Estado ocupou grande parte da cátedra docente de Bourdieu nos Cursos do Collège de France, entre 1989 e 1992³⁷. A partir do que convencionou denominar “de regressão em regressão”, Bourdieu buscou nos clichês

³⁵ MICELI, Sérgio. Materialismo do Simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 21.

³⁶ BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 30-38.

³⁷ As reflexões sobre o Estado constituem-se em temas da coletânea que contém as aulas ministradas por Pierre Bourdieu no Collège de France, no período 1989-1992. Ver BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 29-53.

inerentes às definições canônicas de Estado, os elementos para explorar e interpretar “os domínios do simbólico” em relação ao Estado. De Émile Durkheim, adotou as regras que fundamentam a integração lógica e moral do mundo social. De Max Weber apropriou-se da abordagem epistemológica sobre o monopólio da violência física, ao qual ele (Bourdieu) acrescentou o monopólio da violência simbólica. De Karl Marx, incorporou o pensamento de que o Estado se configura como um aparelho de coerção a serviço da classe dominante, pontuando que a definição marxista de Estado possui uma natureza muito mais voltada para a análise de sua função do que propriamente uma abordagem ontológica³⁸.

A dimensão analítica desses ensinamentos constituiu-se a base para Bourdieu tecer o que considerou ser o “pensamento correto” sobre o Estado, embora ressaltando que tenha dado uma “definição provisória”. Com o argumento de que “o Estado, diria que o setor do campo de poder, que se pode chamar de ‘campo administrativo’ ou ‘campo da função pública’, esse setor em que se pensa particularmente quando se fala em Estado sem outra precisão, define-se pela posse do monopólio da violência física e simbólica legítima”³⁹. A partir das reflexões de Bourdieu, impõe-se a questão: como a política educacional implantada pelo governo Faria Lima se definiu no “espaço público e no mundo do funcionalismo público”, enquanto projeto de Estado?

Ao estabelecer a relação entre Estado e Educação, Bourdieu entende que os princípios que regem a educação são os mesmos das Ciências, o que significa estarem sujeitos não apenas aos preceitos científicos, mas também políticos, sociais e, sobretudo de poder; considerando que as práticas do mundo social se organizam num espaço público, povoado de instituições e permeado de conflitos e disputas. A aplicabilidade desse conceito na compreensão da política educacional empreendida pelo governo Faria Lima leva a depreender que esta, ao se encontrar submetida aos princípios que normatizam o “campo da função pública”, conseqüentemente, participou do jogo da “conservação ou da transformação das relações de forças simbólicas e das vantagens correlativas, tanto econômicas como simbólicas”⁴⁰ e, como tal, necessitou criar estratégias políticas para que as mudanças efetuadas no campo educacional estivessem articuladas a objetivos específicos, definidos por esse jogo.

³⁸ MICELI, Sérgio. Materialismo do Simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. Prefácio. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p.19-26.

³⁹ BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 30.

⁴⁰ BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 92-124.

A noção de campo é, para Bourdieu, uma estenografia conceitual de um modo de construção do objeto que orienta a dinâmica da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, e verificar se o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações. Por meio do conceito estenográfico se torna presente o primeiro preceito do método, de que é preciso pensar o mundo social relacionamente. Em termos analíticos, Bourdieu define campo como “espaço social multidimensional de posições”⁴¹. Trata-se de um espaço onde os agentes se encontram distribuídos em duas dimensões: “segundo o volume global do capital que possuem e segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso das diferentes espécies no conjunto de suas posses”. O capital é exatamente esse potencial de poder, um conjunto de vantagens mobilizáveis por indivíduos ou grupos, mediante o qual se comanda o acesso aos lucros que estão em jogo no campo.

O capital como meio e fim da luta interna de um campo, é compreendido por Bourdieu como “uma relação social, isto é uma energia social que não existe e não produz seus efeitos a não ser dentro do campo onde ele se produz e se reproduz”. A seu ver, o capital não deve ser associado apenas ao aspecto econômico, mas deve-se levar em conta a existência de outras espécies de capital, como o social, cultural, científico, político, religioso, artístico e simbólico. Como, também, ele não descarta a possibilidade de conversão desse capital, isto é, o agente que possui um considerável capital num campo poderá convertê-lo em outro tipo de capital em outro campo, uma vez que a luta interna do campo é pela conquista e administração do poder simbólico⁴². Desse modo, a posição que o agente ocupa no campo e o capital que possui são os fatores que irão determinar as estratégias e os investimentos acionados por cada indivíduo, no sentido de conservar ou transformar a estrutura social. Em suma, o poder dos agentes dado pelo tipo e volume de capital possuído é o que confere legitimidade (ou não) às posturas, práticas, comportamentos, valores e ideias dentro do campo. Nesse sentido, Bourdieu faz uma ressalva: “quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida nessa estrutura, mais tendem a defender a sua manutenção”⁴³.

⁴¹ BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 127.

⁴² Definido por Bourdieu como um poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 135.

⁴³ Pierre Bourdieu denomina de *illusio* o investimento no jogo ligado a interesses e vantagens específicos, característicos de um campo e dos alvos particulares que estão em jogo. Ver BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 109.

Tomando como referência a representação conceitual de Bourdieu sobre campo e capital, tornou-se possível examinar a política educacional do governo Faria Lima do ponto de vista das instituições educacionais e dos atores que nelas atuaram. Em ambos, identificam-se grupos e/ou pessoas que ocuparam posições de acordo com a distribuição de seu capital. Possui Bourdieu uma visão histórica do homem e da sociedade, razão pela qual em seu trabalho com Passeron, ambos afirmam que “possuir ou não determinado tipo e quantidade de capital traz consequências para a posição ocupada pelo agente no espaço das relações sociais e para o pertencimento à determinada classe ou agrupamento social”. Para Bourdieu, o princípio da ação histórica não está nem na consciência nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social: a história objetivada nas coisas, sob a forma de instituições, e a história encarnada nos corpos sob a forma de disposições duráveis, o *habitus*⁴⁴.

Visto nessa perspectiva, o mundo social pode ser interpretado como um espaço que se organiza pela diferença inscrita na própria estrutura de classe. Já os campos são espaços sociais estruturados de forma relativamente autônoma, uns em relação aos outros. Cada campo se define por uma lógica particular de funcionamento, que estrutura todas as relações e interações que nele ocorrem, supondo objetivos específicos bem definidos a serem alcançados para que os agentes sejam dominantes no espaço. No entanto, Bourdieu enfatiza que as noções de espaço social, de espaço simbólico ou de classe social não são nunca examinadas em si mesmas e por si mesmas. Lembrando, que só se pode capturar a lógica mais profunda do mundo social, submergindo na particularidade de uma realidade empírica e historicamente situada e datada.

Concretamente, isso quer dizer que uma análise do espaço social [...] é a da história comparada, que se interessa pelo presente, ou da antropologia comparativa, que se interessa por uma determinada região cultural, e cujo objetivo é apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada (BOURDIEU, 1997, p. 15).

Essa afirmativa conduz à compreensão de que para construir a lógica do mundo social como um “caso particular do possível”, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis, deve-se objetivar apreender as estruturas que fundamentam a

⁴⁴*Habitus* - definido por Bourdieu como sistema duradouro de disposições, gostos, posições, preferências manifestadas e opiniões expressas inculcadas nos indivíduos, a fim de organizar o mundo social enquanto espaço simbólico minimamente consensual. São estruturas estruturadas estruturantes, isto é, princípios geradores e organizadores de práticas e representações. Nesse sentido, a percepção do mundo social é estruturada por esquema de apreciação, especialmente, pelos que estão inscritos na linguagem e encontra-se influenciada pela trajetória social do indivíduo. In: BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 296.

construção do espaço social ou os mecanismos de reprodução desse espaço. Desse modo, torna-se possível identificar as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições (*habitus*), cujo princípio é preciso procurar, não na singularidade das naturezas – “ou das almas” –, como diz Bourdieu, mas nas “particularidades de histórias coletivas diferentes”⁴⁵.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE EMPÍRICO-SOCIOLÓGICA

Para examinar as relações que se estabeleceram no espaço social das instituições responsáveis pela implantação da política educacional adotada pelo governo Faria Lima e para entender as representações decorrentes das ações político-educacionais dinamizadas pela SEEC/RJ, instituição responsável pelo planejamento e execução dessas ações, a presente pesquisa apoia-se no tratamento sociológico dado por Bourdieu⁴⁶ ao sistema de ensino em interface com outros sistemas sociais.

A partir da premissa por ele defendida, de que o sistema educacional é uma instituição geradora e difusora da política educacional inscrita no espaço público – espaço localizado no mundo social e representado legitimamente pelo Estado –, identifica-se na estrutura organizacional da SEEC/RJ, um setor considerado chave na elaboração da reforma educacional implantada na rede escolar fluminense, pós-Fusão. Trata-se do Laboratório de Currículos, conhecido, também, por *Aquário*⁴⁷. Nele, uma equipe técnico-pedagógica constituída por meio de um processo seletivo, cujo critério esteve centrado no predomínio do capital cultural e científico⁴⁸ de seus componentes, se configurou como eixo das reformas educacionais implantadas na rede pública escolar fluminense, pós-Fusão.

⁴⁵ BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1997.

⁴⁶ Vale ressaltar que a análise sociológica de Bourdieu resultou de pesquisas sobre o sistema educacional francês dos anos de 1970, o que impõe considerar esses estudos como esboços conceituais para orientar a pesquisa empírica sobre o sistema escolar fluminense. Sobre os estudos do sistema de ensino em interfaces com outros sistemas foram consultados os textos de BOURDIEU, Pierre: *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998; *Escritos de Educação*. Organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2003.

⁴⁷ A identificação do Laboratório de Currículos como *Aquário* tem sua origem na própria SEEC/RJ, onde o espaço físico institucional era rodeado por paredes de vidro, incomum nos projetos arquitetônicos de época. Depoimento de Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz, 2014.

⁴⁸ Por capital cultural, Bourdieu o compreende relacionado ao maior e menor domínio da língua culta, informações sobre o mundo escolar, bens culturais, herança familiar e gosto. Ao capital científico, ele designa duas espécies de poder: o poder temporal ou político (poder institucional ligado à ocupação de posições nas instituições); e o poder específico (prestígio pessoal que repousa sobre o reconhecimento do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles). Ver BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 34.

Esse grupo, utilizando esquemas classificatórios e dispondo de diferentes instrumentos de dominação (como decretos, regulamentos, publicações de livros e implantação de diretrizes curriculares e metodológicas), disputou o monopólio do poder simbólico do campo e o controle dos atos decisórios relativos à elaboração e circulação de discursos oficiais voltados para a reforma educacional e a implantação de programas e projetos especiais nas escolas estaduais. Tal autonomia nos faz pressupor, que esse grupo, ao desenhar as linhas de ação político-pedagógicas da SEEC/RJ, expressou o que Pierre Bourdieu denomina de cultura legítima, ou seja:

a cultura garantida pelo Estado, garantida por essa instituição que garante os títulos de cultura, que entrega diplomas cuja função é validar a posse de uma cultura garantida. Os programas escolares são questão de Estado; modificar um programa é modificar a estrutura de distribuição do capital, é definir certas formas de capital⁴⁹.

Nesse sentido, a representatividade do grupo do Laboratório de Currículos, condicionada à sua cultura legítima, foi determinante para que as mudanças educacionais efetuadas na gestão da Secretária de Educação, Myrthes De Luca Wenzel, tivessem o peso de uma proposta respaldada por uma equipe academicamente constituída. Isso porque, naquele contexto, pressupõe-se, se fazia necessário ter um grupo com um lastro intelectual para dialogar com a equipe técnico-pedagógica liderada pela professora Terezinha Saraiva, então, nomeada como Secretária de Educação do recém-criado município do Rio de Janeiro (SMERJ). Essa educadora, além de exercer inúmeros cargos na educação nacional e carioca, havia sido membro do Conselho Federal de Educação (CFE) e integrante da comissão que redigiu o Parecer nº 853/71/MEC, legislação complementar da Lei nº 5.692/71, que fixou os currículos do ensino de 1º e 2º graus, tendo um núcleo comum, obrigatório, a ser desenvolvido em todo território nacional. Importante destacar, que as linhas de ação a serem implementadas na rede escolar estadual além de estarem consoantes à legislação, deveriam cumprir com a resolução do governador Faria Lima, que determinava ser o modelo educacional da SMERJ, o parâmetro pelo qual a SEEC/RJ deveria se respaldar para traçar as diretrizes educativas para o restante do novo estado.

Assim, com base na argumentação apresentada nos parágrafos acima, procurou-se analisar as mudanças ocorridas no âmbito da educação pública fluminense, entre 1975 e 1979, a partir de três questões: 1) Como se deu a organização, a estrutura e o funcionamento do

⁴⁹ A relação entre cultura e capital foi amplamente desenvolvida por Bourdieu em *Efeitos do Lugar*. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Paris: Seuil, 1993, p.7-14.

sistema estadual de ensino, pós-Fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro; 2) Quais os fundamentos legais que prevaleceram na construção da política educacional implantada pelo governo Faria Lima; 3) Como foram definidas as concepções teórico-metodológicas que embasaram as diretrizes curriculares adotadas nos programas e projetos especiais.

Na busca de respostas a essas indagações, a pesquisa utilizou fontes disponíveis da literatura sobre a Fusão, visando conhecer os meandros pelos quais se constituiu “o estado único do Rio de Janeiro”, em 1975. Na sequência, priorizou-se o estudo relativo às políticas públicas de educação nos anos de 1970, tomando como base as fontes documentais, que, agrupadas no âmbito da esfera federal e estadual, possibilitaram uma visão da organicidade, da legislação e do planejamento. Considera-se que as iniciativas governamentais de maior destaque na área educacional, no período delimitado pelo estudo, encontram-se na:

➤ **LEI Nº 5.692/71 - REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS**

- Essa legislação significou uma mudança de rumo nos objetivos da educação brasileira, que passou a estar vinculada ao programa econômico estabelecido pelo regime militar. Em relação à área pedagógica, o Parecer nº 853/71/MEC complementou a Lei nº 5.692/71 em seu aspecto teórico-curricular, introduzindo nas escolas brasileiras de 1º grau, os conceitos formulados pela epistemologia genética de Jean Piaget, propondo a terminalidade antecipada para alunos de 1º grau que apresentassem distorção série/idade, e transformando o 2º grau em ensino profissionalizante.

➤ **POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESTADUAL - 1975 a 1979**

Examina-se a organização do sistema estadual de ensino por meio dos documentos:

- Criação da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, com base no conjunto de Leis, Decretos-Leis, Resoluções, Atos e Portarias previstos na *Legislação de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro*;
- Parecer nº 240/75/CEE/RJ que aprovou a Reforma Curricular elaborada pelo Laboratório de Currículos da SEEC/RJ;
- I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro 1975-1979 (I PLAN-RIO);
- I Plano Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro – PLANEC – 1976-1979.

Se “o exame da política educacional ao nível da legislação e ao nível de planeamento, teoricamente, encontra-se na instância da sociedade política”, ao passar à análise da realidade educacional torna-se possível “identificar uma lógica de organização do poder público referente aos planos, programas e projetos educacionais, suas ideologias e seus fundamentos doutrinários”⁵⁰. Esta ordenação, proposta por Bárbara Freitag (1984), auxiliou a presente pesquisa no delineamento das ações político-escolares empreendidas pela SEEC/RJ, a partir da Fusão.

No que se refere à sistematização do *corpus* de documentos, este é resultante de um trabalho de busca sistemática em diversas instituições e em arquivos pessoais, o que se fez necessário agrupar o grande número de registros, segundo as fontes originárias:

- **Dos arquivos públicos do estado do Rio de Janeiro.** As consultas ao Arquivo Estadual e ao Arquivo Municipal de Niterói/RJ ocorreram entre outubro de 2013 a novembro de 2014. Em ambos, houve uma grande dificuldade de pesquisar informações do período de Faria Lima e sobre a educação fluminense. No Arquivo Estadual do Rio de Janeiro, em obras entre 2013 e 2014, poucos documentos puderam ser localizados. Em sua maioria, sobre legislação. O mesmo se deu no Arquivo Municipal de Niterói, que em fase de novas instalações possui um acervo ainda bastante desfalcado. Mesmo assim, foram encontradas duas publicações da SEEC/RJ, relacionadas às matrizes curriculares implantadas na rede escolar estadual. A destacar em uma delas, as anotações da professora Márcia Simão Linhares, com identificação de nome, endereço pessoal e escola onde atuou. De próprio punho, a professora Márcia registrou à margem de algumas folhas, comentários de seus estudos sobre a teoria piagetiana, no ano de 1977. Já no Arquivo da Assembleia Legislativa (ALERJ) – Biblioteca Dona Maria Portugal Costa, foi possível encontrar diversos documentos e publicações que puderam ser acessados. Entre eles, legislação e bibliografias que tratam o tema da Fusão e que auxiliaram a formar a base documental da pesquisa. Cabe registrar que a ALERJ em parceria com o CPDOC/FGV realizaram um vasto trabalho de pesquisa, com personagens que participaram do contexto de unificação dos dois antigos estados. No Arquivo Nacional, a busca foi no sentido de encontrar um dossiê dos antigos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro no contexto da

⁵⁰ Ver FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1984, p. 78.

ditadura militar. Nesse sentido a coletânea de textos da revista *Acervo*, publicada pelo Arquivo Nacional, constituiu-se numa importante fonte de consulta. Com referência aos dados estatísticos da educação fluminense, estes foram disponibilizados por Lúcio de Mattos, funcionário do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE, por meio de e-mails. No Arquivo do Diário Oficial/RJ, situado na cidade de Niterói/RJ, encontram-se publicações a respeito do governo Faria Lima, voltados, em sua maioria, para a área administrativa. São atos publicados no Diário Oficial, relativos à nomeação de professores, exoneração, projetos e dotação de recursos, entre outros. Segundo o funcionário, que preferiu não ser identificado, na mudança do antigo prédio para o atual, alguns documentos foram arquivados em outros locais mantidos pelo arquivo, sem que houvesse uma maneira de identificá-los, naquele momento. Vale ressaltar que o momento referido data ao início de 2014.

- **Da Biblioteca Nacional** – a BN, como assim é chamada, trouxe informações consistentes sobre a educação fluminense, no período estudado. Com instalações adequadas e contando com pessoal qualificado, foi possível pesquisar nos jornais cariocas *O Globo* e *Jornal do Brasil*, de 01 de junho de 1974 a 15 de março de 1979, os principais registros que antecederam a Fusão e sobre a política educacional implantada pelo governo Faria Lima. Importa destacar que o critério de escolha desses jornais se deu em função da acessibilidade dos arquivos, por se encontrarem inseridos na Hemeroteca Digital da BN e, em grande parte, microfilmados. Foram 168 registros, entre reportagens e crônicas, os quais foram sintetizados em uma grelha, por temas, autores e cronologia, e, posteriormente selecionados e utilizados na construção textual. Importa observar que esses jornais cariocas, no período pesquisado, são, em sua maioria, omissos em relação aos dados educacionais do município do Rio de Janeiro. Depoimentos esparsos da professora Terezinha Saraiva, então Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro, são contextualizados com os de outros educadores, dentre eles a professora Myrthes Wenzel. A leitura desses jornais permitiu não só identificar a realidade educacional fluminense, como também possibilitou criar uma relevante base empírica que auxiliou interpretar a evolução das ações político-escolares empreendidas pela SEEC/RJ. Nesse sentido, pode-se observar que em meados do governo Faria Lima, as críticas em relação ao sistema estadual de educação começaram a se apresentar com mais veemência em

reportagens, artigos, dados estatísticos, entre outros registros. Ao final do seu mandato, em 1979, há um quase silêncio da vida educacional no estado do Rio;

- **Dos arquivos pessoais** – as fontes originárias de arquivos pessoais se constituem, neste trabalho, um meio de desvelar alguns documentos significativos da política educacional do governo Faria Lima, não registrados pelos arquivos oficiais. Como é o caso do Centro de Memória da Educação do Estado do Rio de Janeiro, criado em 29/05/2000 pelo Conselho Estadual de Educação e em funcionamento a partir de 06/11/2001, na gestão da Secretária de Educação, professora Lia Ciomar Macedo de Faria. O principal objetivo do Centro de Memória era registrar as políticas públicas educacionais implantadas no estado do Rio de Janeiro, após a Fusão. Para conceber as linhas de ação do Centro, a Secretária de Educação, Lia Macedo de Faria, convidou a professora Yolanda Lima Lobo para estruturar o Centro de Memória, articulando pesquisa e documentação. Assim, Yolanda Lobo deu início, em 2001, ao Programa de História Oral com o tema *O empreendimento educativo-cultural da Fusão: Memórias de Secretários de Educação*. Contendo um vasto arquivo documental, inclusive, sobre as ações político-educativas das secretárias Myrthes Wenzel e Yara Vargas na SEEC/RJ, o Centro de Memória pretendia disponibilizar o seu acervo para consultas externas, com o intuito de constituir-se referência de políticas educacionais e novo espaço de Educação. Entretanto, tal fato não aconteceu, o Centro de Memória foi extinto em 2003 pela governadora Rosinha Garotinho, tendo grande parte do seu acervo extraviado. Do que restou, a professora Yolanda Lobo encaminhou à UENF. Quanto aos documentos do arquivo pessoal da professora Myrthes Wenzel, os quais a família colocou sob a sua guarda, foram disponibilizados pela educadora para esta pesquisa. Isso nos possibilitou enveredar pela história da SEEC/RJ, na gestão Myrthes Wenzel, pelas publicações, cartas pessoais, imagens fotográficas e documentos, ainda desconhecidos do domínio público. Além dessa documentação, a presente pesquisa obteve diferentes registros impressos do grupo que participou da organização da SEEC/RJ, no período Faria Lima. Desse modo, o conjunto de informações oriundo de arquivos pessoais, não só permitiu maior aproximação com o objeto estudado como deu maior clareza e fidelidade à reconstituição dos fatos inerentes ao tema.

É importante enfatizar que a diversidade de fontes impôs um desafio à pesquisa no sentido de como trabalhar com um grande número de informações que vão desde documentos oficiais a notas de jornais, de modo a não cair no velho fetiche de acreditar que o documento

fala por si. Para dar conta desse desafio foi possível retirar da chamada micro-história⁵¹ os elementos necessários que propiciassem a compreensão das lógicas sociais de um determinado objeto, em articulação com as dinâmicas de escalas maiores, ou seja: “uma prática essencialmente baseada na redução da escala de observação e uma análise microscópica e um estudo intensivo do material documental”. O paradigma indiciário sugerido por Carlo Ginzburg (1990) se tornou fundamental na percepção dos registros revelados no decorrer da pesquisa, contribuindo para a construção da narrativa sociopolítica.

1.2 AS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Considerando que a interrogação do documento não deve se restringir a leitura da escrita, ampliam-se as possibilidades de se obter um significativo número de informações por intermédio de entrevistas exploratórias, que assumem a tarefa metodológica de “abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais o investigador não teria decerto pensado espontaneamente”⁵². Para Quivy & Campenhoudt (2003), as entrevistas exploratórias constituem-se em método adequado para investigar situações, cujo tema o pesquisador possui conhecimento limitado. Além disso, são de grande valia para apontar outras dimensões da pesquisa, o que significa descortinar novos caminhos e enriquecer os dados já existentes.

Não obstante, Quivy & Campenhoudt (2003, p. 78) fazem um alerta para “não nos lançarmos em falsos problemas, produtos inconscientes dos nossos pressupostos e preconceitos”. Dentre as inúmeras possibilidades que as pesquisas exploratórias oferecem, segundo os referidos autores, encontram-se o rompimento das pré-noções interiorizadas pelo pesquisador; a oportunidade de ampliar o campo de pesquisa estudado; e, em especial, a descoberta de novos contatos humanos. De acordo com Quivy & Campenhoudt (2003, p. 69), as entrevistas exploratórias devem ter a finalidade de ajudar a construir a problemática de investigação e a revelar determinadas nuances dos fenômenos estudados, quase sempre imperceptíveis ao olhar de quem examina o objeto estudado.

⁵¹ A micro-história é um gênero historiográfico surgido com a publicação, na Itália, da coleção "*Microstorie*", sob a direção de Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, pela editora Einaudi, entre 1981 e 1988. Vem sendo praticada principalmente por historiadores italianos, franceses, ingleses e estadunidenses. Ver LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-História. In: BURKE, Peter. *A escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1992, p. 136.

⁵² QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3. ed., Lisboa: Gradiva, 2003.

Em relação às questões a serem abordadas no decorrer das entrevistas, Quivy & Campenhoudt (2003, p. 68) recomendam que antes de iniciar qualquer entrevista, torna-se relevante definir com clareza o objetivo e o modo de realizá-la. Outro aspecto para o qual esses autores chamam a atenção, diz respeito aos cuidados que se deve ter em relação aos entrevistados. Se por um lado eles devem ser testemunhas que ocuparam posição privilegiada no período e/ou fizeram parte do público estudado, o que vai conferir-lhes conhecimento acerca do tema, por outro, justamente por estarem submetidos a constante interação com o contexto pesquisado “são geralmente levados a explicar as suas ações, justificando-as. A subjetividade, a falta de distância, a visão parcelar e parcial, são inerentes a este tipo de entrevista” (p. 72).

Quanto ao modo de conduzir as entrevistas exploratórias, lembram Quivy & Campenhoudt (2003, p. 68) de que é preciso seguir um roteiro previamente elaborado, no qual devem constar alguns itens essenciais, tais como: pré-selecionar um conjunto de questões sobre as quais o entrevistado possa discorrer sem interrupção; formular o menor número de perguntas; fazer intervenções de uma forma aberta, sem, no entanto, entrar em debates ou posicionar-se diante das afirmações do entrevistado. O intuito é deixar que o entrevistado fale com naturalidade, numa espécie de depoimento livre para capturar informações até então desconhecidas, o que irá permitir preencher eventuais lacunas e derrubar pré-noções, previamente construídas. Nesse sentido, reiteram os autores, é preciso escolher o local onde vão ser realizadas as entrevistas, pois o ambiente físico é determinante para que a conversa flua sem interferência externa.

Na mesma perspectiva, Oppenheim (1992) se associa a outros autores que identificam as entrevistas exploratórias como instrumento para auxiliar a entender o problema a ser pesquisado. Nesse tipo de entrevista, alerta o autor, deve-se abordar o tema com apenas uma pergunta aberta, deixando o entrevistado à vontade para direcionar o rumo da entrevista. No entanto, é importante que no decorrer do processo de entrevista, o entrevistador interaja de uma maneira passiva, mas, sempre que houver uma brecha, deve encorajar o entrevistado a expor mais detalhes sobre o tema em questão. Um ponto em comum que Oppenheim (1992) e Quivy & Campenhoudt (2003) enfatizam é sobre a espontaneidade no momento da entrevista. Para esses autores, esta é uma oportunidade única de capturar ideias centrais de cada depoimento e cotejá-las entre si, buscando aspectos convergentes e divergentes. Trata-se de

um cuidado que irá permitir articular, com mais fidelidade, os registros que emergem do processo das entrevistas com o escopo teórico da pesquisa⁵³.

Assim, tomando como referência os conceitos de Oppenheim (1992) e Quivy & Campenhoudt (2003) sobre entrevistas exploratórias, o presente estudo contou com depoimentos de um grupo de educadores que complementaram aspectos que os arquivos documentais não registraram. Pretendeu-se, que eles não só interpretassem a face interna da estrutura e do funcionamento do sistema de ensino estadual fluminense, entre 1975 e 1979, como dessem um parecer sobre as ações político-educativas implementadas pela SEEC/RJ. Nesse sentido, foram entrevistados 13 atores institucionais, dentre os 29 integrantes que participaram, na fase inicial, da construção e da organização do Laboratório de Currículos da SEEC/RJ. Além desses atores, foi realizada uma entrevista com a professora Fátima Cunha Ferreira Pinto, diretora do Laboratório de Currículos, entre 1979 e 1983, sucedendo a professora Circe Navarro Rivas. A localização desses profissionais deu-se pela técnica “bola de neve”, uma vez que o grupo havia se dissolvido há mais de três décadas. Vale destacar que todos eles são oriundos da rede estadual de ensino da antiga Guanabara. Pela primeira vez, a memória e a história do Laboratório de Currículos da SEEC/RJ foram revisitadas – desde a criação do órgão setorial em 1975 até o início de sua fase de encerramento, a partir de 1983.

Quanto ao procedimento metodológico adotado nas entrevistas exploratórias, optamos por não elaborar perguntas fixas. Seguimos um roteiro com alguns itens semiestruturados, os quais, eventualmente, se transformaram em perguntas, de acordo com a necessidade de complementar as informações. Torna-se oportuno destacar que a vinculação – pesquisa documental e entrevistas exploratórias – permitiu apreender as relações entre o documentado e a compreensão das circunstâncias sociopolíticas, históricas e ideológicas presentes nas fontes analisadas. O objetivo das entrevistas exploratórias foi compreender aspectos acerca do período estudado dos quais os documentos não deram conta. Essa complementação se fez necessária à medida que reconhecemos a existência das lacunas nos arquivos documentais, como, também, na ausência desses registros.

Em relação ao material produzido pelas entrevistas, tivemos o cuidado necessário de adotar certa precaução ao nos debruçarmos sobre as falas dos entrevistados. Isso exigiu um exercício que envolveu leitura, transcrição e interpretação. Um processo considerado por

⁵³OPPENHEIM, Alan Lewis. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. New Edition. London: Pinter Publishes, 1992; e QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2003. Apud DAMASCENO, Daniel Pinheiro Caetano. *A Volta dos Exilados: Darcy Ribeiro, Leonel Miranda e a Cultura do Povo-Novo para o Rio de Janeiro, 1983-1986*. Tese de Doutorado. Campos dos Goytacazes/RJ: UENF, 2014, p. 19-20.

Certeau (2001)⁵⁴, como um ato que opera ações clandestinas no fazer estratégico da leitura-escrita, uma espécie de “caça furtiva em textos alheios”, pois “escrever muda a relação com o tempo porque o escrito pode ser relido”. É exatamente em função do que se encontra nas entrelinhas e na interpretação dos “textos alheios”, que Le Goff (1994) alerta para a oposição entre a memória e a história, argumentando que a memória por ser essencialmente mítica e anacrônica, é desejável que a informação histórica corrija os equívocos. Isso implica, segundo Le Goff, perceber que todo o projeto que envolve a memória tende a selecionar os acontecimentos que devem ser lembrados, apagando outros. São os apelos do presente que explicam por que a memória retira do passado apenas alguns elementos que possam lhe dar uma forma ordenada, isenta de contradições⁵⁵.

Compartilham da mesma linha de pensamento, Janaína Amado e Marieta Ferreira⁵⁶, que chamam a atenção para o fato de que a memória e a história se relacionam quando estes dois elementos se configuram como eixos de investigação, incorporando elementos e perspectivas, tradicionalmente atribuídos aos indivíduos, como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano. Já no entender de Pierre Nora (1993), a memória constrói uma linha reta com o passado, alimentando-se de lembranças vagas e muitas vezes contraditórias, uma vez que,

a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos, em permanente evolução, aberta à dialética lembrança/esquecimento [...] um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente [...] enquanto a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que já não existe mais, uma representação do passado, operação intelectual que sempre busca a análise e o discurso crítico. [...] É justamente esse lado crítico que repele a memória por considerá-la suspeita⁵⁷.

Entretanto, se a história é uma reconstrução sempre problemática e incompleta do que já não existe mais, como afirma Pierre Nora, como interpretar, de modo fidedigno, as narrativas do entrevistado, esse indivíduo recuperador de outros tempos? Foi esse o cuidado que tivemos no decorrer das entrevistas: preservar os pontos de vista diferenciados e as situações de consenso-confronto que estiveram presentes na fala dos atores entrevistados. Isso permitiu que no exercício do ir e vir da memória, as lembranças fluíssem sem

⁵⁴ CERTEAU, Michael. *A Invenção do Cotidiano I: Artes de Fazer*. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

⁵⁵ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. São Paulo: Unicamp, 1994.

⁵⁶ Ver AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001. Apresentação (vii-xxv)

⁵⁷ NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, PUC-São Paulo, p. 7-28, dez. 1993, p. 9.

interferência, mesmo porque, acreditamos, pelo senso comum, que toda história tem sempre dois lados. Nesse aspecto, emerge a característica essencial da observação e do procedimento histórico sugerido por Ginzburg (1990): uma vez feito o recorte e a seleção do que se pretende estudar, o conhecimento ocorre por meio de vestígios.

Assim, procuramos no decorrer das entrevistas com os representantes do Laboratório de Currículos, que essas diferentes pessoas que no passado pertenceram a uma mesma coletividade, narrassem fatos, trouxessem suas experiências e reflexões vividas naquele contexto histórico, possibilitando examinar os procedimentos adotados pelo Laboratório de Currículos e, com isso, desmistificar pré-julgamento sobre as ações político-educacionais implantadas na rede estadual, na gestão Myrthes Wenzel. Desse modo, o que foi lembrado e o que foi escolhido para perpetuar-se na vida do entrevistado, foi interpretado pelo que Ecléa Bosi (2004)⁵⁸ definiu como memória-trabalho. A esse respeito, Bosi reitera que os relatos orais sobre o passado são encontrados na memória dos mais velhos, e expressam comportamentos e valores de um determinado tempo histórico, mesmo quando esses sujeitos não vivam mais na organização de que haviam participado no passado. Além disso, essas memórias agem nos espaços locais, como um elemento mediador entre a geração atual e as testemunhas do passado.

No presente trabalho, o aporte teórico, a pesquisa documental e as entrevistas abriram novas perspectivas de análise em relação à educação pública fluminense entre 1975 e 1979. Dentre elas, a possibilidade de examinar a reforma educacional elaborada pela SEEC/RJ/Laboratório de Currículos, como resultado das discussões encetadas por um grupo nomeado para tal finalidade. Vale ressaltar, que antes mesmo de acontecer a Fusão, o futuro governador Faria Lima constituiu diversas comissões, que começaram a funcionar a partir de 03/10/1974, sob a coordenação de Ronaldo Costa Couto, futuro Secretário de Planejamento. Esses grupos tinham por objetivo analisar a realidade dos antigos estados e planejar as ações que iriam nortear o novo governo. A educação não foi exceção a essa abordagem. Sobre essas comissões, Faria Lima assim se reportou:

No início, a equipe era composta por três pessoas, além de mim: o comandante Carlos Balthazar da Silveira, meu chefe de gabinete; o dr. Ilmar Pena Marinho Júnior, meu assistente na Petrobrás, e a d. Rita Martins Pina, minha secretária. Tive que começar do zero [...] Em primeiro lugar fixei em

⁵⁸ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 2.

12 o número de secretarias, em seguida criei grupos de trabalho para estudar cada área abrangida pelas secretarias⁵⁹.

Vale destacar que a modalidade “comissão” foi uma estratégia amplamente utilizada nos anos de 1970 para direcionar as metas a serem formuladas pelas políticas públicas. Sob a ótica de Bourdieu⁶⁰, a comissão é uma “invenção histórica” e, como tal, ele a apresenta sob dois pontos de vista, com os quais dialoga. O primeiro, quando interpreta a comissão como uma manobra, uma encenação destinada a desempenhar uma espécie de drama público, o drama de refletir sobre os problemas públicos. E assim, pergunta a si mesmo: “será que o jogo já não estava decidido pelo simples fato de definir seus membros?”

O segundo, quando compreende a comissão como uma organização social no âmbito do Estado, reconhecendo a “legitimidade de um ato estatal que nomeia um conjunto de pessoas reconhecidas como habilitadas, socialmente designadas para cumprirem certas funções inerentes aos problemas públicos”. Nesse sentido, Bourdieu admite que “essa comissão que trata publicamente desse problema público, atribui-se como missão, trazer uma solução publicável”. Para tanto, complementa que haverá a necessidade de “um relatório oficial que será entregue oficialmente, com uma autoridade quase oficial. Um relatório não é um discurso ordinário, mas um discurso performativo, relatado àquele que o pediu e que, ao pedi-lo, deu-lhe de antemão uma autoridade”. Na realidade, o relatório de uma comissão é um ponto de vista dos pontos de vista, pois “é importante que o oficial embora não seja aquilo que faz crer, seja, porém, eficaz”⁶¹.

De acordo com o pensamento de Bourdieu, infere-se que as comissões instituídas por Faria Lima, envolvendo diferentes secretarias de seu futuro governo, além de serem temáticas, pressupõe-se, compostas do que Bourdieu intitula de “comissão de sábios”. Além disso, pode-se considerar, sob essa perspectiva teórica, que quando Faria Lima levou as comissões para o Palácio do Itamaraty⁶², foi um modo de reforçar um ponto de vista sobre outros, de conseguir de uma forma simbólica “dar o espetáculo do universal, aquilo sobre o que todos, em última

⁵⁹ Depoimento de Faria Lima a pesquisadores do CPDOC, entre 7 de maio e 4 de setembro de 1997, no Rio de Janeiro. Ver MOTTA, Marly e SARMENTO, Carlos Eduardo (Orgs.). *A construção de um estado: a fusão em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001, p. 39.

⁶⁰ BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 56-59.

⁶¹ Op. cit. 60, p. 59.

⁶² Sede do Ministério das Relações Exteriores (MRE) de 1899 a 1970, o Palácio Itamaraty foi reformado em 1974, para abrigar as comissões instituídas pelo governador Faria Lima. Situado no número 196 da Avenida Marechal Floriano, no Rio de Janeiro, atualmente o prédio funciona como sede do MRE no Rio de Janeiro.

análise, estão de acordo, aquilo sobre o que não pode haver desacordo porque está inscrito na ordem social em determinado momento do tempo”⁶³.

No caso da educação, a comissão presidida por Myrthes De Luca Wenzel, tendo Circe Navarro Rivas como articuladora central, delineou as diretrizes educacionais a partir de uma proposta, cuja área de abrangência incluía a universalização do ensino de 1º grau, a reforma curricular, a criação de escolas experimentais nas áreas rurais e a implantação de programas e projetos especiais nas regiões-programa do estado do Rio de Janeiro. Segundo as professoras Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz (2013), Adília Lício Arnaud e Maria Lina Jacobina (2015) integrantes da Comissão de Educação que definiu as linhas teóricas e as mudanças estruturais da educação no novo estado, todos os programas e projetos especiais e as ações político-pedagógicas a serem implantadas pelo sistema estadual de ensino, entre 1975 e 1979, resultaram de diagnósticos sócios educacionais e seguiram a legislação vigente. Lembram ainda as referidas professoras que essas propostas subsidiaram os relatórios da comissão, sendo enviadas ao Ministério da Educação e ao Conselho Estadual de Educação. “Não se fazia nada sem o aprobe-se desses órgãos”, enfatizaram⁶⁴.

Ressaltam, ainda, as professoras Maria Lina e Adília Lício, que essas comissões deveriam ser extintas logo após a Fusão. No entanto, a comissão de educação foi um caso à parte. As propostas de trabalho planejadas demonstraram a impossibilidade de afastar as pessoas envolvidas na sua elaboração. Diante desse fato, a secretária Myrthes De Luca Wenzel criou a Assessoria de Programas Especiais, transformada, posteriormente em Laboratório de Currículos, designando o grupo inicial da comissão para dinamizar as ações propostas. Solidificou-se assim, como afirma Bourdieu (2014, p. 61), “um ponto de vista apresentado dentre os pontos de vista”.

Seguindo a linha reflexiva sobre comissão, Bourdieu (2014, p. 62) afirma, que, ao se revestir do papel de “mediador simbólico” para solucionar problemas públicos, a comissão torna-se, também, passível de questionamento no que se refere à escolha de seus integrantes. Sob essa perspectiva, cabe indagar: por que o governador Faria Lima designou a professora Myrthes Wenzel para ser presidente da comissão encarregada de traçar os rumos da educação e da cultura do novo estado? Qual a representatividade de Myrthes Wenzel no panorama

⁶³ BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 61.

⁶⁴ Segundo as professoras Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz, Adília Lício Arnaud e Maria Lina Jacobina, a Comissão de Educação se encarregou de elaborar diagnósticos sócio educacionais, com base na realidade dos antigos estados, o que serviu de referência para elaborar as ações político-educacionais adotadas na gestão Myrthes Wenzel, na SEEC/RJ. As referidas professoras também fizeram parte da equipe que organizou o Laboratório de Currículos, que teve a professora Circe Navarro Rivas Vital Brasil como sua primeira diretora.

educacional fluminense? Como se fez a adesão dos outros membros da comissão? Como o nome de Circe Navarro Rivas, primeira diretora do Laboratório de Currículos, surgiu nesse contexto? Um enfoque sociológico mais amplo do contexto em que se inserem as diretrizes propostas pela Comissão de Educação, instituída pelo governo Faria Lima para o sistema educacional fluminense, entre 1975 e 1979, certamente poderá abrir caminho para a resposta a essas perguntas.

Já no que diz respeito à legislação educacional, buscou-se examinar o corpo da Lei de Educação Nacional nº 5.692/71, na visão de um dos seus autores, Valnir Chagas (1978)⁶⁵. Para melhor compreensão da dinâmica da política educacional adotada nesse período, o presente estudo utilizou como referência a análise de Luiz Antônio Cunha (1991)⁶⁶ sobre essa legislação educacional, à luz da teoria sociológica, e a avaliação da escola brasileira dos anos de 1970, elaborada por Newton Sucupira(1973)⁶⁷ para a UNESCO. Essas análises contribuíram para um exame mais acurado das políticas públicas de educação adotadas na gestão Myrthes Wenzel.

A partir dessa argumentação, que expôs em linhas gerais os elementos de delimitação do escopo da pesquisa, define-se o aspecto metodológico como uma tarefa de abordagem qualitativa, de perspectiva sóciopolítica. Esse enfoque, de acordo com Lionel-Henri Groulx (2008)⁶⁸ leva preferencialmente a adquirir uma releitura dos problemas sociais, a fim de ter em conta “o contexto social de cada situação problema e a compreender a especificidade e a complexidade dos processos em jogo”. O que não isenta a inserção de dados quantitativos como instrumento que auxilia a elucidar os aspectos descritivos. Para Cecília Minayo (1993)⁶⁹, os dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, “se complementam, uma vez que a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

⁶⁵ CHAGAS, Valnir. Educação Brasileira: *O ensino de 1º e 2º graus – Antes, Agora e Depois*. São Paulo: Saraiva, 1978.

⁶⁶ CUNHA, Luiz Antonio Rodrigues da. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

⁶⁷ SUCUPIRA, Newton. *Aspectos da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira*. Brasília/DF: MEC, 1972-1974. *Relatório Apresentado à XXXIV Sessão da Conferência Internacional de Educação – UNESCO – Genebra, 1973*.

⁶⁸ GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean. et al. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 97-98.

⁶⁹ MINAYO, Maria Cecília (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993, p. 22.

2 A FUSÃO E A CONSTRUÇÃO DO “GRANDE ESTADO ÚNICO DO RIO DE JANEIRO”

Começa a fantasia daquela expectativa pela meta de que o novo Estado do Rio, pela multiplicação das potencialidades carioca e fluminense, surgirá como um polo que já permite a previsão de alcançar, no final do decênio, os níveis de produção realizados atualmente pela economia de São Paulo. O que é um despautério, primeiro, porque nunca seria possível mais do que duplicar a produção e o padrão de vida do novo Estado para igualá-lo a São Paulo em 10 anos. Segundo, porque São Paulo é São Paulo porque a natureza o fez assim [...] A “fusão” não tem o dom milagroso de melhorar a qualidade das terras, de aumentar as safras, de acelerar a produtividade de expandir o comércio, de melhorar a saúde e a educação. A palavra POLO tem servido para tratar problemas sérios com fórmulas literárias. Se toda a fusão criasse um polo mais forte, deveríamos adotar a República Unitária, servindo até a unificação da América Latina... a inteligência merece um pouco mais de respeito.

Eugenio Gudín⁷⁰

As palavras de um dos ícones da escola de formação econômica da Fundação Getúlio Vargas – Eugenio Gudín – expressam a perplexidade do eminente professor diante dos argumentos, principalmente os centrados no desenvolvimento econômico, que dão substância à construção do novo estado do Rio de Janeiro. Ao afirmar em seu artigo intitulado *Burgo Podre* que “a fusão não teria o dom milagroso de melhorar a saúde e a educação”, o professor Gudín induz a indagar: em que medida a educação poderia proporcionar o desenvolvimento alardeado, tendo em vista as desigualdades sociais e econômicas apresentadas no grande território que iria compor o novo estado?

⁷⁰ Economista, Ministro da Fazenda (1954-1955), um dos responsáveis pela implantação na FGV do Instituto Brasileiro de Economia (IBRE) e da Escola de Pós-Graduação em Economia (EPGE). A citação que ilustra este texto é do artigo *Burgo Podre*, publicado pelo jornal *O Globo* em 05/07/1974. Apud LOBO, Yolanda Lima e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Um dia, quem sabe? A educação e a construção do grande Estado único do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: *Revista Rio de Janeiro*, n.13-14, maio-dez. 2004, p. 106.

Esta questão torna-se ainda mais sugestiva na medida em que conflui para a centralidade deste estudo, que tem como foco a educação pública fluminense, entre 1975 e 1979. A reconstituição desse período encerra características próprias, que tem suas origens, inegavelmente, no percurso sócio histórico da unificação do território fluminense. Desse modo, torna-se necessário recuperar os elementos que se configuram como eixos das relações político-sociais e educacionais que se estabeleceram no âmbito do Estado, e que, por certo, definiram o escopo da política pública de educação formulada pelo governo Faria Lima.

Nesse sentido, o ano de 1975 seria decisivo para os dois antigos estados da Federação: Rio de Janeiro e Guanabara. Cento e quarenta e um anos após a separação de seus territórios, eles se viram, novamente, diante do grande desafio de se transformarem “num grande e único estado”. A aglutinação de interesses diversos em torno do projeto-Fusão deixaram à mostra a ambiguidade e as contradições que marcaram as discussões pró e contra a unificação desses dois estados, que eram muito diferentes em termos políticos, culturais, educacionais e socioeconômicos. Assim, muito mais do que a concretização de um pensamento que já vinha sendo debatido ao longo do século XIX, a Fusão ganhou força e importância ao longo da década de 1970, vindo a se efetivar no governo do presidente Ernesto Geisel. Sob o discurso de integrar o novo estado do Rio de Janeiro às condições dadas pela conjuntura econômica, com vistas a colocar o Brasil par a par com os países desenvolvidos, a Fusão era vista pelos seus defensores, como algo acima dos interesses das populações locais. Objetivava, sobretudo, atender a interesses nacionais, ganhando força a tese “de que as qualidades dos povos carioca e fluminense estavam imbricadas e comprometidas primeiramente com a nação”⁷¹.

Nas palavras de Severo da Costa⁷², extraídas da ata intitulada *1975 – Adeus à Guanabara* – torna-se possível pensar a sociedade fluminense e as formas educativas, escolares e não escolares que foram construídas com a criação do novo estado do Rio de Janeiro. Registrou Severo da Costa:

Cidade do Rio de Janeiro, capital do Estado do mesmo nome [...]. Hoje, 15 de março de 1975, voltamos à Velha Província do Rio de Janeiro, da qual o

⁷¹ Ver FERREIRA, Marieta de Moraes. A fusão do Rio de Janeiro, a ditadura militar e a transição política. In: ABREU, Alzira Alves de (Org.). *A Democratização no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.1, 2006, p. 178.

⁷² Jurista fluminense, integrante do *Sabadoyle*, confraria organizada por Plínio Doyle que reunia aos sábados, um grupo restrito de intelectuais com a finalidade de discutir temas que circulavam na vida social, política e cultural da cidade do Rio de Janeiro, entre 1964-1998. A citação de Severo da Costa encontra-se em SENNA, Homero. *O SABADOYLE. Histórias de uma confraria literária*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2000, p. 68.

Ato Adicional nos separa. Tinha muita força mesmo àquela crônica de 1896 de Machado de Assis: Tudo pode acontecer. Um dia, quem sabe? Lançaremos uma ponte entre esta cidade e Niterói, uma ponte política, entenda-se, nada impedindo que também se faça uma ponte de ferro. A ponte política ligará os dois Estados, pois que somos todos fluminenses e esta cidade passará de Capital de si mesma a capital de um grande estado único, a que se dará o nome de Guanabara (SEVERO DA COSTA, 1975).

Como vaticinou Machado de Assis, uma ponte foi construída ligando a cidade do Rio de Janeiro à cidade de Niterói. Inaugurada em 04 de março de 1974, ao término do governo Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), a ponte Presidente Artur da Costa e Silva, popularmente conhecida como ponte Rio-Niterói, materializou a ideia de unificar os territórios dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, o que viria a ocorrer, mediante ato legal, em 1º de julho de 1974. Para Erasmo Martins Pedro⁷³, “quando começaram as obras da ponte nós já estávamos convencidos de que iria haver uma proposta de Fusão, mas não de que seria aprovada”. E complementa: “a Fusão foi um ato discricionário do Presidente Ernesto Geisel, que já estava convencido pelo Golbery, seu chefe da casa civil”. No que reiterou Sarmento:

O estilo e o padrão de comando que o general Ernesto Geisel viria a imprimir na presidência da república se fez sentir antes mesmo de sua posse, em 15 de março de 1974. Fechado em copas, Geisel definira um grupo restrito de colaboradores com os quais passou a discutir obsessivamente alguns pontos de seu futuro programa de governo. [...] A inauguração da ponte Rio-Niterói, noticiada com os devidos adjetivos ufanistas, foi um mero fecho do governo Medici. [...] Muito mais do que a fatura final do governo anterior a ponte serviria de preâmbulo para uma das mais intrincadas e complexas peças da nova ordenação política planejada para ser executada no mandato de Geisel: a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara.⁷⁴

Na literatura⁷⁵ existente acerca da Fusão, observa-se que a unificação dos dois estados é um projeto antigo. Remete originalmente à criação da cidade do Rio de Janeiro, que, a partir

⁷³ Vice-governador da Guanabara no governo Chagas Freitas (1971-1975). Ver depoimento de Erasmo Martins Pedro ao Programa de História Oral do CPDOC/FGV. In: *Erasmo Martins Pedro*. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p.154.

⁷⁴ SARMENTO, Carlos Eduardo. *O espelho partido da metrópole: Chagas Freitas e o campo político carioca (1950-1983): Liderança, voto e estruturas clientelistas*. Rio de Janeiro: Folha Seca: FAPERJ, 2008, p. 175.

⁷⁵ Sobre a Fusão foram consultados os trabalhos de autores do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), especificamente os de Marly Silva da Motta (1998, 2000, 2001); Marieta de Moraes Ferreira (1989, 2000, 2002); Américo Freire (2000); Carlos Eduardo Sarmento (2000;2008); Maria Celina D’Araújo (1997); Ana Maria Brasileiro (1979); Celso Castro (1997), Mário Grynspan (2000), Mário Osório (2005) e Hélio Evangelista (1998), que retratam a memória política, econômica e administrativa da Fusão.

de 1565, com a instituição da Capitania Real teve seu território anexado ao da Velha Província⁷⁶, da qual se desvinculou em 12 de agosto de 1834, pelo Ato Adicional nº 1, que transformou a capital do Império em Município Neutro da Corte. A Proclamação da República em 1889, pretendendo promover a descentralização política e administrativa transformou a cidade em Distrito Federal, o que gerou expectativas quanto à possibilidade de autonomia para a então Província do Rio de Janeiro. No entanto, o que de fato ocorreu foi uma forte influência carioca e uma nítida presença do governo federal e da política nacional nos assuntos fluminenses.

Na Constituição de 1891, a proposta para que a cidade do Rio de Janeiro se fundisse novamente à Província voltou a ser cogitada. O argumento principal, segundo Marieta Ferreira e Mário Grynszpan⁷⁷ se respaldava na condição político-administrativa da Província que, embora autônoma, “manteve-se em acentuada relação de dependência com a Corte, cuja ingerência constante na vida política e econômica não a permitia libertar-se da centralização imperial”. Aliás, lembram os autores, que a autonomia da cidade do Rio de Janeiro nunca foi um ponto pacífico no debate político brasileiro. Na Assembleia Constituinte de 1891, os fluminenses Nilo Peçanha e Quintino Bocaiúva se colocaram em oposição a esse estado de dependência e a favor da reunificação dos estados, sendo, no entanto, derrotados. Não obstante, importa destacar que a Carta que dali emergiu, prescrevia a transferência da capital da recém-criada República para o Planalto Central, com a ressalva de que quando isso acontecesse um novo estado seria criado para abranger a cidade do Rio de Janeiro.

Já no século XX, o projeto da Fusão foi debatido nas Constituintes de 1934 e 1946, sem chegar a um consenso. Grupos defensores e contrários à ideia de unir os dois antigos estados da Federação discutiram, sobretudo, os ganhos e as perdas para ambos os territórios. Nesse quadro de incerteza quanto ao futuro da cidade, novas propostas voltaram a ser discutidas a partir de 21 de abril de 1960, quando a transferência da capital federal para Brasília se concretizou no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Nesse período o projeto de incorporação dos dois estados ganhou fôlego com base na justificativa de que a unificação propiciaria “ganhos de escala e economia de recursos”, uma vez que o recém-criado estado da Guanabara “teria dificuldades relativas à geração de energia, produção

⁷⁶ Refere-se ao antigo Estado do Rio, também denominado de Velha Província. Essa atribuição pode ser observada nos trabalhos de, Marly Motta e Carlos Eduardo Sarmiento (2000), e Mauro Osório (2005).

⁷⁷ Ver Marieta de Moraes Ferreira e Mário Grynszpan. A volta do filho pródigo ao lar paterno? A fusão do Rio de Janeiro. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 132.

agrícola, abastecimento, e falta de terrenos para instalação de indústrias de grande porte, que já vinham liderando o processo industrial brasileiro nos anos de 1950”⁷⁸.

As preocupações com os problemas territoriais e econômicos da Guanabara, assim como a necessidade de estruturar programas para sua dinamizar sua economia, ganharam, na década de 1960, maior intensidade nos debates da Assembleia Legislativa da Guanabara, envolvendo tanto parlamentares da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) como do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Assim, partidos de situação e de oposição faziam menções a diferentes pareceres técnicos, constatando o esvaziamento econômico do estado, com a desativação e/ou transferência das indústrias para outras regiões. Ressaltam Ferreira e Grynszpan (2000, p. 84), que o deputado estadual emedebista Mac Dowell Leite de Castro lançou mão de diagnóstico elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) para analisar a estrutura econômica do estado. Com base nos dados da FGV, Mac Dowell argumentou que o desempenho econômico era preocupante: a atividade terciária correspondia a mais de 70% da estrutura econômica, enquanto a agricultura não chegava a 2% e a indústria contribuía com percentual variável de 15 a 25%. Por sua vez, a contribuição da indústria para a renda interna da Guanabara fora de 23,3% em 1939 e de apenas 20,8% em 1967, o que indicava um declínio no parque industrial carioca. Diante da realidade econômica do estado da Guanabara, o deputado Mac Dowell ressaltou que se fazia premente a unificação dos dois antigos estados.

Desse modo, o enfoque de ordem econômica sustentou, inicialmente, as justificativas em defesa da Fusão. Visava-se, sobretudo, o alinhamento do território fluminense ao ciclo de prosperidade vivenciado pelo país, entre 1969 e 1973, período identificado como "milagre econômico" e definido por Roberto Campos⁷⁹ como *troisième belle époque* da economia mundial do Ocidente. Na perspectiva de Fernando Henrique Cardoso e Carlos Martins (1983), a realidade econômica brasileira, à época do “milagre econômico”, tinha como suporte os resultados obtidos pela política de estabilização, entre 1964 e 1967. Utilizando como estratégia uma ambiciosa política de desenvolvimento que consolidou e intensificou o modelo de substituição de importações de bens de capital e matérias-primas, o Estado se reservou ao papel de grande empreendedor no setor público, utilizando recursos de empréstimos estrangeiros. Enfatizam Cardoso e Martins que, naqueles anos, as taxas de juros internacionais

⁷⁸ OSÓRIO, Mauro. Rio Nacional – *Rio Local: mitos e visões da crise carioca e fluminense*. Rio de Janeiro: SENAC Editora, 2005, p. 112.

⁷⁹ Economista, Ministro do Planejamento no Governo Castelo Branco (1964-1967) e Ministro da Fazenda no Governo Ernesto Geisel (1974-1979). Participou da criação do Banco Central, Banco Nacional da Habitação (BNH) e instituiu o salário-educação no Brasil. A respeito de suas colocações, ver CAMPOS, Roberto de Oliveira e SIMONSEN, Mário Henrique. *A Nova Economia Brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1974.

eram relativamente baixas, o que contribuiu para justificar o aumento dos empréstimos realizados pelo Brasil⁸⁰.

Certamente, essa estratégia teve êxito na medida em que garantiu altas taxas de investimento e fez da experiência brasileira de regime militar um caso de desempenho econômico bem sucedido. Esse quadro começou a mudar a partir dos meados de 1973, quando se desenhou no cenário internacional uma crise no setor petrolífero, gerando problemas macroeconômicos, decorrentes do aumento das taxas de juros dos bancos internacionais e ocasionando o crescimento da dívida externa brasileira. Os reflexos desse contexto se apresentaram com maior nitidez, entre 1974 e 1979, quando, segundo Campos (1974), fez vir à tona a inflação reprimida, produzindo sérias distorções na economia, visíveis no primeiro quadrimestre de 1974, por meio de índices elevados de desemprego, aumento do déficit público, recessão econômica e maior dependência das agências internacionais.

Portanto, ao assumir a presidência em 15 de março de 1974, o general Ernesto Geisel já encontrou um quadro econômico desfavorável a novos empreendimentos. Os índices da Fundação Getúlio Vargas corroboram com esse quadro, ao apresentar os registros das taxas de inflação em 1974, no patamar de 33.8%, duplicado em 1979, quando alcançou o índice de 76.8%. Apesar do sinal vermelho para a economia e da posição defendida por alguns membros de seu ministério, dentre eles, Mário Henrique Simonsen, da Fazenda (1974-1979), em favor de uma política contracionista, o presidente Geisel acabou optando “por expandir as atividades econômicas do Estado, visando acelerar a acumulação de capital”. Essa opção pelo crescimento ganhou forma através do II Plano Nacional de Desenvolvimento- II PND⁸¹, que corporificou a política nacional de desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, estabeleceu-se como condição fundamental consolidar o Rio de Janeiro como segundo polo econômico do país, o que tornou consistente o projeto de integração administrativa e política dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro. Em 1º de julho 1974 “Ernesto Geisel anunciou ao país sua disposição de promover a distensão política [...]. Foi nesse contexto que a Fusão se consumou”⁸².

⁸⁰ Ver CARDOSO, Fernando Henrique e MARTINS, Carlos Estevam. *Política e Sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1983.

⁸¹O II PND (1975-1979) foi elaborado sob o impacto das crises do petróleo e monetária internacional, com tensões econômicas em âmbito mundial e, por isso, foi voltado para o homem brasileiro nas suas diferentes dimensões e aspirações. Na prática, o II PND tinha como objetivo principal o aumento da mão de obra, das exportações e do mercado interno.

⁸²FERREIRA, Marieta de Moraes. A Fusão do Rio de Janeiro, a ditadura militar e a transição política. In: ABREU, Alzira Aves. *A democratização no Brasil: atores e contextos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002, p. 163.

A Fusão foi sancionada pela Lei Complementar nº. 20 de 1 de julho de 1974, que, dentre outras medidas, assim determinou:

Os dois estados passarão a se constituir em um só, com o nome de estado do Rio de Janeiro, a partir de 15 de março de 1975; a cidade do Rio de Janeiro será a capital do estado; a Assembleia Constituinte, eleita em 15 de novembro de 1974 se instalará a 15 de março de 1975; o governador será nomeado a 3 de outubro de 1974 pelo Presidente da República e tomará posse em 15 de março de 1975, quando terminam os mandatos de todos os atuais governadores; o prefeito do Rio de Janeiro será nomeado pelo governador do futuro estado e, enquanto não for eleita a Câmara dos Vereadores, ele governará por meio de decretos-leis; o prefeito de Niterói será nomeado a 15 de março de 1975, com mandato até 31 de janeiro de 1977; a Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro terá 14 municípios: Rio de Janeiro, Niterói, Duque de Caxias, Itaboraí, Itaguaí, Magé, Maricá, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, São Gonçalo, São João do Meriti e Mangaratiba (Principais determinações da Lei Complementar nº 20 de 1 de julho de 1974).

A compreensão das bases sustentadoras do projeto político da Fusão tem no primeiro trabalho acadêmico elaborado por Ana Maria Brasileiro (1979), com o aporte do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, uma reflexão sistemática e de amplo escopo sobre a unificação dos dois estados. Apoiando-se na Ciência Política, Ana Brasileiro examinou o processo que culminou na Fusão, e concluiu:

A decisão se insere num quadro mais amplo do comportamento do sistema, que se caracteriza, entre outras coisas, por uma tendência forte para centralização (e, como consequência, certo descaso pelas autoridades locais), ênfase no crescimento econômico (e correspondente apego a práticas racionais e eficientes) e menosprezo da atividade política tradicional, o que facilita de certa forma a tomada decisões. Estas não têm que ser forçosamente populares ou contar com o apoio de partidos políticos ou grupo de interesse.⁸³

Outros trabalhos sobre o tema, como o de Ferreira e Grynspan (2000)⁸⁴, “direcionado a esclarecer a lógica particular das políticas carioca e fluminense e a atuação dos diferentes grupos locais, de maneira a compreender as relações políticas no interior da antiga capital da

⁸³ BRASILEIRO, Ana Maria. *A fusão: a análise de uma política pública*. Brasília/DF: IPEA/IPLAN, 1979, p. 138 (Estudos para o Planejamento, nº. 21)

⁸⁴ FERREIRA, Marieta e GRYNSPAN, Mário. A volta do filho pródigo ao lar paterno? A fusão do Rio de Janeiro. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

República”, destacam a necessidade de compreender as singularidades desse momento histórico. Já Hélio Evangelista (1998)⁸⁵ optou por uma perspectiva geográfica para examinar a Fusão, escolhendo como fontes privilegiadas dois atores sociais: a Federação das Indústrias do Estado da Guanabara (FIEGA), que trabalhava em conjunto com o Centro Industrial do Rio de Janeiro, e o partido político Movimento Democrático Brasileiro do Estado da Guanabara (MDB), opositor ao regime militar.

A partir da discussão sobre as categorias – fronteira, limite e divisa –, Evangelista (1998, p. 12) analisou a Fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, observando que “à época da fusão, não foram registradas discussões sobre os limites territoriais, de tal forma que não haveria tensão entre os estados a ponto de se configurar uma fronteira. Desse modo, é apropriado abordar limites interestaduais e não fronteiras interestaduais”. Sobre o tema “limites interestaduais”, os estudos do general Golbery do Couto e Silva⁸⁶ são de importante contribuição. Em seu livro, *Geopolítica do Brasil* (1967), Golbery expôs as teorias que, sob seu ponto de vista, “serviriam para balizar as futuras redivisões territoriais do Brasil e, especificamente, dos territórios da Guanabara e do Rio de Janeiro”. Este trabalho, sem dúvida, auxiliou a subsidiar a exposição de motivos sobre as vantagens da unificação dos dois estados fluminenses.

Em uma abordagem eminentemente econômica, Tito Riff⁸⁷ examinou o relatório elaborado pela Federação das Indústrias do Estado da Guanabara (FIEGA), considerado um dos principais documentos para a construção do estado único do Rio de Janeiro. Resultado dos debates promovidos pela FIEGA, em Seminário no ano de 1969, o referido relatório continha uma série de argumentos que corroboravam com o plano de efetivar a Fusão. Num exame mais minucioso, Riff separou as justificativas, elencando-as em cinco grupos, a saber: geográfica, administrativa, geopolítica, da legislação e o da segmentação da Região Metropolitana. O argumento da continuidade territorial ou geográfica, defendido pela FIEGA (1969) fundamentava-se na necessidade de unir as duas unidades federativas, evitando o insulamento da Guanabara pela sua integração ao território do antigo estado do Rio de Janeiro. Em documento que analisa o desempenho da economia da Guanabara, no período 1939-1965, a Federação apontou o esgotamento do setor terciário, que se agravava com a

⁸⁵ EVANGELISTA, Hélio 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, p. 12.

⁸⁶ Ministro Chefe da Casa Civil nos governos de Ernesto Geisel (1974-1979) e de João Baptista Figueiredo (1979-1981). Os estudos desenvolvidos pelo general Golbery sobre redivisão territorial do Brasil encontram-se em: SILVA, Golbery do Couto e. *Geopolítica do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967.

⁸⁷ RIFF, Tito. *O estado, a fusão e a Região Metropolitana*, Rio de Janeiro: FGV, 1995, p. 2-6.

transferência da capital para Brasília, como um problema que somente se resolveria pela Fusão dos dois estados.

Acreditava-se, assim, que o próprio desenvolvimento econômico da Guanabara estava ameaçado pelas “deseconomias de aglomeração”. Tal expressão, utilizada no texto do relatório, segundo Riff (1995, p. 5) se reportava a falta de espaço físico para a expansão de polos industriais na Guanabara. A solução encontrada pelas empresas, no decorrer dos anos de 1960 e 1970, foi “instalar as fábricas na Baixada Fluminense e manter a sede (comando financeiro e administrativo da empresa) na cidade do Rio de Janeiro”. Como o caso da Fábrica Nacional de Motores (FNM) e a Petrobrás, em Duque de Caxias, o Estaleiro Mauá em Niterói, e o Estaleiro Aliança em São Gonçalo. O desdobramento indústria-matriz era tido como a principal causa da estagnação da economia carioca e como aspecto de desarticulação entre a cidade e seu *hinterland*. Sob a argumentação de que era preciso manter o parque industrial no mesmo estado, justificava-se a Fusão como meio de:

restabelecer o equilíbrio cidade-região, do qual dependia, fundamentalmente, o desenvolvimento regional. Assim, poder-se-ia organizar melhor o espaço econômico, sem a competição que fora prejudicial a ambos os estados, e sem a duplicação que influía negativamente na eficiência regional (RIFF, 1995, p. 6).

Se por um lado, no âmbito econômico, os aspectos circunscritos à visão de *progresso/desenvolvimento*⁸⁸ se apresentavam como solução para a Guanabara e mote principal para a formação do novo estado, por outro lado, o contexto sócio educacional era desafiador. Com o deslocamento gradativo das indústrias da Guanabara para a Baixada Fluminense, esses municípios tiveram um aumento populacional desproporcional à infraestrutura existente, produzindo desigualdades e iniquidades sociais, econômicas, culturais e políticas, com impactos importantes na distribuição de direitos básicos como educação, saúde e habitação. Uma situação agravada pela transformação desses municípios em cidades-dormitórios e pelo aumento da população infantil escolarizável, incompatível com a oferta de vagas nas redes estadual e municipal. Essa configuração, geradora de exclusão educacional, se constituiu na pauta dos primeiros debates da Comissão de Educação do governo Faria

⁸⁸BOMENY, Helena. Educação e Cultura no Arquivo Geisel. O progresso associado ao desenvolvimento econômico constituiu-se no discurso implantado pelo regime militar (1964-1985), quando “O Brasil do milagre do início dos anos 1970 daria lugar ao Brasil Potência”. In: CASTRO, D’Araújo (Org.). *Ernesto Geisel*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002, p. 243.

Lima, sobre a necessidade de ampliar a rede estadual escolar para absorver a demanda educacional desses municípios periféricos⁸⁹.

Retomando ao relatório da FIEGA, o que se pode observar é que não houve qualquer menção acerca das questões relacionadas ao desenvolvimento social do estado. A predominância do foco econômico não deixava dúvida de que a Fusão viria para solucionar os problemas desse setor na Guanabara. Essa argumentação foi a principal justificativa do Poder Executivo para fundamentar o projeto de unificação dos dois estados. Encarregado pelo presidente Ernesto Geisel, coube ao líder do governo na Câmara dos Deputados, deputado Célio Borja, a tarefa de elaborar o texto do projeto⁹⁰. Em depoimento à Marly Motta (1999), Célio Borja assim se reportou: “Mário Leão Ludolf, presidente da Federação por muitos anos e entusiasta da ideia da Fusão, me procurou. [...] possuía um bom acervo de dados. Vali-me muito desses estudos, mesmo porque, naquele momento, eu não podia fazer estudos profundos”. Ratificou-se, assim, a visão unilateral do setor econômico defendida pela FIEGA e que subsidiou, de um modo superficial, os argumentos para promulgação da Lei Complementar nº 20/1974 – Lei da Fusão.

Com esse direcionamento, Célio Borja defendeu a ideia junto ao comércio e as sociedades de classes. Para tanto, empreendeu uma verdadeira cruzada, visitando instituições e pronunciando conferências para públicos os mais diversos. Dentre as palestras promovidas, destacou-se a realizada pela sociedade de engenheiros e arquitetos da Guanabara, no Clube de Engenharia, em 1º de julho de 1974, quando anunciou a criação de um *quadro de servidores públicos de elite* (grifo nosso) para colaborar na organização administrativa do novo estado do Rio de Janeiro. Na oportunidade, fez saber aos presentes que os setores de saneamento básico e transportes seriam os primeiros a terem prioridade pelo governo da futura unidade. O que se depreende é que, sob a ótica de Célio Borja, a educação e saúde não estavam elencadas como segmentos prioritários do governo. Tanto era assim que o deputado foi até ao Saara, área comercial da cidade do Rio de Janeiro, tentar persuadir os comerciantes dos benefícios que a Fusão traria para o comércio. A manchete do *Jornal do Brasil* em 04/07/1974, “Célio Borja quer que a fusão transforme o Rio em empório comercial” revela o teor do colóquio com aqueles lojistas, uma vez que ao final da visita afirmou: “a fusão é consenso”.

⁸⁹ Adília Lício Arnaut. Depoimento, 2015

⁹⁰ A participação de Célio Borja no processo da Fusão encontra-se registrada, em depoimento transcrito por Motta, no capítulo 6 da coleção *Conversando sobre Política*. In: MOTTA, Marly Silva da (coord.). Célio Borja. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 224.

Contudo, essa afirmação de Célio Borja, certamente, não correspondia à realidade que se apresentava no cenário dos dois estados. A incerteza quanto ao futuro do estado gerava expectativas em grande parte das instituições estatais e promovia acalorados debates sobre a situação administrativa pós-Fusão. Mas, foi na área política que se concentrava a discussão mais polêmica. Isso porque, com a Fusão, desapareceriam as expectativas dos filiados dos partidos políticos em concorrer aos cargos de governador e prefeito da capital do novo estado e de Niterói. Com o título: “Fusão tira esperanças de prefeitura aos políticos”, o *Jornal do Brasil* de 17/06/1974, em matéria de primeira página, esclarecia que na implantação da nova unidade federativa, os referidos cargos seriam preenchidos por indicação do governo Federal e Estadual, para o período de 1975-1979.

A Fusão também encontrou fortes reações por parte de expressivas personalidades intelectuais, que, em colunas de jornais do Rio de Janeiro, em específico – *O Globo* e *Jornal do Brasil* – manifestaram-se contra o projeto. Entre os artigos publicados, destacam-se os de Otávio Gouvêa de Bulhões, Barbosa Lima Sobrinho, Alceu Amoroso Lima e Eugênio Gudin, que se opunham a unificação, quer seja por razões de ordem política, cultural e histórica, quer seja por razões econômicas. Por sua vez, Luís Eduardo Resende (1990) em seu estudo sobre *O pensamento político dos constituintes estaduais de 1975*, afirmou ser mais apropriada a assertiva “fusão sem contestação”. Disse ele então:

Em época de normalidade democrática caberia ao Congresso discutir, modificar, vetar em parte ou até integralmente a proposta do executivo. Durante os governos militares, deputados e senadores eram quase figuras decorativas, apenas referendavam, davam legitimidade às decisões tomadas no Palácio do Planalto. E foi exatamente o que aconteceu com a Fusão.⁹¹

O ponto de vista de Resende é compartilhado por Marly Motta⁹², que afirmou ter havido um fator decisivo, por ela considerado a razão principal que levou o governo Geisel a sancionar a Lei da Fusão. Trata-se do fato de que “existia uma visão política, para a qual a cidade do Rio de Janeiro era um foco de oposição ao regime militar”. Como o estado da Guanabara era o único estado da Federação governado pelo Movimento Democrático Brasileiro – MDB –, partido da oposição, esperava-se com a Fusão neutralizar esse grupo majoritário, ao juntar o “conservadorismo” fluminense com a “vanguarda” carioca. A

⁹¹ RESENDE, Luís Eduardo. *O pensamento político dos constituintes estaduais de 1975*. Rio de Janeiro: ALERJ, 1990, p. 18.

⁹² MOTTA, Marly Silva da. *Rio de Janeiro: de cidade-capital a Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001, p. 19-26.

perspectiva era de que com a Fusão seria possível alterar a representatividade da população numa Assembleia Legislativa Estadual unificada, por meio de uma nova correlação de forças entre os partidos – o MDB e Aliança Renovadora Nacional – ARENA.

Na mesma linha de discussão, as pesquisadoras Yolanda Lobo e Lia Faria⁹³ afirmam que “a questão político-partidária assumiu uma relevância fundamental na elaboração mítica do grande Estado do Rio de Janeiro”, o que fez imprescindível ao governo Geisel “a retirada do fermento político que alimentava o país, pela atuação dos grupos políticos locais, notadamente os da Guanabara, dado o seu caráter contestador ao regime militar”. Em síntese, “a Fusão havia construído um novo estado, e esse novo estado viria a constituir o seu campo político com sua lógica imanente, uma lógica que deixava pouco espaço para a contestação”⁹⁴. Estratégia, que o processo decisório do presidente Ernesto Geisel adicionaria na escolha do governador do novo estado.

Nos termos da legislação que regulou a criação do novo estado do Rio de Janeiro, o primeiro governador teria o estatuto de um interventor federal, podendo usufruir de prerrogativas e atribuições que permitiriam uma considerável centralização de poderes. Certamente, um cargo definido com esse perfil, cujas funções a serem desempenhadas guardavam um alto índice de intervenção na estrutura organizacional e política das duas unidades federativas anteriores, passou a ser objeto de velada cobiça de muitos atores envolvidos no processo de elaboração da proposta de Fusão. Dentre eles, a destacar o próprio Célio Borja, redator do projeto, nome reconhecido pela sua capacidade intelectual e de liderança junto aos diferentes segmentos sociais; Marcos Tamoyo, com forte vínculo com a política nacional, pelo relacionamento com o ministro chefe da Casa Civil do Presidente Geisel, general Golbery do Couto e Silva, além da nítida influência na política carioca e vinculação com setores do empresariado local, principalmente ligado à área da construção civil; e Armando Falcão, jurista que, então, respondia pelo Ministério da Justiça, sem negar o interesse em atuar politicamente na antiga capital brasileira.

No entanto, “acima de todos, operava a mão férrea do presidente, que não admitia interferências na condução de seus assuntos prioritários e que jamais toleraria a disputa aberta

⁹³ LOBO, Yolanda Lima; FARIA, Lia Ciomar. Um dia, quem sabe? A educação e a construção do grande Estado único do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: *Revista Rio de Janeiro*, n.13-14, maio-dez. 2004, p. 109.

⁹⁴ MOTTA, Marly Silva da. A fusão da Guanabara com o Estado do Rio: desafios e desencantos. In: MOTTA, Marly Silva da.; FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo (Orgs.) *Um Estado em Questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001, p. 25.

entre seus colaboradores”⁹⁵. Antecipando o modo como iria atuar nos processos decisórios de seu governo, Geisel chamou para si a responsabilidade de indicar o futuro governador, escolha que viria a recair sobre o almirante Floriano Peixoto Faria Lima. A aproximação entre Geisel e Faria Lima remontava ao governo Jânio Quadros, no qual Faria Lima exercia a subchefia da Marinha na Casa Militar da Presidência, posição hierarquicamente superior a de Ernesto Geisel, que na ocasião respondia pelo comando militar do Planalto. Uma convivência que se estreitou durante os anos subsequentes e se manteve durante o período que o general Geisel ocupou posições chaves no exército brasileiro, gerando a indicação do almirante Faria Lima para diversos cargos de confiança, dentre os quais o da presidência da Petrobrás, função que ocupava quando recebeu o convite para ser governador do novo estado do Rio de Janeiro. Uma escolha que, certamente, teve outro componente além da amizade pessoal. No caso, a forte tradição militar, elemento de distinção⁹⁶ no interior dos quartéis. Nesse sentido, pesava o fato de Faria Lima descender de uma linhagem familiar de militares com serviços prestados à nação, como seu irmão, o brigadeiro Faria Lima que teve seu nome homenageado numa das principais avenidas de São Paulo –, Avenida Brigadeiro Faria Lima.

Sem apresentar justificativas sobre o porquê da escolha de Floriano Peixoto Faria Lima para o governo do estado do Rio de Janeiro, o Presidente Geisel surpreendeu até o próprio Faria Lima, que assim apresentou os argumentos que teriam levado à escolha de seu nome:

Ele (Ernesto Geisel) disse que precisava de uma pessoa de prestígio e que cumprisse com a legislação. Segundo, precisava de um governador que não fosse político. Portanto, desde o início o deputado Célio Borja e o ministro Falcão estavam excluídos de suas cogitações. A verdade é que até hoje não esclareci definitivamente as razões do general Geisel; ele morreu, e minha dúvida permanecerá para sempre. Não sei se ele queria a mim ou se queria afastar outros pretendentes. Ou ainda, se me queria fora da Petrobrás⁹⁷.

A Fusão se afirmou independentemente de seus méritos ou deméritos – como mais um ato do governo autoritário. E, nesse sentido, a escolha do almirante Faria Lima para o governo

⁹⁵ SARMENTO, Carlos Eduardo. *O espelho partido da metrópole: Chagas Freitas e o campo político carioca (1950-1983): Liderança, voto e estruturas clientelistas*. Rio de Janeiro: Folha Seca: FAPERJ, 2008, p. 181.

⁹⁶ Afirmação com base no argumento de Pierre Bourdieu (2007), para quem a distinção significa diferença, separação, traço distintivo, ou seja, propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades. BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouck, 2007.

⁹⁷ Depoimento de Floriano Peixoto Faria Lima ao Programa de História Oral do CPDOC/FGV. In: SARMENTO, Carlos Eduardo e MOTTA, Marly Silva da. *A construção de um estado: a fusão em debate*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001, p. 30.

do novo estado foi uma ação estratégica, uma vez que o perfil do almirante se encaixava ao traçado pelo Presidente Geisel, ou seja, “sem amarras no passado, compromissos no presente e nem expectativas para o futuro”⁹⁸. A imagem abaixo retrata o primeiro encontro do Presidente Geisel com o almirante Faria Lima, já empossado como governador do novo estado do Rio de Janeiro, no Palácio do Planalto.

Figura 1. Brasília/DF -Presidente Ernesto Geisel e o Governador Faria Lima - Março/1975



Fonte: CPDOC/FGV – Foto 008 - Arquivo Audiovisual

Reproduzindo o discurso do presidente Geisel, o governador Faria Lima usou o mesmo critério para compor o seu secretariado. No processo de seleção, o governante do estado do Rio de Janeiro não deixou dúvidas de que a meritocracia e a não vinculação a partidos políticos seriam as condições essenciais para ocupar um posto de comando em seu mandato. Para tanto, dispôs-se a escolher nomes de acordo com sua avaliação pessoal. Em depoimento aos pesquisadores Motta e Sarmiento (2001, p. 39), ele assim afirmou: “Eu entrevistava os candidatos quanto à honestidade, à eficiência, à capacidade de trabalhar em

⁹⁸ Op. cit. 97.

grupo, qualidade que considero tão importante quanto à formação técnica. Quem tivesse provado sua eficiência aqui na Guanabara ou mesmo no estado do Rio e tivesse nome respeitado, seria selecionado”.

No entanto, o governador Faria Lima reconheceu que houve inúmeras tentativas para indicar nomes para compor o seu secretariado. Como exemplo, citou o caso do deputado federal Álvaro Vale⁹⁹, conhecido político e intelectual que manifestava claramente a intenção de ocupar a pasta da Educação e Cultura. A esse respeito, assim comentou:

no início sofri muita pressão do Álvaro Vale: queria ser secretário de Educação, queria ser uma porção de coisa. Desfiz educadamente suas pretensões, mas tenho cartas suas, de Paris, fazendo indicações para quase toda a Secretaria de Educação. Já que não tinha conseguido, indicava o Snr. Eduardo Portela, atual presidente da Biblioteca Nacional [...]. Aceitei a indicação da professora Vera Balthazar da Silveira, nora do Balthazar, e nomeei a professora Myrthes De Luca Wenzel, uma das heroínas da educação nesse país, fundadora do Centro Educacional de Niterói¹⁰⁰.

“O novo estado se torna realidade. Na forma da lei. Importa, agora, saber em que medida a ideia de modernidade e progresso materializar-se-ia”. Foi assim que Eugênio Gudín se colocou, por meio da imprensa, após a Fusão. Em seu artigo *Sursun Corda* (elevai os corações), como um sacerdote, Gudín promove o convencimento dos que não aprovaram a Fusão, manifestando aceitá-la como fato consumado e mostrando-se pronto a “executá-la com sinceridade e espírito de colaboração”, porém, com disposição para emendá-la. Na íntegra, as suas palavras:

Acabou-se o debate. É Lei. Vamos executá-la com sinceridade e espírito de colaboração. Se o tempo mostrar que ela está errada, emendá-la-emos. A experiência poderá ser considerada de sucesso, ao fim de 20 anos digamos (e o que são 20 anos?): a) se a Guanabara e os Municípios a ela integrados no esquema “Região Metropolitana” tiverem resolvido seus principais problemas de infraestrutura, notadamente transportes (inclusive metrô), saneamento, educação, polícia, combate à poluição e desenvolvimento econômico; b) se o Estado do Rio (afora a Região Metropolitana) também apresentar sinais e índices favoráveis de desenvolvimento econômico de produtividade e de melhoria de padrão de vida de sua população (GUDIN, *O Globo*, 07/07/1974, apud LOBO e FARIA, 2004, p.110).

⁹⁹ Álvaro Bastos do Valle foi fundador e presidente nacional do Partido Liberal (PL). Advogado, filósofo, diplomata e deputado federal pela Guanabara, em 1974. Passou a representar o estado do Rio de Janeiro na Câmara dos Deputados, em Brasília, após a Fusão. Entre 1982 e 1994 foi reeleito para a Câmara dos Deputados. www.fundacaoalvarovalle.org.br/. Acesso 4 agosto de 2015.

¹⁰⁰ Ver FREIRE, Américo, SARMENTO, Carlos Eduardo, MOTTA, Marly Silva da (Orgs.). *Um Estado em Questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 39 e 44.

Resumindo, “para o bem e para o mal, a lógica da política do Rio de Janeiro estaria submetida, em última instância, à política nacional”¹⁰¹. É no interior desse quadro político que o presente trabalho busca respostas para a questão central deste estudo: *quais as mudanças que ocorreram na educação pública fluminense, com a implantação das políticas educacionais empreendidas pelo governo Faria Lima, após a Fusão dos estados Rio de Janeiro-Guanabara*. Para responder a esta pergunta é fundamental compreender os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 e as mudanças estabelecidas pela Lei nº 5.692/71 direcionadas à reforma do ensino de 1º e 2º graus. Torna-se, ainda, importante conhecer as diretrizes educacionais propostas pelo governo Geisel para identificar os elementos que subsidiaram a organização do novo sistema estadual de educação fluminense, entre 1975-1979.

2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS 70: “NADA SERÁ COMO ANTES”

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 Teixeira¹⁰²

Este é um tempo de divisas, tempo de gente cortada... É tempo de meio silêncio, de boca gelada e murmúrio, palavra indireta, aviso na esquina.

Carlos Drumond de Andrade¹⁰³

Anísio Teixeira e a poesia de Carlos Drumond de Andrade abrem esse tópico, evocando perspectivas marcantes das décadas de 1960 e 1970, contexto em que se projetou um cenário de reformas na educação no Brasil, estabelecido pelos marcos que reordenaram o processo educacional: a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (1971). São esses preceitos legais que irão nortear as reflexões sobre as políticas públicas de educação implantadas no governo do Presidente Geisel e no âmbito do governo de Faria Lima, no novo estado do Rio de Janeiro.

¹⁰¹ MOTTA, Marly Silva da. *Rio de Janeiro: de cidade-capital a Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 39.

¹⁰² TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação para a Democracia: Introdução à Administração Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, p. 15.

¹⁰³ ANDRADE, Carlos Drumond de (1902-1987). A poesia *Nosso Tempo*, da qual faz parte o verso acima, encontra-se no livro *A Rosa do Povo*, datado de 1945, no qual Drumond buscou retratar a Segunda Guerra Mundial. Mas, considera-se que o poema *Nosso Tempo* traduz qualquer “tempo de homens partidos” e “qualquer tempo sombrio”, como foi o caso da ditadura militar no Brasil, entre 1964 e 1985.

Para examinar as diretrizes político-educacionais emanadas dessa legislação, faz-se imprescindível ouvir as palavras de Anísio Teixeira¹⁰⁴, de que “não é possível da realizar uma análise sobre a educação brasileira, sem antes compreender os debates, as iniciativas e as ações efetivados por vários sujeitos históricos, num processo de disputa de poder pela legitimação do campo educacional”.

Com relação a Anísio Teixeira¹⁰⁵, é importante abrir um parêntese para retomar alguns aspectos da sua presença na educação brasileira. Personalidade atuante, não apenas ao longo das décadas de 50 e 60, mas também no movimento de renovação educacional da década de 1930, consolidado pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, Anísio Teixeira expressava a visão de um grupo de educadores que afirmava a necessidade do Estado organizar um plano geral de educação em defesa de uma escola pública laica, obrigatória, integral e gratuita. Essas ideias, cunhadas nos anos 20 e 30, estiveram em curso nas décadas de 1940-50 e influenciaram os debates durante o processo de promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 20 de dezembro de 1961.

No decorrer da homologação da LDBEN, Anísio Teixeira elaborou diversas inserções, chamando a atenção para a premência de definir, na legislação, os rumos da escola pública. Nesse sentido, situou a raiz dos problemas educacionais brasileiro no forte processo de concentração de riqueza do país, originário do passado colonial, o que ocasionou ao longo do tempo a permanente exclusão econômica, social e política de suas populações mais pobres, deixando como consequência o analfabetismo. No entanto, esses argumentos não foram suficientes para alterar os dispositivos da Lei, que previa de forma indiscriminada a ajuda financeira à rede particular de ensino, em detrimento da educação pública. Tal determinação levou-o a declarar:

O aspecto mais característico do novo substitutivo à lei de diretrizes e bases da educação, em processo de votação na Câmara Federal, é o de conceder categoria pública ao ensino privado. Realmente, parece que algo de incoercível compele o país a fazer do público o privado, ou seja, dar ao privado as regalias e privilégios do público. Já observei, certa vez, que as origens dessa tendência mergulham em nosso passado colonial. Os primeiros donatários deste país já eram exemplos desse público que se faz privado. Os donatários tinham o poder público, mas para gozo e uso privado [...] À primeira vista, parece que a tendência é de o particular se fazer público. Mas

¹⁰⁴ TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Nacional, 1967, p. 11-12.

¹⁰⁵ A respeito da trajetória de Anísio Teixeira na educação brasileira ver: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de Educadores do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002; e NUNES, Clarice *A Poesia da Ação*. Tese de Doutorado. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2000.

se aprofundarmos a análise, vemos que o particular não é convocado a agir como o público, mas, muito pelo contrário, é convocado a participar dos órgãos públicos, no caráter de privado, e para representar, dentro do público, o privado. Ora, isto é exatamente dar ao privado as regalias do público¹⁰⁶.

A LDBEN, que recebeu o nº 4.024, tramitou no Congresso Nacional no período de 1948-1961, evidenciando as pressões e os embates travados entre os partidários da escola pública e da escola privada. A gratuidade de ensino estabelecida na Constituição de 1946 ficou omissa na nova lei. Não obstante, o Estado se propôs a subvencionar as escolas particulares (Art. 95, § 1, c), dotando-as de repasses financeiros e bolsas de estudo com recursos oriundos de verbas públicas. Contra esse dispositivo legal, insurgiu o Movimento em Defesa da Escola Pública, difundido a partir da Universidade de São Paulo (USP), congregando nomes como Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Era a velha geração dos anos de 1930 que persistia na luta pela educação brasileira. Não se tratava mais de reafirmar os princípios da Escola Nova e os conceitos de pedagogia voltados para as práticas de como ensinar, mas de discutir os aspectos sociais da educação e a defesa da escola pública como direito de todos e construção de cidadania. Corroborando com esses argumentos, dados do MEC-IBGE, em 1964, registraram que somente dois terços das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas; 5 milhões não estavam escolarizadas, das quais, 3,3 milhões nunca tinham frequentado uma escola¹⁰⁷.

Desse modo, a LDBEN nº 4.024/61, que tramitou por 13 anos nos gabinetes da burocracia brasileira, não contemplava os anseios dos defensores da escola pública. Bárbara Freitag, ao comentar sobre o caráter “tardio” da LDBEN, em face da educação como direito de todos e dever do Estado, enfatizou que a lei além de omitir “uma realidade social em que a desigualdade está profundamente arraigada, institucionalizou essa desigualdade postulando sua inexistência”¹⁰⁸. Por sua vez, diante do fato consumado, Anísio Teixeira declarou: “a LDBEN é uma meia vitória... mas uma vitória”. Considerava, assim, que a própria institucionalização da lei já era um avanço, tanto por se efetivar no plano jurídico, quanto por dissolver formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio.

¹⁰⁶ TEIXEIRA, Anísio. “Um anacronismo educacional”. Rio de Janeiro: *Revista Senhor*, ano 2, nº 1, janeiro. 1969, p. 29-30.

¹⁰⁷ MEC-IBGE. Censo Escolar do Brasil – 1964. 3 vols. Rio de Janeiro, 1967.

¹⁰⁸ FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1984.

Quadro 1: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024/61

Estrutura e Funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro	
Ensino Pré-Primário	Escolas Maternais (a partir dos 4 anos) Jardins de Infância
Ensino Primário	1ª a 4ª séries Duração de 4 anos com opção de acréscimo de 2 anos com Artes Aplicadas
Ensino Médio	1º ciclo ou Ginásial Processo seletivo obrigatório por meio do Exame de Admissão. Duração de quatro anos, abrangendo o Secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial. 2º ciclo Duração de 3 anos com as modalidades: Curso Clássico, Científico e Curso Normal (voltado para a formação de professores).
Ensino Superior	Cursos de Graduação com duração de 4 anos Curso de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) Curso de Especialização, Curso de Aperfeiçoamento e Extensão.

Fonte: LDBEN nº 4.024/61

Importa ressaltar que no bojo da LDBEN nº 4.024/61, foi criado em 12 de fevereiro de 1962 o Conselho Federal de Educação (CFE). Sempre às voltas com a educação pública democrática, Anísio Teixeira integrou a equipe central do CFE e, ainda, em 1962, formulou o Plano Nacional de Educação (PNE), homologado pelo então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro¹⁰⁹. O PNE tornou-se referência nos anos de 1962 e 1963. Com o golpe militar de 1964, esse plano foi revisto em 1965 e 1966, e as mudanças realizadas no PNE se direcionaram para o deslocamento de um prazo maior para as metas originais da Lei nº 4.024/61, como a de matricular 100% da população de 7 a 11 anos de idade em escolas primárias, além de aumentar os recursos transferidos para o setor privado em 5%, quando em 1962 o Fundo Nacional do Ensino Primário previa 3%. Do mesmo modo para o Ensino Médio, de 14.5% para 20% e para o Ensino Superior de 0 para 5%. Na prática, isso significou

¹⁰⁹Darcy Ribeiro (1922-1997) destacou-se especialmente por seus trabalhos nas áreas de educação, sociologia e antropologia. Foi um dos responsáveis, ao lado de Anísio Teixeira, pela criação da Universidade de Brasília no início dos anos 60. Exerceu a função de Ministro-Chefe da Casa Civil do presidente João Goulart (1961-1964). Posteriormente, no primeiro governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987), como vice-governador, criou, planejou e dirigiu a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), projeto pedagógico de assistência em tempo integral a crianças, que incluía atividades recreativas e culturais além do ensino formal (projeto que fora idealizado por Anísio Teixeira). Exerceu o mandato de Senador pelo Rio de Janeiro, de 1991 até sua morte em 1997. Ver Darcy Ribeiro por MAURÍCIO, Lúcia Veloso. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de Educadores do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002.

uma prorrogação de prazo para universalizar o Ensino de 1º Grau, e deixou visível que o aumento de recursos destinados ao Ensino Médio e ao Ensino Superior propiciaria, a curto prazo, formar um quadro técnico qualificado para atuar no mercado de trabalho, á época em franca expansão. Tendência que coadunava com a visão de desenvolvimento econômico disseminada no Brasil, a partir dos anos de 1950, marcada pelo viés industrialista.

Isso fez com que Anísio Teixeira se posicionasse, contrariamente, às ideias que postulavam a industrialização como via de acesso à modernidade e ao progresso, sem, no entanto, definir o papel da educação nesse processo. Considerava Anísio, que os problemas sociais decorrentes do alto índice de analfabetismo – 40% de analfabetos entre a população com mais de 15 anos, o que representava cerca de 16 milhões de brasileiros¹¹⁰ –, agravariam as desigualdades escolares. Para ele, a industrialização brasileira era uma realidade que caminhava a despeito da educação, e esta só poderia avançar quando as forças da classe média democrática viessem a exercer maior influência no sistema educacional, traçando as diretrizes em consonância com o anunciado projeto de modernidade. Anísio Teixeira acreditava que faltava à nação a consciência de que ela se fazia moderna. Na sua concepção, essa consciência só ocorreria por meio da escola, lugar capaz de mostrar o caminho para o progresso, emancipação e cidadania¹¹¹. Esse contexto, que caracterizou os debates sobre os problemas educacionais brasileiros anos de 1960, foi analisado por Florestan Fernandes, que assim se posicionou:

É certo que a República falhou em suas tarefas educacionais. Mas falhou por incapacidade criadora: por não ter produzido os modelos de educação sistemática exigido pela sociedade de classes e pela civilização correspondente, fundada na economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático. Em outras palavras, suas falhas provêm das limitações profundas, pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador, em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação. Sempre tentou, não obstante, enfrentar e resolver os problemas educacionais tidos como “graves”, fazendo-o naturalmente segundo forma de intervenção ditada pela escassez crônica de recursos materiais e humanos. Isso explica por que acabou dando preeminência às soluções vindas do passado, tão inconsistentes diante do novo estilo de vida e das opções republicanas, e por que simplificou demais a sua contribuição construtiva, orientando-se no sentido de multiplicar escolas invariavelmente obsoletas, em sua estrutura e organização, e marcadamente rígidas, em sua capacidade de atender às solicitações educacionais das comunidades humanas brasileiras¹¹².

¹¹⁰ MEC-IBGE. Censo Escolar do Brasil – 1964. 3 vols. Rio de Janeiro, 1967.

¹¹¹ TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1976.

¹¹² FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966, p. 4.

No que Evangelista (1998)¹¹³ complementou: o atraso social e econômico vivido pelo Brasil na década de 1960 foi gerado pela não concretização da escola em bases democráticas e científicas desde a primeira República. Razão pela qual o quadro educacional do país, nos anos subsequentes, apresentar “a permanência de um sistema tradicional, de resto expandido, que atendia aos interesses classistas das elites dominantes, do qual resultou a ausência de quadros intelectuais, capazes de produzir o pensamento, a ciência, a tecnologia, a literatura, e a arte”.

Desse modo, o panorama da educação brasileira, na década de 1970 remete às sucessivas contradições que resultaram da evolução do Estado, da economia e da sociedade, com suas repercussões na educação escolarizada. Esta caracterização torna-se ainda mais sugestiva se forem consideradas as mudanças que marcaram a educação, com a implantação da Lei nº 5.692/71. Analisando o quadro político-educacional desse período, Otaíza Romanelli estabeleceu dois momentos que definiram os rumos do sistema educacional:

O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime militar e se traçou a política da recuperação econômica. Ao lado da contenção e repressão, que bem caracterizaram essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo de crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, uma crise que já vinha de longe. O segundo momento começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo governo, para enfrentar a crise, momento em que se consubstanciou no delineamento de uma política de educação que já não se via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, motivo único para se reformar o sistema educacional. Mais do que isso, o regime percebeu, daí para frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela Usaid, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil¹¹⁴.

A crise a que se reporta Romanelli diz respeito às questões que fomentaram o círculo vicioso de debates em torno do ponto nevrálgico do sistema educacional no Brasil, entre 1966 e 1970, centrado no alto índice de evasão e repetência, gerando um quadro desigualdade escolar, conforme pode ser visualizado na tabela abaixo:

¹¹³ EVANGELISTA, Hélio 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, p. 89.

¹¹⁴ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014, p. 202.

Tabela 1. Brasil: Matrícula, Evasão e Repetência – Ensino Primário, 1966-1970

Série/ Anos	Matrícula	Evasão	Reprovação	Taxa de Rendimento
1ª série -1966/1967	5.208.365	589.303	1.993.858	50,40
2ª série -1967/1968	2.323.749	203.876	508.794	69,33
3ª série- 1968/1969	1.923.469	203.833	312.722	73,14
4ª série- 1969/1970	1.469.477	113.534	169.634	80,73
Total	10.925.060	1.110.546	2.985.008	

Fonte: Estatísticas da Educação Nacional 1960/1971

A baixa taxa do rendimento escolar da 1ª série (50,40%), entre 1966 e 1967, se refletiu nos anos subsequentes e esteve expressa na queda da matrícula na 2ª série (49%). No cômputo geral, dos 5.208.365 alunos matriculados em 1966, apenas 1.186.309 terminaram a 4ª série, ou seja, 33,5% do quantitativo geral. Isso significa que a evasão e a repetência foram fatores de abandono de alunos, antes mesmo de terem sido alfabetizados, engrossando as estatísticas oficiais do número de analfabetos brasileiros em idade escolar.

Diante desse demonstrativo da realidade educacional, principalmente nos anos iniciais da escolaridade, pressupor que o país poderia entrar no ciclo da modernidade e do desenvolvimento sem resolver a questão candente do analfabetismo, indicava, sobretudo, uma visão desvinculada da realidade social e econômica. É oportuno destacar que um dos estudos pioneiros sobre o avanço e a persistência da desigualdade econômica no Brasil, entre 1960 e 1970, correlacionados às políticas públicas para a educação básica, foi elaborado por Carlos Geraldo Langoni¹¹⁵. A hipótese principal defendida por Langoni é de que os desníveis educacionais no processo de formação dos trabalhadores brasileiros terminariam se refletindo no mercado de trabalho, através de acentuados desníveis salariais, contribuindo de forma significativa para a consolidação da desigualdade de renda.

Publicado originalmente em 1973, com o título de *Distribuição de Renda e Desenvolvimento Econômico do Brasil*, o trabalho resultou de uma pesquisa realizada em parceria entre o Instituto de Pesquisas Econômicas (IPE) da Universidade de São Paulo (USP), o Ministério da Fazenda e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A investigação evidenciou a importância da educação básica como fator de redução dos

¹¹⁵ Carlos Geraldo Langoni foi diretor e professor da Escola de Pós-Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas (1973-1974) e ex-presidente do Banco Central do Brasil (1980-1983). Atualmente (2016) é diretor do Centro de Economia Mundial da FGV. Ver LANGONI, Carlos Geraldo. *Distribuição de Renda e Desenvolvimento Econômico no Brasil*. 3. ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

desníveis educacionais na população brasileira, e relevante para atenuar os desníveis salariais entre os trabalhadores no mercado de trabalho.

Em suas conclusões, Langoni apresentou uma proposta de política pública voltada para a universalização da educação básica, o que exigiria necessariamente uma restrição do volume de recursos direcionados para o ensino superior no país, pois “o custo direto da educação superior é de aproximadamente 29 vezes do que o da educação primária”. A alternativa seria “colocar um limite real nas possibilidades do sistema de ensino superior expandir-se, a menos que os usuários destes serviços participassem de alguma forma de seus custos” (LANGONI, 2005, p. 190).

As questões sobre desigualdades sociais e desenvolvimento econômico, discutidas ao longo da década de 1960, serviram de base para imprimir uma perspectiva economicista à educação. Reafirmando essa proposta, o I Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) definiu que a educação deveria assegurar a “consolidação da estrutura do capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico”. Demarcavam-se, assim, os princípios de uma política educacional que, ao incorporar em seus fundamentos a lógica de mercado, direcionou a finalidade da educação para a formação de recursos humanos, em atendimento à estrutura de produção.

Nessa perspectiva, no período de 1972 a 1979, o Ministério da Educação elaborou os Planos Setoriais de Educação, fundamentados na teoria do capital humano (SCHULTZ, 1965; LANGONI, 1975)¹¹⁶. Ao introduzir, na década de 1950, a ideia do “capital educacional” relacionado aos investimentos em educação, Theodore Schultz justificou essa proposta, argumentando que a abundância econômica de algumas sociedades desenvolvidas não se dá pelos “[...] acréscimos da terra e de capital físico reproduzível”, e que “talvez “[...] o investimento do capital humano seja a explicação mais consentânea, que justificaria os investimentos na educação alinhados à tendência de mercado como “[...] responsáveis pela maior parte do crescimento dos rendimentos reais por trabalhador”¹¹⁷.

Essa tendência, que imprimiu um comportamento econômico à área educacional, pode ser vista com maior objetividade a partir de 1971, quando o governo militar implantou a Lei nº 5.692/71. Vale observar que a nova legislação não se deu da mesma forma que as leis anteriores, isto é como um corpo de disposições exigindo pronta e compacta execução. Sua implantação se deu num processo progressivo, pelo qual, alguns estados puderam caminhar de

¹¹⁶ LANGONI, Carlos Geraldo. *A Economia da Transformação*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

¹¹⁷ SCHULTZ, Theodore William. *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 31-32.

acordo com as suas possibilidades. O que significou continuar vigorando os princípios norteadores da LDBEN nº 4.024/61, com a introdução gradativa das mudanças para o ensino de 1º e 2º graus, estabelecidas pela nova legislação. A Lei nº 5.692/71 foi, nesses termos, uma lei “que procurou corrigir as inadequações do sistema de ensino anterior, em face de uma nova realidade (antes de tudo econômica), mas também uma decorrência necessária a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino” (FREITAG, 1984, p 93-94). Elaborado por uma “Comissão de Notáveis”¹¹⁸, a Lei ganhou repercussão no jornal *Folha de São Paulo*, em 20/07/71, nas palavras do Presidente Médici: “Desejamos uma escola para todos. Uma escola para a vida num país que está necessitado de técnicos de nível médio e de mão de obra já não apenas qualificada, mas também especializada”¹¹⁹

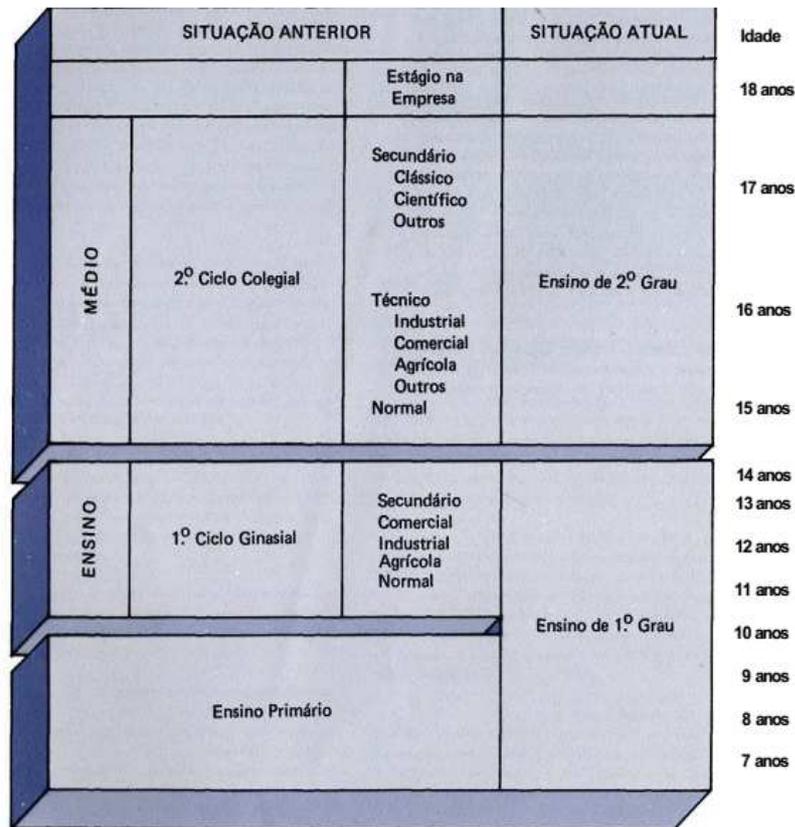
Na exposição de motivos sobre a implantação da Lei nº 5.692/71, de uma forma gradativa, o então ministro da educação, Jarbas Passarinho (1969-1974) declarou as intenções legislativas do regime, afirmando: “em vez de elaborar uma única lei, embora a isso se deva chegar, preferiu-se atuar por aproximações sucessivas com visão clara de conjunto”¹²⁰. As “aproximações sucessivas” as quais o ministro Passarinho se referiu, incluíam, entre outros, 06 leis e 04 decretos-leis que abrangeram a regulamentação em participação estudantil, a institucionalização do salário-educação, e as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, que apresentavam uma nova modalidade em relação aos graus de ensino, em substituição aos ciclos, determinando a ampliação de 8 anos para o ensino de 1º grau, e da faixa etária a ser atendida. A estrutura do sistema educacional brasileiro fixada pela LDBEN nº 4.024/61, incorporou mudanças a partir da Lei de Reforma de 1º e 2º graus - nº 5.692/71, como pode ser observado no quadro a seguir:

¹¹⁸ O conceito de comissão foi utilizado no presente trabalho segundo a conceituação teórica de Pierre Bourdieu (2014), que a define como “mediador simbólico”. Sobre “comissão”, ver páginas 43 e 44. No caso da formulação da Lei nº 5.692/71 a “Comissão de Notáveis” esteve assim constituída: Pe. José Vasconcellos (presidente); Valnir Chagas (relator); Aderbal Jurema; Clélia de Freitas Capanema; Eurides Brito da Silva; Geraldo Bastos da Silva; Gildásio Amado; Magda Soares Guimarães e Nise Pires. In: GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil* (1964 – 1985). São Paulo: 2. ed. Cortez, 1994, p. 160.

¹¹⁹ Jornal *FOLHA DE SÃO PAULO*, 20 de julho de 1971, p. 12.

¹²⁰ Ver posicionamento de Jarbas Passarinho (1997) in: BUFFA, Esther; NOSELLA, Paolo. *A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p.125-127.

Quadro 2: Estrutura comparativa do Ensino Primário/Médio (Lei nº 4.024/61) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71)



Fonte: Relatório Sucupira MEC/ Brasília/DF, 1973

Ao analisarmos a estrutura e funcionamento do Ensino Primário e Ensino Médio na Lei nº 4.024/61, constatamos que a obrigatoriedade escolar se resumia à educação primária de quatro anos. Com onze anos e após um exame de admissão, o aluno ingressava no ensino de grau médio, constituído de dois ciclos: ginásial e colegial. A Lei nº 5.692/71 integrou o ensino primário tradicional de quatro anos, ampliando a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 7 aos 14 anos. Resultando daí, uma escola única, obrigatória, de oito anos, que se propôs a dar uma formação de base comum. Já o Ensino de 2º Grau, também unificado, previsto para a faixa etária de 15 aos 18 anos, passou a ter o caráter profissionalizante, proporcionando a todos os jovens uma habilitação profissional, sem embargo da preparação para o ensino superior.

No entanto, discordando das finalidades e do modo como a Lei nº 5.692/71 foi elaborada, algumas vozes de protesto se levantaram. Dentre elas a de Durmeval Trigueiro Mendes, para quem a educação no regime militar se apresentou,

[...] desligada ao mesmo tempo de seus fins e valores, como de suas condições históricas e socioculturais. Sobram apenas algumas instrumentalidades, que não vão servir à educação, esvaziada, mas ao poder, que passa a ocupar o vazio determinado pela ausência de todas as categorias que deveriam estruturar o pensamento e a política educacional [...] substituída pelo empirismo pragmático de políticos e administradores. Por esse caminho, os educadores se convertem em agentes do poder, emprestando ao dinamismo deste alguns instrumentos intelectuais de disciplina formal que apenas mascaram aquele tipo de empirismo¹²¹.

Complementando, Trigueiro Mendes destacou que “enquanto se imaginar que a educação se resolve por leis e regulamentos é natural que duas coisas aconteçam: primeiro, a crescente inanidade das normas, e segundo, a multiplicação delas na medida de sua inanidade”. Reiterou, ainda, que o processo legislativo crescia na medida direta de sua infecundidade, propiciado pela “falta da polpa do pensamento [...] o que tornava a casca mais espessa”¹²².

2.2 A REFORMA E O ENSINO NO TEXTO E NO CONTEXTO DA LEI Nº 5.692/71

Uma coisa, porém, é certa: nenhuma lei é capaz de operar transformações profundas, nem tampouco de retardar, por si só, o ritmo do progresso de uma sociedade, por mais retrógrada que ela seja. Sua aplicação depende da eficácia e da integração das suas relações com o corpo social; das condições de infraestrutura existentes; da adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina; e, principalmente, dos homens que a aplicam.

Otaíza Romanelli¹²³

A afirmação de Romanelli e a de Trigueiro Mendes trazem à tona as questões que envolveram a Lei nº 5.692/71, conformada dentro do princípio tecnicista – uma educação voltada para o mercado de trabalho e em prol do desenvolvimento econômico e social do país. Tendência enunciada no artigo 1º da Lei: “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 e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Nesta perspectiva, Romanelli (2014, p. 237) questiona se haveria a

¹²¹ MENDES, Durmeval Trigueiro. *O Planejamento Educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000, p. 37.

¹²² Op. cit. 121, p. 38.

¹²³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 185.

possibilidade de um determinado tipo de formação técnica concorrer para a auto realização do educando e para sua qualificação, visando o exercício de uma atividade profissional com atuação consciente no meio social e político.

Sob o ponto de vista sociológico de Claus Offe (1990)¹²⁴ a resposta é afirmativa. Para Offe, nos processos inovadores da política educacional, “o esforço de aprendizagem individual é colocado no lugar da discussão política coletiva, e é organizado como meio adequado de transformação social”. De acordo com o pressuposto defendido por Offe, pode-se depreender que ao tentar garantir a direção política e ideológica da sociedade e ao buscar a sua legitimação, o governo militar direcionou os objetivos educacionais da Lei nº 5.692/71, aos indivíduos isolados e não aos grupos organizados. A esse respeito, Valnir Chagas, principal redator dessa Lei, em depoimento no ano de 1997, aos pesquisadores Esther Buffa e Paolo Nosella, da Universidade Federal de São Carlos/SP, assim argumentou:

A Lei nº 5.692/71 reuniu todos os avanços que houve de 1930 até 1970. Foi a lei que recebeu 362 emendas no Congresso Nacional, das quais 155 aceitas no todo ou em parte, de maneira que é um recorde, até hoje, de leis que tramitaram no Congresso Nacional. Vocês não sabem de uma coisa, que o projeto que nós fizemos em 1970 não tornava obrigatória a profissionalização. Nós trouxemos a ideia da escola única. Fizemos uma escola única vertical, isto é, juntando o primário e o ginásio. Juntávamos os estabelecimentos, não há mais Escola Comercial, Escola Agrícola, há a escola de 2º grau, com as habilitações que se queira. Isso quer dizer mais ainda que uma escola única. E quando foi a hora de unificar no currículo, o que eu chamo a unificação horizontal... numa sociedade de classes, como a nossa, é muito difícil caminhar, ainda agora, com a escola única, embora, o curso não tivesse nenhum sentido de abastecer o mercado de trabalho. Eu estou preparando o homem. O homem é mente e mãos; portanto, se não educo as mãos, ele fica aleijado. É nesse sentido que nossas gerações estão saindo todas intelectualistas. Vários fatores de inteligência não se desenvolvem, se estiolam porque não são cultivados na idade própria, de 14 a 18 anos. Esse era o sentido da educação para o trabalho¹²⁵.

Ao fazer uma análise da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, promovida pela Lei nº 5.692/71, Valnir Chagas não deixou dúvida de que a LDBEN nº 4.024/61 preparou o terreno para a implantação do modelo educacional proposto pelo regime militar. Chagas fez essa

¹²⁴ OFFE, Claus. Sistema Educacional e Política de Educação: Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo: 1990, p. 41.

¹²⁵ Depoimento de Valnir Chagas aos pesquisadores Ester Buffa e Paolo Nosella, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. Ver BUFFA, Ester e NOSELLA, Paulo. *A Educação Negada: Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 164.

colocação no segundo capítulo do seu livro *Educação Brasileira: o Ensino de 1º e 2º graus*¹²⁶. Nesse mesmo capítulo, Valnir Chagas procurou explicitar que o golpe militar e a ditadura se encontravam relacionado à necessidade do contexto socioeconômico, e isso veio a refletir na educação, razão pela qual o país precisava de uma reforma educacional que habilitasse profissionalmente o Ensino de 2º Grau. A qualificação da mão de obra, também prevista para o Ensino de 1º Grau, foi o mote que Valnir Chagas lançou mão para justificar o foco econômico da Lei nº 5692/71. Argumentando ainda, que até 1961, o crescimento econômico mostrava-se satisfatório e a partir daí, o déficit crônico no setor externo e a inflação geraram instabilidade política e social, e que, “ao seu influxo, a economia entrou em rápido declínio por volta de 1962, e em 1963 chegou a verdadeiro colapso, o que exigiu a terapêutica de choque de 1964”.

Para Jarbas Gonçalves Passarinho, então ministro da educação e um dos idealizadores da escola voltada para a profissionalização, a Lei nº 5.692/71 “foi a minha paixão”. Em entrevista a Buffa e Nosella (1997) enfatizou: “fiquei encantado com a ideia de acabar com o ensino elitista, acabar com o preconceito contra o trabalho manual, fazer da escola uma escola de sondagem de aptidão, acabar com a escola de blá-blá-blá, acabar com o primeiro cemitério (como o Padre Vasconcelos chamava) que era o exame de admissão”¹²⁷. Analisando os depoimentos de Valnir Chagas e Jarbas Passarinho, Buffa e Nosella (1997, p. 43) afirmaram que “a impressão que se tem é que tal foi a violência do golpe desferido contra a organização e a livre expressão dos educadores que foi preciso compensá-los com importantes iniciativas e reforma educacionais”. Assim, em que pese o fato, reiteram os pesquisadores, “o MEC acreditou ser possível uma lei justa, avançada, democraticamente discutida, apenas porque homens esclarecidos, apartidários, eram convidados a integrar as Comissões”¹²⁸.

Como foi o caso da indicação do professor Newton Sucupira para a presidência da Comissão de Assuntos Internacionais do MEC, em 1973. Nome de reconhecida credibilidade no universo acadêmico brasileiro, o professor Sucupira elaborou uma das primeiras análises sobre a Lei nº 5.692/71, expressas no Relatório *Aspectos da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira*, apresentado ao *Bureau de Educação*, em Genebra/1973. Nesse

¹²⁶CHAGAS, Valnir. *Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1980, p. 41.

¹²⁷ BUFFA, Ester e NOSELLA, Paulo. *A Educação Negada: Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 160.

¹²⁸Op. cit. 127, p. 143.

Relatório, ele considerou três aspectos importantes que emergiram da linha política adotada para definir a educação brasileira, pós-1971:

Primeiramente, fortaleceu-se a convicção da democratização do ensino, princípio consagrado na Constituição atual e traduzido na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituindo a escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos de idade, mediante uma escola comum de 8 anos que visa a dar formação básica ao homem brasileiro. Em segundo lugar, constitui hoje uma ideia-força de nossa política considerar a educação como instrumento essencial de desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que se encara a educação como fator de promoção humana pessoal, predomina a ideia da educação como pré-investimento que condicione o crescimento econômico tendo em vista a instauração de uma sociedade plenamente desenvolvida e democrática. Em terceiro lugar, destaca-se, nesse movimento de reformas que atinge a educação em todos os seus níveis, a decisão de se criar uma educação genuinamente nacional, identificada com nosso processo histórico de desenvolvimento considerado em todas suas dimensões.¹²⁹

Nesse contexto, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 fixou o objetivo geral da educação brasileira para o Ensino de 1º e 2º Graus:

Art. 1º - 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 autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

O novo modelo de educação, decorrente desse objetivo, impôs mudanças da estrutura e do sistema de ensino nacional, que passou a ser pautado em duas dimensões¹³⁰:

- a) Na dimensão vertical, a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginásial, num só curso fundamental de 8 anos de duração. Com isso, eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do sistema, representado pela passagem do primário ao ginásial, que era feita mediante os exames de admissão.
- b) Na dimensão horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo existente entre a escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus – o primeiro grau com vistas à sondagem vocacional e

¹²⁹ O professor Newton Sucupira foi Presidente da Comissão de Assuntos Internacionais para a Educação no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), e na gestão do ministro da educação Jarbas Passarinho (1969-1974). Ver SUCUPIRA, Newton. Trecho da Introdução *Aspectos da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira*. Brasília/DF: MEC, 1972-1974. *Relatório Apresentado à XXXIV Sessão da Conferência Internacional de Educação – UNESCO – Genebra, 1973.*

¹³⁰ BRASIL. Leis, decretos etc. “Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, p. 123-129, jul./set. 1971.

iniciação para o trabalho, além da educação geral fundamental. E o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio.

No que diz respeito aos cursos e ciclos escolares, com as respectivas durações e cargas horárias, assim se constituíram:

- ✓ Ensino de 1º grau – com 8 anos de duração e carga horária de 720 horas anuais. Destinado à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária dos 7 aos 14 anos. A esse nível corresponde a obrigatoriedade escolar.
- ✓ Ensino de 2º grau – com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas para os cursos de 3 anos, e de 2.900 horas para os de 4 anos. Destinado à formação do adolescente.

Além desses dois níveis de ensino, a lei determinou uma mudança substancial no ensino supletivo, de modo a proporcionar aos jovens e adultos a educação que não tiveram em tempo certo; a suprir escolarização incompleta, ou a aperfeiçoar e atualizar conhecimentos. Além de ter estrutura, duração e características diferentes das dos cursos de formação normal, o ensino supletivo diferia dos demais pelo fato de ser ministrado livremente através dos modernos meios de comunicação de massa (ROMANELLI, 2014, p. 248).

Completando as modificações estruturais do sistema, a legislação estabeleceu dois princípios para organizar as diretrizes de implantação da reforma educacional:

- a) Princípio da continuidade – a legislação procurou garantir a passagem de uma série para a outra, desde a 1ª série do 1º grau até a 3ª série do 2º grau, centralizando a atenção em um *núcleo comum de conhecimentos básicos* que, no final, cederia lugar para a formação específica da habilitação profissional.
- b) Princípio da terminalidade – esperava-se que, ao terminar cada um dos níveis de ensino, o aluno estivesse capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho. Isso é, no 1º grau, o educando estaria habilitado por meio da sondagem de vocação e iniciação para o trabalho. No caso do 2º grau, o ingresso se daria pela formação específica, dentro da área profissional escolhida.

A crença de que o modelo educacional, fundamentado na Lei nº 5.692/71 teria êxito na sua implantação ficou evidenciado no Plano de Metas do MEC, que estabeleceu resultados otimistas para o crescimento educacional e preparação de mão de obra no ano de 1974, com base no ano de 1970, conforme tabela que se segue:

Tabela 2: Metas para Educação Brasileira – 1974

SETOR EDUCAÇÃO	Situação em 1970	Meta para 1974	Aumento %
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de 1.º grau <ul style="list-style-type: none"> – N.º de matrículas (mil) – Taxa de escolarização real 	15.894 73%	22.000 80%	35
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de 2º grau <ul style="list-style-type: none"> – N.º de matrículas (mil) 	1.003	2.200	100
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Superior <ul style="list-style-type: none"> – N.º de matrículas (mil) – Docentes em regime de tempo integral e dedicação exclusiva – Docentes em outros regimes 	425 2.835 6.000	820 4.000 8.000	90 43 33
<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização: número de analfabetos entre 15 e 39 (mil) 	9.910	2.000	- 75
<ul style="list-style-type: none"> • Preparo de mão-de-obra N.º de trabalhadores treinados por ano 	100.000	217.000	117
<ul style="list-style-type: none"> • Dispêndios públicos no setor (Cr\$ milhões correntes) 	5.799	12.550	92
<ul style="list-style-type: none"> • Dispêndios federais no setor (Cr\$ milhões correntes) 	-1.671	3.060	70

Fonte: Relatório Sucupira - MEC / 1973

Percebe-se, por meio dos quantitativos apresentados, que, não obstante o ensino de 1º grau ter sido alvo central da reforma da lei nº 5 692/71, a meta estimada para 1974 foi tímida em relação ao ano de 1970, com perspectiva de aumento de 7% da escolarização real. Ainda, em relação ao ensino de 1º grau, a perspectiva era reduzir a população que apresentava distorção série/idade. Nesse sentido, a legislação estabeleceu a modalidade de ensino supletivo para a faixa etária a partir dos 15 anos. Já em relação ao ensino de 2º grau, projetou-se um percentual de 100% do total de acréscimo de matrículas, e para o ensino superior, uma expansão de 90%. Nesses dois graus de ensino concentrava-se a expectativa de “preparo de mão de obra”. Para isso, o Estado injetou recursos financeiros, com a projeção de um percentual de 117% do número de trabalhadores a ser absorvidos no mercado. No mesmo quadro, é possível identificar que as palavras “preparo e treinamento” são utilizadas no lugar de formação profissional e iniciação para o trabalho, já estabelecidas no plano jurídico-formal

da lei, o que denota a qualificação profissional, via acesso escolar, ainda não havia encontrado espaço definido no contexto educacional.

Estabelecidas as diretrizes e bases da nova lei e as metas a serem alcançadas, impôs-se fixar o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, considerado como o desdobramento mais importante da 5.692/71. O que vai ser estabelecido pelo Parecer nº 853/71. Tratou-se de uma legislação complementar, de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação (CFE), que definiu os conteúdos mínimos a serem trabalhados no ensino de 1º e 2º graus.

Identificado como “a doutrina do currículo na Lei nº 5.692/71”¹³¹, o Parecer nº 853/71 resultou dos trabalhos desenvolvidos por uma Comissão do CFE, sob a presidência do Pe. José de Vasconcellos, tendo como relator Valnir Chagas. Complementava a Comissão, os componentes com declaração de votos: Esther de Figueiredo Ferraz, Vicente Sobrino Porto, Lena Castello Branco e Maria Terezinha Tourinho Saraiva.

Segundo o Relatório da Comissão, a elaboração do Parecer nº 853/71 se deu a partir de quatro ângulos: 1) definição de conteúdos, realçando as diferenças, semelhanças e identidades entre o núcleo comum e a parte diversificada; 2) estabelecimento do currículo pleno com as noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas; 3) inserção das ideias de relacionamento, ordenação e sequência; 4) representação do binômio educação geral-formação especial, em torno da qual irá desenvolver-se toda a nova escolarização.

No que diz respeito à definição de conteúdos, ponto central da organização curricular, são os seguintes os dispositivos que tratam desse aspecto:

Art. 4.º- Os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus terão um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1.º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

- I- O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
- II- Os Conselhos Estaduais 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.

¹³¹ BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: *Documenta nº 132*. Rio de Janeiro, nov. 1971.

- III- Com a aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

Por sua vez, as atribuições definidas pelo Art. 4º e § 1º para o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais, quanto à organização curricular, estiveram reguladas pelos princípios da flexibilidade e da elasticidade. Ao adotar a flexibilidade curricular, o legislador estadual deveria optar por um modelo de organização curricular que estabelecesse conteúdos curriculares com o objetivo de atender as diferenças individuais dos alunos e as variedades regionais. Articulava-se a essas características o princípio da elasticidade, presente nos critérios de elaboração do currículo; na combinação da educação geral com a formação especial; na possibilidade de as escolas fazerem as opções que julgavam as mais convenientes; na permissão dos reajustes constantes para adequar o nível de qualificação dos professores aos graus e séries escolares; e na diversidade de maneiras para se proceder à sua implantação. Por conseguinte, as atribuições elencadas davam a impressão de que os Conselhos Estaduais de Educação eram autônomos, quando a rigor, essa autonomia era aparente, uma vez que esses órgãos estaduais encontravam-se submetidos ao Conselho Federal de Educação¹³².

Tal fato pode ser constatado no estado do Rio de Janeiro, no período de 1975-1979, no decorrer da gestão da secretária de educação, Myrthes De Luca Wenzel. A organização curricular para o ensino de 1º grau, fixada pelo CEE/RJ, esteve articulada aos princípios da flexibilidade e da elasticidade e ao texto legal do Parecer nº 853/71/MEC/CFE, que estabeleceu a teoria de Jean Piaget¹³³ como referencial teórico a ser adotado pelas escolas brasileiras. Importa observar que, embora, essa indicação datasse de 1971, tanto a Guanabara quanto o antigo estado do Rio não haviam feito nenhuma modificação curricular com base na linha piagetiana, até o momento da Fusão. O que foi realizado, após 1975, pelo Laboratório de Currículos da SEEC/RJ.

Dentre os aspectos mais discutidos da Lei nº 5.692/71, certamente, o que diz respeito à profissionalização do ensino de 2º grau foi o mais debatido. Os objetivos fixados tinham como meta mudar o curso tradicional da educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho adquirisse o sentido de beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, “a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito

¹³² NAGLE, Jorge. *A Reforma e o Ensino*. São Paulo: EDART, 1.ed., 1973, p.24.

¹³³ Ver a respeito da indicação de Jean Piaget no item *A Amplitude*, que integra o corpo da fundamentação do Parecer nº 853/71. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993.

afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o Brasil precisa”¹³⁴. Esta definição do MEC-Departamento de Ensino Médio (DEM), diante dos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, gerou questões polêmicas sobre a implantação de cursos profissionalizantes e a dotação de recursos necessários para a viabilização da formação técnica. Consideravam-se, sobretudo, os investimentos materiais para a estruturação das escolas, de forma a oferecer preparo profissional adequado.

A esse respeito, Luiz Antônio Cunha (1988) considerou que não houve capacitação técnica adequada e nem investimentos que permitissem o funcionamento adequado dos cursos profissionalizantes, reiterando que a sua configuração foi uma tentativa de profissionalização do ensino de 2º grau, visando entre outros fatores à contenção de acesso ao ensino superior e a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Destacou Cunha, que, dentre os fatores que levaram a profissionalização a não ser implantada da maneira como foi idealizada pelos técnicos e especialistas do regime, foram: o limite de recursos financeiros; a desatualização dos cursos oferecidos; a resistência por parte da própria população da função terminal da profissionalização, prescrevendo ainda o interesse pelo ensino superior; e a não implantação da profissionalização em muitas escolas pela falta de recursos e estrutura física¹³⁵.

Em linhas gerais, a formação profissional e a adaptação do ensino técnico às demandas da produção industrial representaram uma ênfase à orientação voltada para o trabalho. Esses aspectos da Lei nº 5.692/71 ficaram evidenciados nas alíneas a e b, do parágrafo 2º do artigo 5º, que assim enunciou quanto ao ensino de 1º e 2º graus:

[...] a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, Lei nº. 5.692/71).

O fato, é que a pedagogia tecnicista propôs uma reordenação do processo educativo de modo objetivo e operacional. Assim como ocorreu nas linhas de produção do trabalho industrial, buscou-se imprimir a mesma formatação no trabalho pedagógico. Daí as propostas

¹³⁴ BRASIL, MEC-DEM: Do Ensino de 2º grau – Leis – Pareceres, Brasília, 1975, Parecer 75/76, p. 284 - 285.

¹³⁵ CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988, capítulo IV.

pedagógicas terem como concepção o enfoque sistêmico, o micro ensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, entre outros. Daí a formulação do trabalho pedagógico, fragmentado nas diferentes especializações de funções, necessitar de uma infraestrutura capaz de proporcionar condições que permitissem a dinâmica do processo educativo, conforme as determinações propostas pela legislação.

No bojo das inovações educacionais e de uma educação voltada para o tecnicismo, que marcaram a década de 1970, é interessante observar a autocrítica de Magda Soares¹³⁶, uma das componentes da “Comissão de Notáveis”, grupo responsável pela elaboração da Lei n.º 5.692/71. Disse ela:

Vejo-me (não, vejo-a, a outra que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla escolha, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista); vejo-me (vejo-a) lutando por maior “eficiência” e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional. [...] “educação, ensino, escola passam a ser concebidos como investimento. As palavras de ordem, nessa época, lembro-me bem, eram eficácia e eficiência (e havia uma grande preocupação de distinguir uma da outra!) produtividade, racionalização, operacionalização, plena utilização de recursos.¹³⁷

Para Jorge Nagle (1973, p. 107), um dos analistas da Lei n.º 5.692/71, se por um lado, houve muitas falhas relacionadas “às questões da profissionalização, correspondentes ao mercado de trabalho e ao problema mais amplo do ajustamento do novo modelo à sociedade brasileira e à tradição escolar”, por outro lado, a Lei n.º 5.692/71 teve um valor positivo no que diz respeito à escola de 1º e 2º graus, “fazendo dela outro órgão a normalizar a educação escolar”. Este foi um avanço importante da legislação educacional, considerou Nagle (1973, p. 108), uma vez que “as instituições escolares tiveram a abertura de elaborar os planos dos estabelecimentos, o que significou que cada unidade legal não precisou atender aos padrões

¹³⁶ Magda Soares, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, integrou a comissão que promulgou a Lei n.º 5.692/71. Posteriormente, se voltou para a “compreensão da educação das camadas populares do Brasil”. Nesse sentido, estudou a linguagem do aluno da rede pública, sob o ponto de vista da inclusão social. Para tanto, utilizou como aporte teórico os autores Pierre Bourdieu e Jean Piaget. Seus estudos são considerados referências nos cursos de formação de professores. A esse respeito ver SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

¹³⁷ SOARES, Magda. *Metamemória, memórias: travessias de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 81-82, apud SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 378.

fixos, uniformes, no que se refere a objetivos, currículo, trabalho docente e medida da avaliação do rendimento escolar”¹³⁸.

Tal posição é contrariada por Romanelli (2014, p. 289), ao afirmar que o governo militar agiu e pensou em plano exclusivamente teórico – planejou superestruturas condicionadas a infraestruturas limitadas ou inexistentes. A autora toma como exemplo a ampliação das matrículas, o significativo aumento de docentes, e a extensão do ensino obrigatório de 8 anos, quando o número de vagas nas escolas era insuficiente para atender à demanda. Observando, também, que nesse período, parte substancial da população brasileira pertencia às classes subalternas e sequer tinha acesso à escola. Era a realidade da educação nacional, após 1971, principalmente, no que diz respeito aos docentes, ratificada nas palavras de Darcy Ribeiro¹³⁹:

Junto com as escolas, o próprio professorado – recrutado em camadas menos abonadas – mal preparados para suas funções e desestimulado – também decaí em níveis de formação pedagógica e se desprestigia social e profissionalmente.

A complexidade técnico-pedagógica e administrativa que acompanhou o aumento quantitativo do sistema de ensino repercutiu em instâncias diversas, evidenciando a necessidade de reformar o modo de funcionamento burocrático, assim como os parâmetros norteadores das práticas de ensino. Nesse sentido, é possível identificar que para além das intenções presentes nos planos de governo, os contornos desenhados pelas ações e diretrizes formuladas pela Lei nº 5.692/71 indicaram a existência de um quadro contraditório entre os objetivos enunciados pela Lei e a real situação da escola pública brasileira. Foi esse o cenário educacional que o general Ernesto Beckman Geisel encontrou, três anos depois da promulgação da referida Lei, quando assumiu a Presidência da República, em 15 de março de 1974.

¹³⁸ NAGLE, Jorge. *A Reforma e o Ensino*. 1. ed. São Paulo: EDART, 1973.

¹³⁹ RIBEIRO, Darcy. *A nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1984, p. 25.

2.3 AS METAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO ERNESTO GEISEL (1974-1979)

Interesse-me muito mais nos resultados do que em princípios.

Ernesto Geisel¹⁴⁰

Empenhado na tarefa de acelerar o processo de “transição democrática produtora da Nova República”¹⁴¹, já em curso, e de pautar a ação governamental no desenvolvimento econômico, social e político, o Presidente Ernesto Geisel deu início ao seu mandato, “acompanhado pelo recrudescimento das manifestações de oposição ao governo militar e pelo surgimento de movimentos sociais marcados pela formação de grupos reunidos em torno de lutas comuns”¹⁴². Nessa conjuntura, caracterizada por uma atmosfera de ativa participação política da sociedade, “o campo educacional passa a configurar como espaço de discussão e formulação de propostas de (re)organização do ensino e de (re)condução das políticas públicas para a educação de forma a atender aos anseios de democratização das relações sociais”¹⁴³. “Esses aspectos evidenciam o caráter contraditório da relação entre autoridade governamental e solidariedade social que marcou aquele período de transição política no Brasil e no *nosso estado*”, reitera Xavier (2001, p. 124). Ao se referir “ao nosso estado”, a pesquisadora Libânia Xavier remete às transformações que ocorreram no novo estado do Rio de Janeiro com a Fusão, dentre as quais, às empreendidas na educação pelo então governador nomeado, Faria Lima.

É certo que a perspectiva de “abertura democrática” despertou interesses, principalmente na área acadêmica, em analisar aquele momento histórico que o país estava vivendo. No entender de Maria Celina D’Araújo (2007)¹⁴⁴, “o Brasil, submetido à ditadura

¹⁴⁰ Manuscrito do presidente Geisel em 1978. *Arquivo Presidente Geisel. Documento EG*. pr. 1978.00.00, folha 87/99. CPDOC/FGV.

¹⁴¹ Expressão utilizada por Florestan Fernandes ao analisar o processo de “transição democrática”, que começou no governo Geisel e foi concluída no governo Figueiredo. Para Fernandes, esse período transformou o Brasil em uma “imensa bacia de Pilatos”, pois a sociedade civil, desengajada dos militares, prescrevia uma “... composição política que garantia ao grande capital nacional e estrangeiro uma transição sem ousadias e sem turbulências”. Ver FERNANDES, Florestan. *Nova República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986, p. 19. .

¹⁴² XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (Des) Continuidades na Política Educacional Fluminense (1975-95). In: *Um Estado em Questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*/Orgs. Américo Freire, Carlos Eduardo Sarmento, Marly da Silva Motta. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 115-156.

¹⁴³ Op. cit. 142, p. 135.

¹⁴⁴ D’ARAÚJO, Maria Celina. Memória da ditadura militar no Brasil: fontes e métodos. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). *Direitos e Cidadania: memória, política e cultura*. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p. 117.

era um país ávido por se conhecer, e, paradoxalmente, as ciências sociais e humanas, avançaram muito no período”. Para D’Araújo, ao contrário das outras experiências na América Latina, “os militares brasileiros não foram obscurantistas no saber”. A herança positivista e a formação acadêmica em universidades no exterior, como foi o caso dos Presidentes Castelo Branco e Ernesto Geisel, na Universidade de Sorbonne, os levou a admitir “o conhecimento como condição necessária para a construção do desenvolvimento do país”. Nesse sentido, “o lema da ditadura ‘Desenvolvimento e Segurança’ se faziam com ‘Ciência e Tecnologia’, e as ciências sociais beneficiaram-se desse processo”, embora “os custos da censura e da repressão não tenham sido desprezíveis”, reiterou D’Araújo (2007, p.115-136).

Ao contrário do que se deixou entrever em seu discurso “Geisel não tinha um projeto de democracia para o país, e sim um projeto para restaurar a disciplina dentro dos quartéis”¹⁴⁵, conforme texto publicado pelo CPDOC/FGV, em 1995: *De volta aos quartéis: a visão militar sobre a abertura*. Determinado em construir o “Brasil Potência” em substituição ao “Brasil do Milagre Econômico”, o Presidente Geisel, que fazia parte do “grupo castelista”¹⁴⁶, não só deu continuidade às ações expressas no I PND (1972-1974)¹⁴⁷, como levou adiante as metas anteriormente traçadas pelo regime militar, que previa a construção de obras monumentais, como a Transamazônica, a usina nuclear de Angra dos Reis, a usina de Itaipu e a ponte Rio-Niterói.

A tendência em voltar-se, prioritariamente, para o crescimento econômico, não isentou o governo Geisel da preocupação com as questões sociais. Aliás, afirma D’Araújo (2004)¹⁴⁸ que a “questão social foi um calcanhar-de-aquiles do regime militar e, portanto, não poderia ser ignorada”. O atraso social do país foi reconhecido no II Plano Nacional de Desenvolvimento – II PND (1975-1979) e expresso no seu objetivo geral, cuja meta era “realizar a política de melhoria da distribuição de renda, pessoal e regional, simultaneamente

¹⁴⁵ Op. cit. 144, p. 136.

¹⁴⁶ Com referência a ala dos militares chamada “castelista”, ligada ao primeiro presidente militar Humberto Castello Branco (1964-1967) que pregava a ideia de que os militares não tinham a intenção de implantar um regime militar duradouro. Esse projeto mostrou-se inviável, em virtude de uma parte do Congresso e de partidos políticos, das pressões da “linha dura” militar, diante da insatisfação popular com o modelo econômico e político e dos fracassos eleitorais em 1965. GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 53.

¹⁴⁷ O I PND (1972-1974), elaborado no governo Garrastazu Médici, teve entre seus principais idealizadores os ministros João Paulo dos Reis Velloso e Mário Henrique Simonsen. Tinha como metas principais atingir um crescimento econômico de 8% a 9% ao ano e preparar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do Brasil nas décadas seguintes. Previa-se uma ênfase aos setores de transportes e telecomunicações, além de investimentos em ciência e tecnologia e a expansão das indústrias naval, siderúrgica e petroquímica.

¹⁴⁸ D’ARAÚJO, Maria Celina e SOARES, Gláucio Ary Dillon (Orgs.). *21 anos de Regime Militar: Balanços e Perspectivas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004, p. 7.

com o crescimento econômico” (II PND, p. 29). Em outro parágrafo do mesmo texto, a escrita é bem mais enfática: “na opção realizada, o governo não aceita a colocação de esperar que o crescimento econômico por si, resolva o problema da distribuição de renda, ou seja, a teoria de esperar o bolo crescer”. Desse modo, “há necessidade de, mantendo acelerado o crescimento, realizar políticas redistributivas enquanto o bolo cresce”. Evidenciava-se assim, o caráter modelar do governo Geisel. Um estilo administrativo que não deixava dúvidas e nem permitia discussões sobre as diretrizes formuladas. Com esse direcionamento, a pasta da Educação foi entregue ao general Ney Aminthas de Barros Braga (1974-1978), que seguiu à risca a orientação estabelecida pelo II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC, 1975-1979), que assim determinava:

O sistema educacional brasileiro deve, antes de tudo, assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa. Depois, promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país [,,]. Por fim, [...] garantir a democratização do acesso à educação e do sucesso individual e social consequente (II PSEC, 1975, p. 33).

O II Plano Setorial de Educação e Cultura – II PSEC (1975-1979) efetivou as diretrizes básicas contidas nos planos anteriores, procurando deixar evidente que “os déficits escolares historicamente acumulados” foram vencidos em grande parte, durante a vigência do I PSEC (1972-1974), subsistindo apenas “os resíduos que o curto prazo absorverá até uma porcentagem tolerável” (II PSEC, p. 31). A continuidade da leitura do texto do II Plano Setorial permite identificar uma estreita relação com os objetivos traçados pelo II PND, ou seja, dotar a educação de uma visão utilitarista e interessada na formação de mão de obra com vistas ao mercado; e persistir na igualdade do acesso à escola, como meio de possibilitar à ascensão social dos escolarizados. Desse modo, o II PSEC elegeu, assim como o I PSEC, como um de seus corolários, os pressupostos oferecidos pela economia da educação.

Em relação ao tratamento econômico dado à educação e ao planejamento das ações político educacionais, Claus Offe (1990)¹⁴⁹ faz uma distinção desses dois aspectos, ressaltando: “a economia da educação pretende esclarecer determinado nível de renda ou de crescimento”, enquanto “o planejamento educacional defronta-se com a questão relativa a que tipo e que quantidade de capital humano deve ser produzido caso a política queira atender a determinada demanda ou objetivos de crescimento”. Nesse caso, infere-se, que as metas

¹⁴⁹ OFFE, Claus. Sistema educacional e política de educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Trad. Vanilda Paiva. *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo: 1990, p. 22.

propostas pelo II PSEC, predominantemente quantitativas, delinearão as ações político-educacionais a serem seguidas, cabendo ao MEC planejar estratégias para aumentar, numericamente a capacidade da rede de ensino, absorvendo a demanda escolar e adequando o sistema educacional ao sistema ocupacional. A técnica do planejamento vai ser utilizada em larga escala, procurando dar à política estatal um cunho científico-tecnocrático, uma vez que:

A ação estatal planejada tornou-se imperativo das modernas técnicas de Governo e tende a constituir-se, na generalização de seu emprego, em função normal dentro da administração normal. Já ninguém discute a necessidade de ser o desenvolvimento econômico cuidadosamente planejado, para que seja mais rápida e seguramente obtido (I PSEC -1972-74, p. 16).

Nesse sentido, o planejamento educacional do governo militar veio a ser um aspecto dos planos nacionais de desenvolvimento – uma forma específica da política educacional fazer parte do planejamento econômico. Para Lobo e Faria (2004)¹⁵⁰, “o planejamento seria o instrumento utilizado para estabilizar e reconciliar objetivos conflitantes e promover a integração de programas de ação do poder central”. No que Libânia Xavier (2001)¹⁵¹ reitera: o planejamento das ações militares fundamentado em dados quantitativos, enfatizou que no caso da educação, os números atuavam “como 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”.

Por sua vez, se no planejamento do I PND a educação encontrou-se associada ao problema de qualificação de recursos humanos, com vistas à expansão de oportunidades de emprego, no II PND a educação passa a constituir, ao lado da Saúde, prioridade no campo social (II PND, p. 91). Campo, que por sua vez ganhou destaque “pois não devia ser uma simples consequência da política econômica, e sim, possuir uma política própria, com objetivo próprio” (II PND, p. 63). Assim, “a educação não é mais compreendida como fator de aumento de produtividade dos recursos humanos, mas, também como uma forma de salário indireto no quadro mais amplo da distribuição social dos frutos do desenvolvimento econômico” (II PND, p. 62 - 63).

¹⁵⁰ LOBO, Yolanda Lima; FARIA, Lia Ciomar. Um dia, quem sabe? A educação e a construção do grande Estado único do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: *Revista Rio de Janeiro*, n.13-14, maio-dez. 2004, p. 105.

¹⁵¹ XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (Des) Continuidades na Política Educacional Fluminense (1975-95). In: *Um Estado em Questão: os 25 anos do Rio de Janeiro* (orgs.). Américo Freire, Carlos Eduardo Sarmento, Marly da Silva Motta. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001, p. 115.

Nesse contexto, o conhecimento científico e tecnológico ganhou nova dimensão, ao se vincular ao campo da educação. Ciência e tecnologia deveriam “servir aos objetivos gerais da sociedade brasileira em seus aspectos sociais e humanos” (II PND, p. 127). A inter-relação entre ciência e tecnologia permitiria a educação ser vista como uma via de possibilidade para aumentar o padrão de vida da população. No caso específico da tecnologia, considerada instrumento metodológico para auxiliar as práticas educacionais, mereceu tratamento diferenciado no II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT, p. 13), elaborado em 1976. O objetivo era aplicar os “conhecimentos científicos e tecnológicos nas áreas de planejamento e administração educacional, psicologia da aprendizagem e da instrução, bem como na área da informação e das comunicações” (II PBDCT, p. 130).

Para Lisete Arelaro et al. (1979)¹⁵², apesar de ser uma medida inovadora do governo Geisel, são visíveis as contradições entre educação e tecnologia. Ao fazer uma análise da inclusão de novas tecnologias no planejamento educacional, Arelaro et al. (1979, p. 23) concluíram que não ficou claro, a não ser no caso específico da construção física da rede escolar, sobre até que ponto novas tecnologias aplicadas à educação estariam voltadas para atenuar os déficits quantitativos ou objetivar a qualidade do atendimento existente. Fato, que segundo as autoras, pode ser observado quando os objetivos e metas foram transformados em ações estratégicas. Isso permitiu que os aspectos educacionais mais diretamente ligados aos déficits quantitativos perdessem a importância que lhes fora atribuída, frente aos emergentes problemas relacionados à qualidade de ensino.

A questão quantidade *versus* qualidade tornou-se um tema que passou a ocupar uma centralidade nos debates da política educacional brasileira, no período entre 1974 e 1979. Com vistas a reduzir as distorções apresentadas nesses dois aspectos, o II PSEC se valeu dos dados do IBGE, ano base de 1973, para projetar as diretrizes educacionais para o quinquênio. Os índices apresentados eram preocupantes: apenas 40% dos alunos foram promovidos da 1ª para a 2ª série do 1º grau, ao final de 1973. Além disso, estimava-se que o país tivesse cerca de 12.5 milhões de analfabetos com 15 anos e mais. Esses dados foram analisados pelo professor Newton Sucupira (1973)¹⁵³, que justificou os resultados “em decorrência dos altos índices de repetência e de ingresso tardio na escola; daí verificar-se elevado índice de sobrematricula no ensino de 1º grau”. Embora reconhecendo que a evasão no ensino de 1º

¹⁵² ARELARO, Lisete; BARRETO, Elba Sá; MELLO, Guiomar Namó; CAMPOS, Maria Malta. Ensino de 1º e 2º Graus: Intenção e Realidade. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa*/30, 1979, p.21- 40.

¹⁵³ SUCUPIRA, Newton. Aspectos da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira. Brasília/DF: MEC, 1972-1974. *Relatório Apresentado à XXXIV Sessão da Conferência Internacional de Educação – UNESCO – Genebra*, 1973.

grau continuava elevada, Sucupira considerou que houve no curso do decênio 1964-1973, uma sensível queda de abandono. Nesse sentido, afirmou: “dos alunos que se matricularam na primeira série do primário em 1961, apenas 23% concluíram os estudos em 1964, isto é, 77% de evasão, dos quais pouco mais de 50% da primeira para a segunda série; de 1968 a 1971, a evasão baixou para 69.34% e de 1970 a 1973, calcula-se em 64.88%”, o que demonstra “uma progressiva melhoria do índice de retenção nos últimos três anos” (SUCUPIRA, 1973, p. 42). A tabela a seguir apresenta a estimativa do percentual de crescimento, por níveis de ensino, no período entre 1964-1973.

Tabela 3 – Brasil: Matrículas no início do ano, segundo os níveis de ensino 1964-1973

ANOS	NÍVEIS DE ENSINO									
	TOTAL	CRESC. ANUAL %	PRIMÁRIO	CRESC. ANUAL %	MÉDIO				SUPERIOR	CRESC. ANUAL %
					1.º CICLO	CRESC. ANUAL %	2.º CICLO	CRESC. ANUAL %		
1964	12.252.421	100,0	10.217.324	100,0	1.453.671	100,0	439.040	100,0	142.386	100,0
1965	12.233.394	- 0,2	9.923.183	- 2,9	1.645.320	5,8	509.110	13,7	155.781	8,7
1966	13.358.712	9,2	10.695.391	7,8	1.889.799	14,8	593.413	16,5	180.109	15,0
1967	14.285.377	14,5	11.263.527	5,3	2.120.666	12,2	688.302	16,0	212.882	18,2
1968	15.427.490	8,0	11.943.506	6,0	2.404.614	15,4	801.075	16,3	278.295	30,7
1969	16.266.604	5,4	12.294.343	2,9	2.719.165	13,1	910.210	12,3	342.886	23,2
1970	17.323.580	6,5	12.812.029	4,2	3.082.598	13,4	1.003.475	10,2	425.478	24,3
1971	18.674.490	7,8	13.640.967*	6,5	3.442.705*	11,7	1.119.421*	11,5	561.397	31,9
1972	20.485.153	9,7	14.523.538*	6,5	3.961.003*	1,5	1.312.560*	17,2	688.052*	22,6
1973	22.258.805	8,6	15.463.211*	6,5	4.475.933*	13,0	1.483.192*	13,0	836.469*	21,6
MÉDIA	-	7,7	-	4,7	-	11,2	-	15,2	-	21,8

Fonte: Relatório/Sucupira - MEC/UNESCO/1973

Observa-se, na Tabela 3, que, entre 1964 e 1973, no cômputo geral, houve um acréscimo da população escolar atendida nas redes públicas de ensino primário, médio e superior. Dos 12.252.421 alunos que representavam 100% do total de matrículas, em 1964, registram-se 22.258.805, apresentando uma média de crescimento de 8,6% em 1973, e de 7,7% como média total do período nos três níveis de ensino. Em relação ao conjunto dos 9 anos

apresentados, o ano de 1967 possui a maior taxa de crescimento escolar, 14,5%, enquanto o de 1965, obteve o pior desempenho, menos 0,2%. Na análise por nível de ensino, pode-se constatar que no ensino primário as taxas de crescimento são menores do que os outros graus de ensino, chegando a apresentar um decréscimo no ano de 1965, menos 2,9%. O reflexo da pouca produtividade do ensino primário vai ser retratado no crescimento anual desse ciclo de ensino, que fecha o período estudado, com 4,7% de crescimento, enquanto que o 1º ciclo do ensino médio apresenta 11,2%, o 2º ciclo 15,2% e o ensino superior 21,8%.

De todos os níveis de ensino, o superior, inegavelmente foi o setor que mais cresceu nesse período, chegando a registrar em 1971, ano da implantação da Lei nº 5.692, um percentual de 31,9%. Tal resultado coincide com a própria finalidade da educação no governo militar, que privilegiou a educação superior como modo do país galgar uma posição melhor no *ranking* de desenvolvimento econômico.

Se por um lado, houve um significativo aumento de vagas nas universidades públicas, por outro, a mazela recorrente do ensino primário, base do sistema educacional, persistia. É possível perceber que dos 15.463.211 alunos matriculados em 1973 – Tabela 3 –, somente 13.826.719 se rematricularam em 1975, o que denota durante os dois anos um índice de evasão e repetência, coexistindo com um distanciamento entre a população escolarizável do Brasil, nas áreas urbana e rural, conforme pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 4: Brasil: Escolarização - Ensino de 1º Grau -1975
Áreas Urbana e Rural

População de 7 a 14 anos	Brasil	Urbana	Rural
Matriculados no 1º grau	13.826.719	9.457.492	4.369.227
Taxa de Escolarização	66,93	79,60	49,79
Não frequentam escola	6.779.150	2.379.122	4.400.028
Total	20.655.847	11.880.666	8.775.181

Fonte: PNAD/IBGE/1976

Os números do PNAD/IBGE/1976 são corroborados pelos estudos do MEC-DEF (1975, p. 29), que avaliaram os efeitos de estender de 4 para 8 anos o ensino fundamental e expandi-lo de modo a universalizar a população escolarizável de 1º grau, como um projeto extremamente ambicioso. Os dados do MEC/DEF/1975 registraram na área rural, em 1975, 115.000 escolas públicas de um único professor, o que significava ser inviável implantar nessas escolas os 8 anos de escolaridade. Desse modo, pode-se inferir que, teoricamente

destinada a todos, a escola de 1º grau nos anos de 1970, no Brasil, esteve concentrada nos centros urbanos, com pouca expressividade nas áreas rurais, deixando de fora do sistema de ensino um contingente bastante significativo da população em idade escolar.

No âmbito do estado do Rio de Janeiro se identifica uma situação similar a dos outros estados da Federação, expressa no Plano Estadual de Educação – PLANEC 76/79, ratificando a análise dos dados estatísticos do MEC/ Instituto de Informática/ SEEC/RJ, relativo ao período de 1970-1975. Embora a Educação Pré-Escolar tivesse registrado um aumento na matrícula geral de 26,56%, nesse período, esse percentual não foi considerado pelos analistas como expansão, uma vez que na relação turma/escola o número de classes pré-escolares diminuiu. Além disso, a rede estadual trabalhou com capacidade ociosa, se considerada a matrícula máxima por turma de pré-escola de 25 alunos, sendo atendidos, em média, 18 alunos.

Já em relação ao Ensino de 2º Grau, os problemas diagnosticados no ensino de 1º grau são recorrentes, variando a intensidade com que eles se apresentam em relação ao abandono, repetência e promoção. O estudo ressalta, ainda, que as possibilidades de expansão desse nível de ensino em 1975 são limitadas, enfatizando que a escola não pode atribuir somente a si a responsabilidade da formação de mão de obra. No que tange ao exame da situação do Ensino Superior, o que se constata no período estudado é que o ensino de 3º grau se expandiu efetivamente em 95,67%, notadamente, com maior concentração na área de Ciências Humanas.

Ao examinarmos a síntese do panorama educacional fluminense, entre 1970-1975, traçado pelo PLANEC/76-79, constatamos que os números estão a dizer que persiste o fato de que mais da metade das crianças do ensino de 1º grau não conseguem saltar a barreira da primeira série para se matricular na segunda; e que o déficit de atendimento escolar na faixa legal atinge o patamar dos 347.875 alunos, embora a rede escolar apresente, na área urbana um total de 7.936 vagas ociosas. Esses dados nos permite depreender que o considerado nó de estrangulamento do sistema educacional fluminense, nesse período, reside no ensino de 1º grau, vindo a se refletir no 2º grau, com taxa de evasão expressiva no 1º ano. No caso do 3º grau, o aumento de quase 100% indica a necessidade de pesquisa socioeconômica para que sejam identificadas “não só a tendência do sistema, como as causas do desequilíbrio entre a demanda e a oferta nesse grau de ensino”. Ainda segundo conclusão do PLANEC/76-79 (p. 97), a demanda do nível superior envolveu duas alternativas. “Ou por considerar a educação como investimento (ênfase geralmente das classes mais pobres), isto é como meio de

ascender a nível econômico mais elevado [...], ou por se considerar a educação um bem de consumo para manutenção do prestígio social (ênfase geralmente das classes mais ricas)”.

Esses pontos, abordados pelo PLANEC/76-79, foram transformados em relatório e encaminhados ao Conselho Estadual de Educação para subsidiar a organização da estrutura educacional e cultural do novo estado. O documento apresentava a ressalva de que os quadros e dados estatísticos, geradores dos diagnósticos, não tiveram esgotado o potencial informativo. Sugerindo, então, que os mesmos deveriam ser complementados com novos entrecruzamentos de dados, a serem obtidos no I Plano de Desenvolvimento Econômico-Social do Estado do Rio de Janeiro – I PLAN-RIO e nas Diretrizes para o Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro. Além disso, por se encontrar “centrada na regionalização, o espaço social, econômico e cultural passaria a ser entendido como o lugar da educação, fundindo-se escola e comunidade, educação formal e educação permanente” (PLANEC/76-79, p. 164). O relatório é finalizado com as considerações sobre o quadro educacional herdado no momento da Fusão, deixando entrever que “a política a ser empreendida pelo governo Faria Lima encontrar-se-ia centrada na educação, e, como tal, teria como objetivo ensinar o homem a ser”. A política educacional do governo Faria Lima se constitui no tema do capítulo a seguir.

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO FARIA LIMA

A política educacional e cultural que estamos implantando neste Estado busca captar, de forma integrada, progressiva e incessante, as forças capazes de contribuir para a expansão e aprimoramento do sistema, a fim de que os benefícios da educação e da cultura redundem em proveito de todos. Trata-se de uma política de participação em que as comunidades são os verdadeiros artífices de seu próprio desenvolvimento educativo cultural e os verdadeiros atores de sua promoção humana e social ¹⁵⁴.

Logo após a posse do almirante Faria Lima como governador do estado do Rio de Janeiro, em 15 de março de 1975, divulgou-se a primeira mensagem que definia os rumos da intervenção governamental no novo estado. Intitulado *Diretrizes para o Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro*, o documento apresentava uma visão dos problemas estaduais fluminenses, enfatizando que a solução mais crível para transpor essas dificuldades dar-se-ia com a regionalização e a racionalização político-administrativa, com vistas à modernização e ao desenvolvimento ¹⁵⁵. Diante disso, a questão que se impõe é saber de que modo a educação, inserida num quadro de estrutura fragilizada tanto em relação à rede física escolar quanto ao atendimento à população escolarizável, poderia impulsionar o progresso e o desenvolvimento no grande território fluminense, pós-Fusão. Para Lobo e Faria,

a ideia de progresso (desenvolvimento) constitui um dos elementos principais do novo estado[...].O *novo* é o desconhecido para cariocas e fluminenses[...]. É outro, porque diverso do *antigo* (velho) e estagnado estado do Rio de Janeiro, e diferente da extenuada e esgotada Guanabara. [...] Outro, porque polo, fonte e força geradora do desenvolvimento econômico ¹⁵⁶.

¹⁵⁴ WENZEL, Myrthes De Luca. Trecho do discurso proferido em 10 de março de 1976, na inauguração da Escola Graham Bell, no município de Duque de Caxias, Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

¹⁵⁵ XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (Des) Continuidades na Política Educacional Fluminense (1975-95). In: MOTTA, Marly Silva da; FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo (Orgs). *Um Estado em Questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001, p. 116.

¹⁵⁶ LOBO, Yolanda Lima; FARIA, Lia Ciomar. Um dia, quem sabe? A educação e a construção do grande Estado único do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: *Revista Rio de Janeiro*, n.13-14, maio-dez. 2004, p. 106.

A oposição entre o *antigo* e o *novo*, configurada nos dois tradicionais sistemas estaduais de ensino e na pressuposta modernidade a ser instituída pelo novo governo, significou, na prática, que as redes escolares dos ex-estados da Guanabara e do Rio de Janeiro teriam, obrigatoriamente incorporar mudanças e romper com velhas estruturas. Segundo Hobsbawn & Ranger (1997)¹⁵⁷, as tradições construídas e formalmente institucionalizadas visam a inculcar certos valores e normas de comportamento por meio da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Desse modo, os efeitos da transição entre o tradicional e o moderno desencadearam reações distintas, diante das mudanças efetuadas pelo governo Faria Lima na estrutura dos sistemas estaduais de ensino. Para Maria Filomena Rego (2015) essa situação pode ser constatada,

no início da gestão de D. Myrthes, quando os professores da Guanabara rejeitaram qualquer tentativa de mudança, por considerar que a educação carioca sairia perdendo com a unificação dos sistemas de ensino. Sob o ponto de vista desses educadores o antigo estado do Rio não tinha expressividade no campo da educação e, desse modo, somente ele sairia ganhando com essa junção. Tanto é assim, que não houve registro de manifestação contrária. Para os cariocas, que sempre se consideravam na vanguarda das ideias educacionais, os professores fluminenses seguiam a orientação de um modelo educacional conservador, no qual pautavam suas práticas de ensino e isso os tornava, também, resistentes às mudanças¹⁵⁸.

Nesse sentido, como o governo Faria Lima lidou com a perspectiva de formular diretrizes educacionais calcadas nos conceitos de modernidade e progresso, em estruturas impermeabilizadas? Reiteram Hobsbawn & Ranger, “para que se produzam mudanças institucionais em uma sociedade, será necessário inventar, instituir ou desenvolver novas redes de convenções e rotinas”. Pressupõe-se, então, que o desafio inicial do primeiro governo da Fusão foi organizar o novo sistema educacional do estado, englobando num sistema único o da Guanabara e do antigo estado do Rio de Janeiro. Fato que, certamente desencadeou discussões e conflitos, diante da possibilidade de agrupar dois modelos institucionais de ensino que não possuíam uma identidade educacional em comum. Nesse debate, o reconhecido ensino de vanguarda da Guanabara falou mais alto. O modelo de educação implantado há mais de um século, referência nacional pela sua qualidade, fez com

¹⁵⁷HOBSBAWN, Eric & RANGER, Terence. A Invenção das Tradições. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997, p. 10, apud LOBO, Yolanda Lima e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Políticas Escolares e Mudanças Institucionais no estado do Rio de Janeiro. Artigo apresentado no III Congresso Brasileiro de História da Educação (CD-ROM). Curitiba/Paraná, 2004 c.

¹⁵⁸ Maria Filomena Rego. Depoimento, 2015.

que o governador Faria Lima – em caráter de exceção –, transformasse a Secretaria de Educação da Guanabara em Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), objetivando não só salvaguardar a estrutura técnico-pedagógica do sistema educacional carioca, como também instituir a SMERJ como órgão de aporte para subsidiar as ações educacionais a serem implantadas no novo estado.

No âmbito da lei, esses objetivos foram efetivados pelo Decreto nº 1, de 15 de março de 1975, que, ao estabelecer a organização básica do Estado do Rio de Janeiro e outras providências, determinou no Art. 2, parágrafo único: “Em caso de conflito de normas dos estados antigos, prevalecerá, salvo expressa disposição ao contrário, a legislação do Estado da Guanabara”. Portanto, estava admitido, formalmente, pelo governo Faria Lima a superioridade educacional da Guanabara. O que também ocorreu em duas outras determinações: na que se refere à formação do novo sistema estadual de ensino, “tendo como paradigma o sistema escolar do antigo estado da Guanabara”; e ao delegar a responsabilidade ao Município do Rio de Janeiro em arcar com o Ensino de 1º grau (Decreto-Lei publicado no Diário Oficial/RJ de 15 de junho de 1975). Vale ressaltar que nessa divisão de tarefas, o ensino de 2º e 3º graus ficou sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação/RJ.

Os fatores de ordem prática que mobilizaram o governador Faria Lima a repassar para o município do Rio de Janeiro o Ensino de 1º Grau encontram-se expressos nas palavras da professora Maria Terezinha Tourinho Saraiva (2012), primeira Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ, 1975-1979), que assim argumentou:

o repasse do ensino de 1º Grau para o governo municipal decorreu da minha primeira conversa com o Prefeito Marcos Tamoyo. Mostrei-lhe que, por muitas razões, o novo Município tinha todas as condições para assumir a total responsabilidade com o ensino fundamental, municipalizando-o. Esta proposta que foi aceita pelo Prefeito nascia de minha posição municipalista; da certeza que tinha que a universalização do ensino fundamental, então educação obrigatória, seria extremamente facilitada se os municípios a assumissem. Além disso, o novo município já havia sido Município Neutro, Distrito Federal, capital do país, estado da Guanabara. Possuía uma vitoriosa história educacional. Tinha um magistério altamente qualificado. E, assim, o Prefeito e eu conseguimos que o Diário Oficial, do dia 15 de junho de 1975, publicasse Decreto do Governador Faria Lima, repassando para o Município do Rio de Janeiro, a total responsabilidade com o ensino fundamental. Nascia o primeiro sistema municipal de ensino [...], antecipou-se 13 anos ao que viria determinar a Constituição de 1988 (SARAIVA, 2012)¹⁵⁹.

¹⁵⁹Trecho da entrevista de Maria Terezinha Tourinho Saraiva à *revistapontocom*. Rio de Janeiro, 2012, p. 3.

Como assinala Bourdieu (2010, p. 164-185), o campo político é um campo de luta e de força. Trata-se de um “lugar em que se geram concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, comentários, conceitos [...]”. Assim, o porta-voz torna-se o agente que “apropria-se não só da palavra do grupo [...], do seu silêncio, mas também da força desse mesmo grupo, para cuja produção ele contribui ao prestar-lhe uma palavra reconhecida como legítima no campo político”. Assim, enquanto porta-voz de um grupo e ocupando uma posição no campo político, a professora Terezinha Saraiva, de acordo com seu depoimento, concebe o sistema de ensino da antiga Guanabara como suficientemente estruturado, pronto para dar conta da rede escolar de 1º grau. Contudo, sua argumentação parece requerer um exame mais detalhado, tendo em vista a complexidade do momento político e das dificuldades a serem enfrentadas pela educação municipal, com a divisão administrativa do novo estado do Rio de Janeiro, em regiões-programa.

Como exemplo a destacar, tem-se a questão referente aos recursos humanos. No caso da educação, nem todos os professores estariam inclinados a fazer parte do quadro docente do novo estado. Isso porque a Guanabara possuía um piso salarial superior ao do antigo estado do Rio de Janeiro, e, sendo assim, os professores cariocas se viram na iminência de ter seus vencimentos reduzidos, o que gerou polêmica no sentido de definir a situação administrativo-funcional dos docentes. A solução encontrada, do ponto de vista jurídico, foi contemplada com a publicação do *Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro* (Decreto 220/75) e do *Regulamento* (Decreto 2.479/79), que estabeleceram as normas e procedimentos de conduta, e os direitos e deveres dos servidores públicos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Desse modo, os servidores que se acharam prejudicados com a Fusão puderam optar pela sua vinculação administrativa, consolidada pelo Decreto 2.479, de 8 de março de 1979, Título III – que dispôs Da Remoção e da Transferência¹⁶⁰, estabelecendo:

Capítulo I – Da Remoção:

- Art. 56. A remoção, a pedido ou *ex-officio*, é o deslocamento do funcionário de sua lotação para a de outra Secretaria de Estado ou órgão diretamente subordinado ao Governador.
- Art. 57. A remoção será processada a pedido escrito do interessado.

¹⁶⁰ Os adendos dos artigos demonstram que a remoção e a transferência do servidor seriam feitas para o mesmo cargo, mudando tão somente o local de trabalho. O deferimento seria dado no âmbito da sua lotação originária. Ver *Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro* (Decreto 220/75) e *Regulamentos* (Decreto 2.479/79). 2. ed./organizado pelo jurista Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- Art. 58. Cabe ao Secretário de Estado de Administração expedir os atos de remoção que forem autorizados após audiência dos titulares dos órgãos interessados.
Parágrafo único. Quando se tratar de provimento de cargo em comissão, a remoção decorrerá da publicação do respectivo ato de nomeação.

Capítulo II – Da Transferência

- Art. 63. A transferência será feita a pedido do funcionário, atendidos o interesse e a conveniência da Administração.
- Art. 66. Não poderá ser transferido o funcionário que não tenha adquirido estabilidade.

Por esse dispositivo legal encerravam-se as discussões. Ficava, a partir de então, a critério do funcionário, a opção em transferir-se para administração estatal ou permanecer vinculado à jurisdição municipal. Se por um lado, a situação educacional do município do Rio de Janeiro tinha sido definida, por outro lado, a organização da estrutura educacional dos outros 63 municípios necessitava de cuidados especiais. Em entrevista a Motta, Sarmiento e Freire (2001, p. 54-62), o governador Faria Lima levantou uma série de aspectos que dificultaram inicialmente o planejamento educacional do novo estado. Dentre eles, a inexistência de dados sobre o sistema de ensino do antigo estado do Rio de Janeiro. Na ocasião, deixou claro que havia um jogo político que o impedia de conhecer a verdadeira situação educacional do estado. Outro aspecto enfatizado nessa entrevista foi em relação aos professores. Disse ele:

com todas essas teorias de educação, programas e currículos, ficava um mundo de gente na secretaria sem querer dar aula. Além disso, quando o professor fazia concurso e depois se classificava para longe, se agarrava a um político e no dia seguinte estava transferido. Só que não ia dar aula. Isso absorvia uma quantidade fantástica de professores, o que tornava impossível conhecer a distribuição de professores pelas escolas¹⁶¹.

Esse quadro, segundo Faria Lima, foi encorpado “pelo próprio governo federal que transferiu cerca de 300 professores para Brasília porque eram esposas de oficiais”. Além disso, “foram concedidas licenças com vencimentos para acompanhar maridos, oficiais das Forças Armadas que serviam fora do país [...]; mandei todo mundo regressar ou pedir dispensa”. Portanto, “quando a professora Myrthes me pediu não sei quantas mil professoras, eu disse: o seu serviço de informações não funciona” (FARIA LIMA, 2001, p. 54).

¹⁶¹ FARIA LIMA, Floriano Peixoto. In: MOTTA, Marly Silva da; SARMENTO, Carlos Eduardo; FREIRE, Américo (Orgs.). *A construção de um estado: a fusão em debate*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001, p. 27 -80.

De acordo com o depoimento do governador, é possível depreender que não havia carência de professores, e sim, interferência de políticos nas questões educacionais, gerando uma desorganização no sistema de ensino. Daí, o próprio Faria Lima considerar que as políticas públicas de educação a serem implantadas no novo estado partiriam do “marco zero”, o que implicaria em mapear o território fluminense para identificar o potencial econômico de cada região e conhecer as diferentes realidades socioculturais, com o objetivo de traçar um diagnóstico e planejar estratégias educacionais a serem adotadas.

3.1 O NOVO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO: INTENÇÃO E REALIDADE

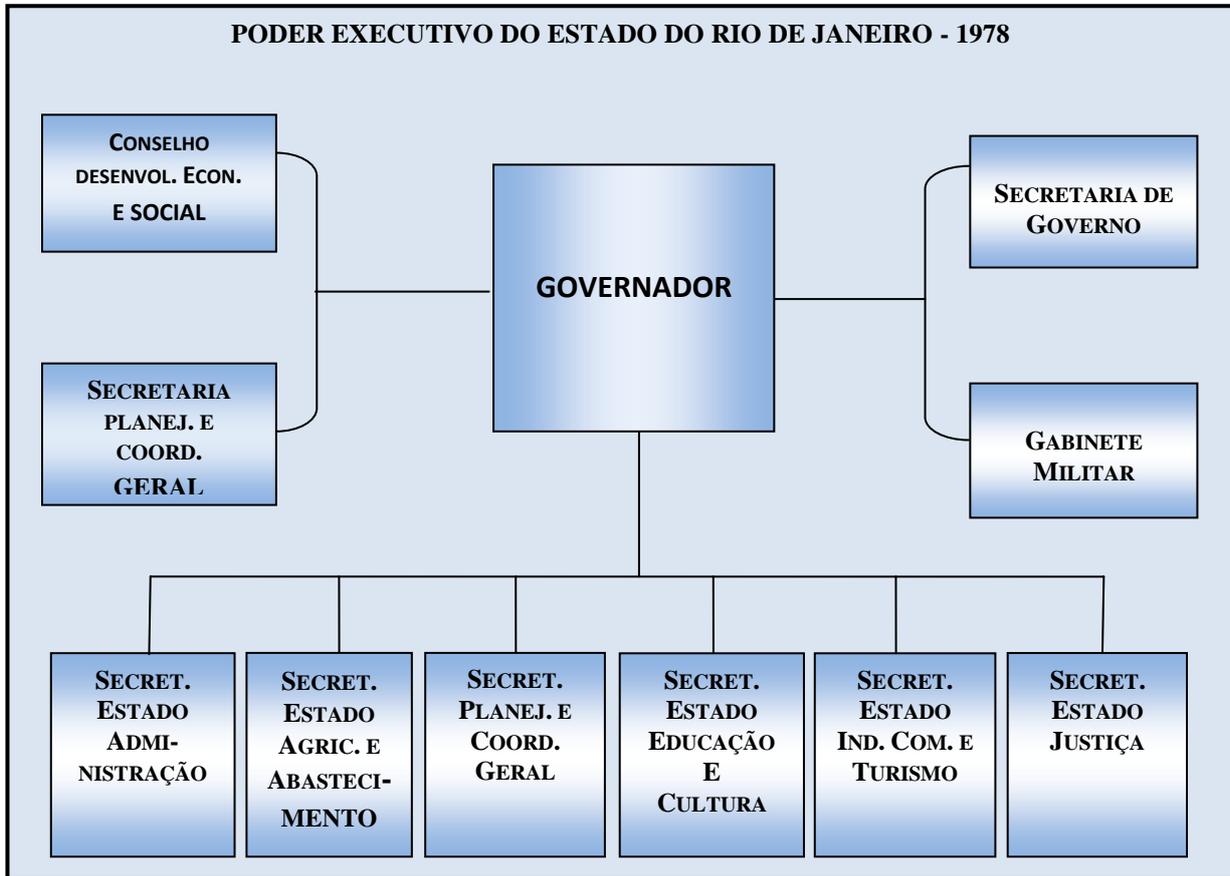
As políticas educacionais implantadas no governo Faria Lima foram acompanhadas da crença nas vantagens da racionalidade administrativa – princípio condutor das ações empreendidas pelos governos militares. Planejamento, integração, modernização, e regionalização eram as palavras constantes nos planos de desenvolvimento e nos documentos que traçavam as metas adotadas no período, tanto no nível federal quanto no nível estadual. A respeito da importância do planejamento nos governos militares, Lobo e Faria (2004, p. 106) afirmam que o “planejamento seria o instrumento utilizado para estabilizar e reconciliar objetivos conflitantes e promover a integração de programas de ação do poder central”, observando que “no plano político, era preciso eliminar oposições e alianças frágeis que colocassem em risco o projeto de desenvolvimento econômico”.

As diretrizes da ação governamental a serem adotadas no novo estado do Rio de Janeiro ganharam forma mais definida no I Plano de Desenvolvimento Econômico-Social do Estado do Rio de Janeiro – I PLAN-RIO¹⁶², que ressaltava os efeitos benéficos do planejamento e da regionalização no estabelecimento de “políticas e programas voltados para a estrutura territorial do Estado, apontando para as disparidades regionais e propondo uma

¹⁶² I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Rio de Janeiro – I PLAN-RIO - 1976-1979. Elaborado na Administração Faria Lima (1975-1979), no contexto da fusão dos antigos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, foi o primeiro Plano a estabelecer políticas e programas voltados para a estrutura territorial do Estado, apontando para as disparidades regionais e propondo uma Integração Espacial, Setorial e Governamental. Esse Plano instituiu a divisão do Estado em seis Regiões-Programa, considerada base estratégica de uma política com foco no espaço geográfico dos municípios. O planejamento foi adotado como método de atuação de governo, visando a promover o desenvolvimento econômico e social do Estado mediante a execução de planos, programas e projetos, orçamento-programa anual, orçamento plurianual de investimentos e programação financeira de desembolso. A concepção do planejamento, fortemente centralizado, reunia todas as funções em uma só Secretaria (SECPLAN – Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral), inclusive as atividades de produção de estatísticas, estudos e pesquisas, integração da programação, orçamentação e modernização administrativa. In: *Planejamento e Gestão Governamental na esfera Estadual: uma análise comparativa dos processos, conteúdos e sistemas de acompanhamento dos PPAS. Relatório de Pesquisa – Estado do Rio de Janeiro. IPEA. Planejamento Plurianual, 2012-2015.* Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 16 de junho de 2015.

integração espacial, setorial e governamental”. O organograma abaixo configura a composição estrutural do governo Faria Lima.

Quadro 3: Estrutura do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Estado do Rio de Janeiro: Estrutura e Organização da SEEC/RJ – 1978, p.113.

Importante observar, nessa composição, que todas as secretarias estaduais encontravam-se subordinadas diretamente ao governador. Não obstante, na dinâmica organizacional, a Secretaria Estadual de Planejamento e Coordenação Geral (SECPLAN) destacava-se das demais. O poder que lhe fora atribuído pelo governador Faria Lima na condução das políticas públicas do novo estado fluminense, permitia a SECPLAN “estabelecer prioridades que conduzissem à elevação dos níveis de produtividade de um maior contingente populacional, a fim de garantir e acelerar o progresso econômico do novo estado do Rio de Janeiro”¹⁶³. Para tanto, duas fundações foram criadas para apoiar a SECPLAN no planejamento voltado para o desenvolvimento dos municípios: a Fundação para o

¹⁶³ LOBO, Yolanda Lima e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Escola Pública Fluminense: o frouxo movimento pendular das políticas de educação. V Congresso Luso-Brasileiro de História de Educação. Évora/Pt., 2004.

Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (FUNDREM), cujas atribuições estavam voltadas para a elaboração e coordenação de programas e projetos para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro; e a Fundação Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Rio de Janeiro (FIDERJ), com atribuições de estudo, pesquisa e análise da realidade física, econômica e social para o planejamento global do estado.

No âmbito da SECPLAN, a FUNDREM foi uma espécie de agência centralizadora das políticas públicas para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, onde se encontrava o maior desequilíbrio na distribuição da população do estado. A Região, com cerca de 6.464 km², representava apenas 14.7% da superfície estadual e continha 7.144.489 habitantes, o que correspondia a aproximadamente 80% do total da população fluminense (I PLANEC-1976-1979, p. 18). No II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND-1975-1979), essa área aparece como “área de contenção”, ou seja, área prevista para aplicação de uma estratégia regional, de modo a conter a taxa de crescimento dos principais municípios – São João do Meriti, Nilópolis, Nova Iguaçu e Duque de Caxias –, e induzir à descentralização das atividades produtivas, particularmente das indústrias. Vale destacar, que esses municípios apresentavam na área educacional, índices elevados de analfabetismo, de evasão e repetência e distorção série/idade.

No campo da educação, coube à SECPLAN definir as projeções do sistema de ensino até 1979, com base nos estudos da FIDERJ que apontavam para as “transformações sociais ocorridas no estado, a partir da década de 1970, e para a necessidade de distribuir de modo mais equitativo o atendimento escolar nas áreas rurais e urbanas”. Com vistas ao projeto de planejamento regionalizado, a SECPLAN, em consonância com as metas do I PLAN-RIO, instituiu a divisão do estado em seis regiões-programa, a saber: I - Região Metropolitana; II- Região Industrial do Médio Paraíba; III- Região do Litoral Sul; IV- Região das Baixadas Litorâneas; V- Região Serrana; VI- Região Norte, visando subsidiar o planejamento e implantar programas e projetos com “a finalidade de diagnosticar e solucionar os problemas de desenvolvimento regional das áreas de saúde, educação, transportes, agricultura, dentre outras, além de selecionar as regiões-programa para atendimento prioritário” (RIO DE JANEIRO – ESTADO, 1975). As regiões-programa, municípios e polos podem ser visualizados no quadro abaixo.

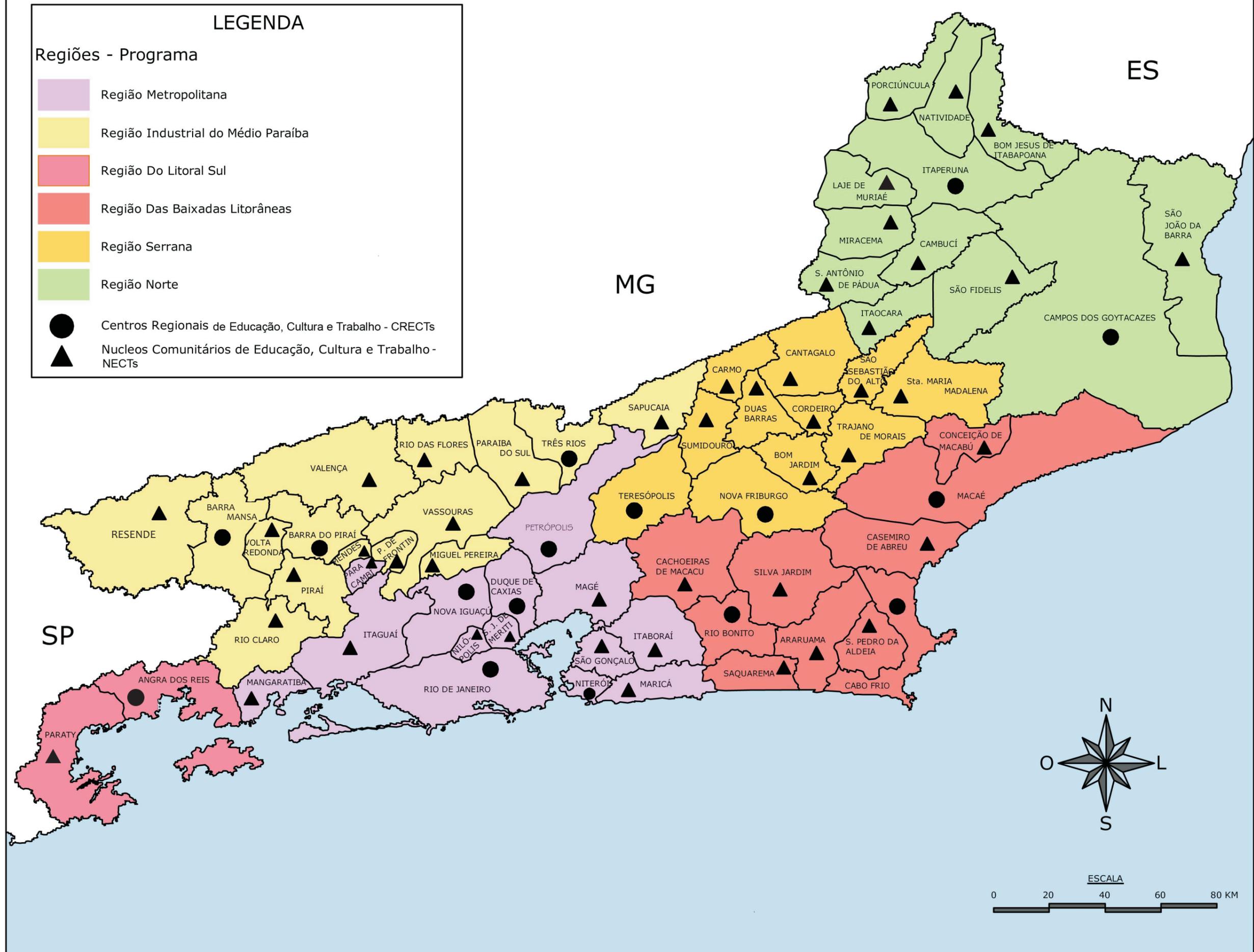
Quadro 4: Estado do Rio de Janeiro – 1975
Regionalização para o Planejamento e para Ação Administrativa

Região-Programa	Municípios	Pólos	Circunscrições Administrativas (Sub-Regiões-Programa)
I-Região Metropolitana	Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo, Maricá, Itaboraí, Nova Iguaçu, Nilópolis, Itaguaí, Paracambi, Duque de Caxias, São João de Meriti, Magé, Petrópolis e Mangaratiba.	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro Niterói Nova Iguaçu Duque de Caxias Petrópolis
II-Região Industrial do Médio Paraíba	Barra Mansa, Volta Redonda, Resende, Rio Claro, Barra do Pirai, Valença, Vassouras, Rio das Flores, Engenheiro Paulo de Frontin, Mendes, Pirai, Miguel Pereira, Três Rios, Paraíba do Sul, Sapucaia.	Barra Mansa Volta Redonda	Barra Mansa Barra do Pirai Três Rios
III-Região do Litoral Sul	Angra dos Reis e Parati.	Angra dos Reis	Angra dos Reis
IV-Região da Baixada Litorânea	Macaé, Conceição de Macabu, Rio Bonito, Silva Jardim, Cachoeiras de Macacu, Casemiro de Abreu, Araruama, Saquarema, São Pedro D'Aldeia, Cabo Frio.	Macaé	Macaé Cabo Frio Rio Bonito
V-Região Serrana	Nova Friburgo, Cordeiro, Cantagalo, Bom Jardim, Duas Barras, São Sebastião do Alto, Santa Maria Madalena, Trajano de Moraes, Teresópolis, Carmo, Sumidouro.	Nova Friburgo	Nova Friburgo Teresópolis
VI- Região Norte	Campos, São João da Barra, São Fidélis, Itaperuna, Miracema, Bom Jesus do Itabapoana, Porciúncula, Natividade, Laje do Muriaé, Cambuci, Santo Antônio de Pádua, Itaocara.	Campos	Campos Itaperuna

Fonte: I PLAN-RIO, 1975, P.114

Nas 6 Regiões-Programa foram criados 16 Centros Regionais (CRECTs) e 58 Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho (NECTs), sendo 10 NECTs no município do Rio de Janeiro. Os CRECTs e NECTs encontraram-se assim localizados:

FIGURA 2 - Estado do Rio de Janeiro: Regiões - Programa, Centros e Núcleos de Educação, Cultura e Trabalho.



FONTE: Elaboração própria a partir da base cartográfica atual do IBGE, com adaptação para a divisão política de 1975, e utilizando as informações do IPLAN-RIO, 1975, p.14

Para Lobo e Faria (2004), “a descentralização administrativa permitiria dar uma nova perspectiva à educação no estado, reformulando o conceito de escola”. Todavia, as autoras esclarecem que o significado do princípio da descentralização administrativa, como foi idealizado, não deve ser confundido com o regime de municipalização, ou seja, compreendendo o município como circunscrição administrativa autônoma do Estado para gerir a educação. “A descentralização da educação é entendida como mecanismo de viabilidade política do planejamento da educação, que amplia a dimensão participativa e melhora os mecanismos de interlocução das esferas do Poder Público – Estado e Município – com a comunidade”¹⁶⁴.

O aporte teórico dessa política de educação é o da ideologia do desenvolvimento comunitário, estratégia utilizada na segunda metade da década de sessenta pelo Governo Federal com vistas ao desenvolvimento dos núcleos urbanos no interior do país com base na educação. Tinha como paradigma o conceito de interdependência ou sistêmico formulado por Robert Keoane e Joseph Nye (1998)¹⁶⁵ para estruturar as matrizes político-administrativas. Essa teoria começou a vigorar no Brasil a partir de 1964, quando os governos militares a adotaram para estabelecer novos padrões de comportamento econômico e político, visando substituir os valores e os padrões de matizes nacionalistas pelos valores internacionalistas.

No estado do Rio de Janeiro, a matriz sistêmica tornou-se referencial para gerar o modelo estrutural da administração do governo Faria Lima. No caso da nova Secretaria de Estado de Educação e Cultura (a ser abordada no capítulo IV), esse modelo propiciou a composição dos órgãos setoriais e colegiados de modo a racionalizar a estrutura administrativa. Desse modo, o fluxo de circulação de informações entre os setores foi simplificado, ao mesmo tempo em que facilitou o processo de tomada de decisão (Rio de Janeiro – Estado, 1976, a, p. 78). Na mesma perspectiva foram estruturados os Centros Regionais e os Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho. Consoante à política de integração regional, o objetivo era que esses órgãos servissem de canal entre a SEEC/RJ e a escola, de modo a racionalizar as ações político-pedagógicas. Definidos como:

¹⁶⁴ LOBO, Yolanda Lima; FARIA, Lia Ciomar. Um dia, quem sabe? A educação e a construção do grande Estado único do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: *Revista Rio de Janeiro*, n.13-14, maio-dez. 2004a, p. 113-114.

¹⁶⁵ Formulada nos anos de 1970 por pensadores americanos, dentre eles, Robert Keohane e Joseph Nye, a teoria da interdependência tem como base as instituições internacionais, que seriam responsáveis por regular as relações internacionais, amenizando ou extinguindo a exploração imperialista. Representado pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) e Organização Mundial do Comércio (OMC), o papel dessas instituições seria fundamental para o desempenho dos países pobres. Os autores compreendem a interdependência como resultado da multiplicação das interconexões globais e da aceleração dos fluxos financeiros, demográficos, de bens e serviços e de informações. Ver KEOHANE, Robert e NYE Joseph. *Power and Interdependence in the Information Age*. Foreign Affairs. Vol.77, nº5, sep./oct, 1998, p. 81-84.

[...] complexos educacionais, culturais e ocupacionais, próprios para planificar e orientar a interação dos diversos grupos comunitários e assim canalizar a energia gerada para o desenvolvimento socioeconômico da comunidade. É um processo educativo que não se restringe apenas às crianças e aos adolescentes, mas se estende a todos os grupos – pais, professores, homens de empresa urbana e rural, líderes diversos ou políticos. Através de um regime de troca de informações e experiências, de colaboração e de mútuo apoio, os Centros e Núcleos orientam-se pelo princípio da ação integrada com o objetivo de promover a melhoria do bem-estar de todos. Nesse sentido, a educação não se restringe aos bancos escolares, mas acompanha o indivíduo por toda a vida e é, portanto, permanente. De outra parte, o processo não se limita, a um único grupo – o de adolescentes e crianças – mas se estende a todas as forças da comunidade e é, portanto, total. Assim, se institucionalizam a educação permanente e a cidade educativa (RIO DE JANEIRO – ESTADO, 1975, p. 21).

Com a organização sistêmica da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC/RJ), dos Centros Regionais (CRECT) e Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho (NECT), ficou estabelecida a arquitetura da política pública de educação a ser empreendida pelo governo Faria Lima no novo estado do Rio de Janeiro.

Torna-se oportuno destacar que em novembro de 1974, quatro meses antes de iniciar seu governo, Faria Lima instituiu diversas comissões para analisar as regiões do estado e propor estratégias e diretrizes para cada uma delas. Coube à Comissão de Educação, sob a presidência da professora Myrthes De Luca Wenzel, nomeada Secretária de Educação e Cultura/RJ, em março de 1975, a responsabilidade de definir as metas “que giravam em torno de um eixo principal: reduzir as desigualdades sociais no atendimento escolar, interiorizando a educação” (LOBO e FARIA, 2005, p. 107). Integraram a Comissão de Educação¹⁶⁶: Adília Lício Arnaut Feldman, Albenides Ramos de Souza, Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz, Circe Navarro Ribas (coordenadora), Clecyldes Mendes Pereira, Estela Kaufman Fainguelernt, Maria Helena de Mello Vieira, Maria Lina Jacobina Cunha, Paulo Almeida Campos e Zuleika de Abreu Oliveira.

Abrem os trabalhos da Comissão, os estudos sobre a realidade socioeducativa-cultural de cada Região-Programa. A tarefa que se impôs, naquele momento, “era estudar os sistemas educacionais dos dois antigos estados como um todo, a fim de propiciar meios para que se fizessem projeções que mostrassem as principais tendências em relação à matrícula inicial e ao número de docentes”. Apesar de ser um estudo unificado, “analisou-se sempre em

¹⁶⁶ Todos os integrantes da Comissão de Educação pertenciam ao quadro da rede pública da ex-Guanabara, exceto Clecyldes M. Pereira, estatística contratada, e Paulo Almeida Campos, consultor técnico. Depoimento de Adília Lício Arnaut, 2015.

separado o município do Rio de Janeiro, por constituir significativa parcela do efetivo dos diversos graus de ensino. Este destaque buscou mostrar a participação desse município no contexto do estado”¹⁶⁷.

É importante observar que em 1972, o governo Federal instituiu o Programa Nacional da Carta Escolar (PROCARTA)¹⁶⁸ com a finalidade de propiciar aos governos estaduais e municipais um conjunto de documentos cartográficos e estatísticos, destinados a oferecer elementos para subsidiar o planejamento educacional. A possibilidade de tomar decisões fundamentadas na análise da realidade educacional levou o PROCARTA a realizar um levantamento, a título de experiência-piloto, no Distrito Federal e em 10 estados da Federação, dos quais fazia parte o antigo estado do Rio de Janeiro. Os objetivos tinham como foco “a visualização da distribuição espacial da população escolarizada, segundo faixa etária, sexo, grau, série e curso; dos estabelecimentos, segundo o tipo e a dependência administrativa; do número de salas de aula, laboratórios, oficinas e demais dependências; da capacidade de matrícula efetiva e dos professores, administradores e especialistas” (SUCUPIRA, 1974, p. 45).

Esses dados serviram de ponto de partida para a Comissão de Educação elaborar o diagnóstico sócio-econômico-educacional de cada município fluminense. Ao ampliar a base de dados, a equipe entrecruzou as informações numéricas da rede escolar fluminense com diferentes variáveis, “por considerar que o indivíduo, no processo educacional, encontra-se influenciado por fatores intrínsecos e extrínsecos na determinação de seu comportamento”. Para isso, fez-se necessário¹⁶⁹:

- caracterizar a economia dos 64 municípios do estado do Rio de Janeiro;
- caracterizar o sistema educacional em todos os municípios;
- caracterizar a clientela escolar em seus aspectos psicossociais;
- identificar os pontos de estrangulamento do processo educacional;
- determinar as prioridades locais para a realização dos estudos e experiências que representem diferentes realidades (localizados em zona urbana e rural, de área de economia primária, secundária e terciária, tipo de escola);
- estabelecer parâmetros para a generalização progressiva do experimento;
- definir mecanismos, instrumentos e tratamentos para a operacionalização dos currículos adequados à realidade do educando;
- analisar e divulgar os resultados da experiência.

¹⁶⁷ Análise do Comportamento do Sistema Educacional do Estado do Rio de Janeiro. *Plano Estadual de Educação e Cultura – PLANEC/1976-1979*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1975, p. 25.

¹⁶⁸ A respeito do PROCARTA, ver SUCUPIRA, Newton. *Aspectos da Organização da Educação Brasileira*. Brasília-DF: MEC, 1974, p.45.

¹⁶⁹ Estado do Rio de Janeiro. *Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1977, p. 21.

Os resultados desse trabalho foram convertidos na *Série Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional*, cuja coordenação esteve a cargo de Circe Navarro Rivas e sob a responsabilidade técnica de Adília Lício Arnaut Feldman. Na figura abaixo, as capas da publicação dos diagnósticos educacionais referentes aos municípios de Cabo Frio, Volta Redonda, Parati, Angra dos Reis, Campos, Duque de Caxias e Barra Mansa. Esses estudos constituíram-se em indicativos para a expansão quantitativa e qualitativa da rede escolar nos municípios.

Figura 3: Capas de Exemplares da Série Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional



Fonte: SEEC/RJ/1977

Na entrevista com a professora Adília Arnaut Feldman (2015), perguntamos quais os critérios que foram utilizados para selecionar os primeiros municípios a serem estudados. Segundo Adília Arnaut,

não houve, propriamente, critérios definidos. O que se pretendeu foi conhecer a caracterização das diversas regiões, por meio de sua localização geográfica. Assim, do norte fluminense representado pelo município de Campos a Angra dos Reis e Parati no litoral sul, perpassando por Volta Redonda e Barra Mansa, áreas centrais do estado, procuramos mapear as condições e características distintas desses municípios e seus entornos, para identificar de que modo implementaríamos a reforma curricular e metodológica. Foi um desafio e tanto, garanto. O município de Nova Iguaçu, que fez parte dos primeiros levantamentos, foi o que mais me “impactou”. Como participei ativamente dos levantamentos e visitava as escolas da rede estadual, regularmente, a realidade com a qual me deparei impressionava. Tanto ao identificar alunos, subnutridos, descalços, e em situação de vulnerabilidade, quanto aos professores, cujas histórias de vida mesclavam violência doméstica, estupros e tráfico de drogas. Como pensar a educação nessa realidade? Era o que eu me perguntava... (ARNAUT, Depoimento, 2015).

Para Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz, um dos traços mais significativos da política educacional empreendida na nova unidade federativa foi compreender o ambiente sócio escolar e econômico para depois propor as ações educativas. Nesse sentido, os diagnósticos sócio-econômico-educacionais,

tinham o propósito de apreender o contexto educacional de uma dada realidade, de modo a permitir que se estabelecessem diretrizes voltadas não só para a melhoria do ensino, como também para a qualidade de vida da população. Essa era a perspectiva de D. Myrthes: criar uma escola aberta, onde o aluno pudesse participar de experiências pedagógicas com liberdade. Embora pensasse a educação em base modernizadora, D. Myrthes tinha os pés no chão. E foi ao identificar o precário sistema educacional do antigo estado do Rio, que ela direcionou as ações sócio educativas para o ensino de 1º grau, priorizando as áreas rurais (PESSOA DE QUEIROZ, Depoimento, 2013).

Compartilha dessa perspectiva, Circe Navarro Rivas, no texto de apresentação da Série Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional. Nele, a professora Circe afirma que o conjunto de informações ali contidas, seria o referencial para a implantação das diretrizes da SEEC-RJ, no sentido de integrar escola-comunidade, por meio de estratégias de produção local. Assim, “torna-se a escola, em decorrência dos contatos que é levada a fazer, um polo ativo da vida comunitária, fundamental para o universo do aluno e para uma escola que se pretende agente de melhoria dentro de sua comunidade”. Nesse sentido, “com base no diagnóstico-prognóstico se escolhem as metas a serem atingidas e se determinam as estratégias educacionais integradoras e globalizantes” (RIVAS, 1978, p. 3).

Do ponto de vista de Maria Filomena Rego (Depoimento, 2015), uma das integrantes da equipe técnica que elaborou a *Série Diagnóstico*, a ideia norteadora do trabalho foi integrar a educação a toda uma ação global de municipalização do ensino de 1º grau. E, nesse sentido, a escola devia planejar suas atividades, consoante com a realidade de sua comunidade. O currículo, então, seria exatamente o conjunto de todas as atividades planejadas para propiciar ao educando a oportunidade de integrar-se social, cultural e profissionalmente nessa comunidade. No entanto, reitera Filomena Rego, a rede escolar dos municípios fluminenses, à época da Fusão, apresentava carências estruturais que precisavam ser sanadas, antes de se pensar em implantar metodologias modernas de ensino. A frágil situação da escola fluminense foi amplamente retratada pelos jornais cariocas, dias antes da professora Myrthes Wenzel assumir a SEEC/RJ. A figura abaixo traz uma panorâmica desse momento.

Figura 4: Educação Pública Fluminense no contexto da Fusão



Fonte: *Jornal do Brasil* – Disponível em <http://www.jb.com.br/paginas/news-archive/> Acesso em 5 de março de 2014

A situação da rede escolar estadual contrastava com os princípios orientadores que embasavam os fundamentos da estrutura administrativa e técnico-pedagógica, a partir da qual o governador Faria Lima pretendia estabelecer a construção da identidade educacional do novo estado. Os números apresentados na tabela a seguir demonstram o desafio que a secretária de educação, Myrthes Wenzel teve que enfrentar para dar conta em cumprir as metas determinadas pelo MEC: expandir a matrícula da rede estadual, universalizar o ensino de 1º grau e garantir o ensino profissional ao 2º grau.

Tabela 5: Estado do Rio de Janeiro - Quadro Geral da Rede Pública de Ensino 1975

ENSINO PRÉ-ESCOLAR						
Nº de Escolas		Nº de Alunos		Nº de Professores		
Total		145	Total	20.036	Total	1.024 (10 leigos)*
ENSINO DE 1º /GRAU						
Nº de Escolas		Nº de Alunos		Nº de Professores		
2 salas de aula ou mais	1 651	1ª Série	150 477	Escolas de 2 ou mais salas de aula	21 448 (144 leigos)*	
1 sala de aula	659	2ª a 5ª Série	444 031			
		Concluintes de 1º Grau de 1974	11 458	Escolas de 1 sala de aula	831 (75 leigos)*	
Total		2 310	Total	605 966	Total	22 279 (219 leigos)*
ENSINO DE 2º GRAU						
Nº de Escolas		Nº de Alunos		Nº de Professores		
79 (14 em fase de adaptação à Reforma de Ensino – Lei 5692/71)		1ª Série	33 862	Estatutário com Curso Superior	5 063	
		2ª Série	25 592	Estatutário leigo		
		3ª Série	13 887	Contratado com Curso Superior e ou cursando	685	
Total	79	Total	73 341	Total	5 755 (7 leigos)*	
(*) Professor sem formação						

Elaboração própria a partir dos dados do Relatório do Instituto de Informática/SEEC/RJ – Abril de 1975

No *Relatório do Instituto de Informática da SEEC/RJ*, fonte que gerou a tabela acima, publicado pelo jornal *O Globo* em 22/07/76, Caderno Educação, encontra-se em destaque, no segundo parágrafo, a observação de que os dados apresentados constam do único relatório entregue pela antiga Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro ao governo Faria Lima. Nele, é possível identificar que o ensino pré-escolar ocupa uma posição inexpressiva, comparada ao total de alunos de 1º grau. No ano de 1975 existiam 145 unidades estaduais de

pré-escolar distribuídas entre os 63 municípios do estado, atendendo a uma população de 20.036 alunos, na faixa etária de 3 a 6 anos. A esse respeito, o texto aponta como provável causa do não atendimento à população infantil nessa faixa etária, a predominância do atendimento na rede particular – 729 escolas e 44.885 alunos matriculados.

No mesmo documento, o ensino de 1º grau da rede pública estadual é apontado como àquele que reúne o maior número de crianças, ao mesmo tempo em que apresenta as maiores falhas da educação oficial. Segundo os analistas, alguns aspectos concorrem para o aumento da gravidade da situação, tais como: rede física escolar – insuficiente e em condições precárias; inadequada formação dos professores, uma vez que o estado admitia professores leigos em seu quadro estatutário; e o alto percentual de evasão e repetência dos alunos de 1º grau. Segundo o texto, essa situação era decorrente, em sua maioria, das questões vinculadas ao processo de alfabetização. Do total geral de alunos do ensino de 1º grau, 605.996 – 117.275 alunos repetiram as séries iniciais. Dos 150.477 alunos da 1ª série do 1º grau, apenas 11.458 chegaram à 8ª série, ou seja, 20%.

No caso do ensino de 2º grau, a situação também era problemática. Segundo o *Relatório*, a rede particular predominava no setor. Dos 646 estabelecimentos de ensino de 2º grau existentes no estado, apenas 79 eram estaduais. Do total de 33.862 alunos matriculados na 1ª série, apenas 13.887 concluíram a 3ª série, o que significava um percentual de 41% de taxa de repetência e evasão nesse grau de ensino. Além disso, constavam professores leigos, isto é, sem formação específica, atuando em todos os graus de ensino. O *Relatório* não faz uma análise das causas atribuídas ao baixo desempenho da rede escolar, mas, apresenta ao final do texto, o parecer da secretária Myrthes De Luca Wenzel diante desses dados: “a pobreza e a desnutrição são as causas principais que levam a criança a ter um vocabulário reduzido e um conhecimento muito restrito, além da irreabilidade dos programas educacionais e dos currículos”.

A imprensa potencializou a polêmica em torno dos problemas da rede escolar estadual, disseminando a ideia de caos em todos os municípios do novo estado, com exceção do Rio de Janeiro. Como foi o caso da reportagem do *Jornal do Brasil*, em 09/02/1975 – Caderno Educação, p. 13.

Figura 5 : Os Problemas do Ensino Público do Estado do Rio de Janeiro

JORNAL DO BRASIL □ Domingo, 9/2/75 □ 1.ª Cadeira

EDUCAÇÃO - 13

Fusão também soma os problemas do ensino

Remuneração insuficiente do professorado e evasão e repetência superior a 40% entre a 1.ª e a 2.ª séries são os dois maiores problemas do ensino fundamental do novo Estado do Rio, em sistema que tem hoje 1 milhão 500 mil alunos na rede oficial (mais 600 mil na rede particular), aproximadamente 70 mil professores (em torno de 25 mil inscritos no ensino particular) e 4 mil 573 escolas, das quais cerca da metade tem uma só sala de aula.

Com salários que variam entre Cr\$ 540,00 e Cr\$ 1 mil 340 no Estado do Rio e entre Cr\$ 791 e Cr\$ 1 mil 806 na Guanabara (um estatuto aprovado, mas cuja aplicação depende do novo Governo, que eleva o mínimo no Rio a Cr\$ 1 mil 160), os professores não têm estímulo e desistem a carreira. Uma evasão média de 50 professores por mês no Rio obrigou, ano passado, a convocação de professores com um aproveitamento mínimo no último concurso (notas inferiores a um).

A evasão e a repetência no Rio comprometem a eficiência do sistema a partir da 1.ª série. Para 149 mil 639 alunos matriculados na 1.ª série, correspondiam, em 1974, 89 mil 778 na 2.ª, e apenas 18 mil 237 na 3.ª. Uma deformação nos currículos acarretou este ano um índice de reprovação na 1.ª série, para os alunos que fazem o seu primeiro ano escolar, de 87% (cerca de 60 mil alunos).

Fluminense tem salário menor

Com todo o material já enquadrado dentro dos vencimentos propostos pelo novo estatuto, professorado de Ita-

ludo que não aceitaram nem 10% das questões propostas no concurso.

O baixo nível de informação da magistratura, como a própria diretora do Departamento de Ensino de Primitivo Cruz, professora Mariana Restam, reconhece, está ligado também ao problema de salários dessa classe profissional.

su receberá mínima) até Cr\$ 1 mil 585 e 40 centavos.

Esses vencimentos, entretanto, são baixos, e os professores, graças às gratificações, poderão chegar a receber mais 20% de seus salários, representando um teto máximo de Cr\$ 4 mil 768 e 40 centavos. Isso para professores que se dedicarem exclusivamente à regência de turma, não os docentes maiores que

Quando os professores e alunos chegam, na segunda-feira de manhã, ao Grupo Escolar Jardim Glória, em Belfort Roxo, não podem entrar nas salas de aula antes que as serventes terminem o trabalho de limpeza porque, nos fins de semana, as dependências do colégio são transformadas pelas marginais e suas ramadas em hotel de alta rotatividade.

Durante a semana eles vêm a frequentar o Jardim Glória e, algumas vezes, chegam a espumar as professoras da sala, levando o panico aos alunos. Já no Grupo Escolar Dom Pedro II, em São-segunda, o problema é agravado, um delírio mental que, diariamente, por volta de meio-dia, entra no colégio tem portais com um pedaço de pau na mão, levantando salas e correndo atrás das crianças que o assaltam.

SUBNUTRIÇÃO

Além do medo e insegurança, a subnutrição é outro problema grave do setor educacional na Baixada Fluminense. Quando José Luis Alves da Silva, de 11 anos de idade, chega à Escola Municipal Nova Baby, em Belfort Roxo, já fez muita coisa em sua casa pobre: acordou às 5h, juntou lenha para o pai, foi comprar leite para a irmã menor, mas se tomou café quente antes de sair. Até as 11h ele havia comido um pão simples, para a lanche

Quando uma escola visa apenas a informar, o interesse gratuito do aluno pelo saber desaparece. A criança e o adolescente devem ser estimulados à reflexão, de modo que possam perceber a realidade e o sentido da vida. Não se admite hoje uma escola orientada pelo verbalismo, pela ideologia, pela autoridade do professor.

A afirmação é de Diana Mirtes de Leon Wenzel, diretora do Centro Educacional de Niterói e primeira Secretária de Educação do novo Estado do Rio de Janeiro. A escola que ela dirige resume praticamente toda a sua visão de educação, "preocupada não apenas com a instrução, mas sobretudo com o potencial criativo de cada aluno".

DESCOBERTA

— Um dia — conta ela — andando pelo corredor da nossa escola, descobri um garoto encolado numa pilastra, carinha triste, olhando para o alto, indiferente à qualquer coisa que eu fizesse. Aproximei-me dele, que não me reconheceu, e perguntei o porquê de sua tristeza. "Querida ensinar nessa escola, porque ela não parece escola. Aqui — continuava ele — tudo é alegre. Tenho um amigo que estuda aqui. Faz coisas lindas em matemática e física. Está sempre fazendo alguma coisa".

A definição de escola — que de-



A Escola Machado de Assis teve o terreno à sua frente transformado em depósito de lixo

Nível de professores preocupa

Fonte: *Jornal do Brasil* – Disponível em <http://www.jb.com.br/paginas/news-archive/>
Acesso em 10 de março de 2014.

O texto tem como foco a Região Metropolitana, com ênfase na precariedade escolar do município de Belfort Roxo, onde no Grupo Escolar Jardim Glória, “a escola muda de uso nos finais de semana”, quando “os marginais e traficantes transformam as salas de aula em hotel de alta rotatividade”. Já na Escola Municipal Nova Baby, no mesmo município, além do medo e da insegurança, o problema grave é a subnutrição. No texto, o aluno José Luís Alves da Silva, de 11 anos, é apresentado como um “grave problema educacional”, pela falta de alimentação no ambiente familiar e na escola. O artigo traz uma reflexão sobre as condições salariais, o nível de qualificação dos professores e a extrema condição de insalubridade em que se encontram muitas escolas da região, dentre elas, a Escola Machado de Assis, que convive com um lixão à frente da escola e cuja foto ilustra a reportagem acima.

Outra análise detalhada da situação educacional do novo estado foi elaborada pelos jornalistas Israel Tabak e José Gonçalves Fontes, do *Jornal do Brasil*, que traçaram uma radiografia da rede escolar fluminense e a transformou em texto-diagnóstico. Durante 4 dias, entre 31/08/75 a 03/09/75, esses jornalistas percorreram 33 municípios e visitaram 24 escolas estaduais, assistindo aulas, conversando com professores, alunos e pais. O artigo intitulado

RJ: Educação em estado de calamidade transforma escola em fábrica de marginais, foi a primeira, de uma série de quatro reportagens, nas quais Tabak e Fontes apresentaram os resultados da pesquisa empreendida nas escolas estaduais.

Figura 6: A Rede Pública Escolar dos Municípios Fluminenses

28 — ESTADO/EDUCAÇÃO

JORNAL DO BRASIL □ Domingo, 31/8/75 □ 1.º Caderno

RJ: EDUCAÇÃO EM ESTADO DE CALAMIDADE

TRANSFORMA ESCOLA EM FÁBRICA DE MARGINAIS

Texto de Israel Tabak e José Gonçalves Fontes

É como se um terremoto houvesse de repente rompido todos os frágeis alicerces da educação do primeiro grau no antigo Estado do Rio. Atrás dos arames farpados e dentro de prédios prestes a desabar, galinheiros, chiqueiros e depósitos, professores muitas vezes despreparados e desestimulados dão aulas que 70 das crianças não conseguem entender. Quase ninguém sabe como ensinar. Muitos poucos têm condições para aprender.

De quase nada valem os extremos sacrifícios da maioria dos 37 mil professores que após atravessar pântanos, subir serras íngremes e gastar a maior parte de seu ínfimo salário na própria escola, transmitem às crianças um mundo irreal e traumatizante. Comer carne, vestir-se bem, tomar leite, andar calçado, ter higiene são alguns dos apelos feitos aos alunos, na maioria à beira da miséria.

É possível uma criança com idade mental de quatro anos aprender uma lição feita para as que completaram sete? E nessa situação que se encontram pelo menos sete em cada 10 escolares da rede oficial no antigo Estado. Uma pedagogia irrealista, que pressupõe nas

crianças carentes as mesmas vivências e condições ambientais das classes média e alta, transformou a escola em imensa fábrica de marginais.

Formou-se uma escola clandestina, constituída pelas crianças que nada conseguem aprender, verdadeira legião de pseudo-excepcionais. Na escola, eles só aproveitam a comida que não têm em casa. A pobreza dos alunos e a irrealdade do ensino se refletem em estatísticas contundentes: o índice de reprovação na primeira série é de 70%; de cada 100 crianças só 20 chegam à quarta série.

Durante 40 dias dois repórteres do JORNAL DO BRASIL percorreram 64 escolas de 23 municípios representativos de todas as regiões. Seguiram uma rota de quase 5 mil quilômetros por todos os caminhos possíveis. Depois de ver escolas, assistir a aulas, conversar com mestres, sentir alunos e combater pais, constataram uma situação de catástrofe e gravaram as imagens do absurdo: a antiescola, a anti aula, o anti professor e o anti aluno.

Uma realidade durante anos camuflada em falsas estatísticas, escondida atrás das paredes cinzas e tristes dos prédios, revela um Estado que ape-

sar de segundo mais rico do Brasil não difere muito dos mais pobres. Depois de Petrópolis, sente-se o Ceará, ou mesmo o Piauí.

Não se pode dizer que os 700 mil crianças que vão à aula sejam privilegiadas em relação às 500 mil — 40 por cento da população infantil — que não têm escolas. Além de quase nada aprenderem, elas não têm nem sequer direito a uma área apropriada para recrear, nos prédios que um educador chamou de coxotes *sem vida*. Em nenhuma das 64 encontrou-se um jardim, ou qualquer outro lugar decente para as crianças brincarem.

Pobre, desassistido e com as verbas ainda muito insuficientes para atender às mais ínfimas necessidades — apesar da fusão — o ensino do Estado, com suas deficiências infra-estruturais e pedagógicas, agora está muito longe de poder adaptar-se às formulações propostas pela Lei da Reforma. E assim a epistemologia genética de Jean Piaget talvez demore a chegar às salas de aula. Por enquanto ela ainda não saiu das palestras, conferências e folhas trãs dos relatórios oficiais.

Fonte: *Jornal do Brasil* – Disponível em <http://www.jb.com.br/paginas/news-archive/> Acesso 12/03/ 2014

Ao analisar o contexto escolar que deu origem a essa matéria, Tabak e Fontes assim se posicionaram:

Atrás dos arames farpados e dentro de prédios prestes a desabar, galinheiros, chiqueiros e depósitos, professores muitas vezes despreparados e desestimulados dão aulas que 70% das crianças não conseguem entender. Quase ninguém sabe o que ensinar. Muitos poucos têm condições de aprender. De quase nada valem os extremos sacrifícios da maioria dos quase 30 mil professores da rede pública escolar, que após atravessar pântanos, subir serras íngremes e gastar a maior parte de seu ínfimo salário na própria escola, transmitem às crianças um mundo irreal e traumatizante. Comer carne, vestir-se bem, tomar leite, andar calçado, ter higiene são alguns apelos feitos aos alunos, na maioria à beira da miséria. [...] É nessa situação que se encontram pelo menos sete em cada 10 escolares da rede oficial de ensino do antigo Estado (*Jornal do Brasil*, Caderno B. 31/08/1975).

Intitulado *Uma criança faminta, de pés no chão e sem uniforme – eis o aluno*, tema da 2ª reportagem sobre a área rural, os jornalistas Tobak e Fontes abordaram a falta de escolas e a situação dos locais tidos como “sala de aula”, onde alunos e professores compartilhavam o mesmo espaço improvisado, sem teto nem assoalho, nem janelas:

uma realidade durante anos camuflada em falsas estatísticas, escondida atrás das paredes cinzas e tristes dos prédios. Revela um Estado que apesar de ser o segundo mais rico não difere dos mais pobres. [...] O êxodo rural pulverizou ainda mais a população do interior, tornou-as muito rarefeitas. Nesse contexto se inserem as escolas isoladas, que visam atender aos mini-núcleos esparsos, em locais geralmente afastados dos meios modernos de comunicação e transporte. As crianças que têm de ir a elas. [...] precisam, na maioria dos casos, caminhar de 7 a 10 quilômetros, inclusive subindo e descendo serras, para no fim de algumas horas chegar à escola. No perímetro urbano a situação não era diferente, [...] em Cantagalo – uma cidade que se considera rica após a descoberta de calcário e a instalação das fábricas de cimento – 40 crianças da primeira série têm aula sem teto, janelas, paredes e assoalho. Só as carteiras, a professora e o quadro-negro. Na frente, uma pitombeira. Em cima, o sol. Atrás, uma curva sinuosa da estrada, com a placa de trecho perigoso (*Jornal do Brasil*, 01/09/75).

Os professores estaduais não ficaram à margem da caracterização escolar. Na seção Cartas do Leitor do *Jornal do Brasil*, em 02/09/1975, há um destaque a carta intitulada *Professor – esse andarilho (com salários atrasados) que enfrenta perigos para chegar à escola* – enviada à secretária Myrthes De Luca Wenzel. Nela, similar a um anúncio de “procura-se”, em caixa demarcada por traço em negrito, um professor anônimo expressou o seu descontentamento com a política educacional do estado, afirmando:

Aos Professores de Primeiro Grau - Procuram-se candidatos dispostos aos mais incríveis sacrifícios: atravessar pântanos, subir a pé serras íngremes; enfrentar cobras e jaguatiricas; fornecer material e transporte aos alunos pobres, fazer a merenda; lavar os sanitários; e pagar o aluguel da própria escola. Vencimentos de seis em seis meses. **Cartas à Secretária de Educação**

A questão metodológica assume a matéria final (*Jornal do Brasil*, 03/09/1975). *Ensino irrealista faz de cada aluno um excepcional. Sem chance*. Assim intitula o tópico que procura diagnosticar as causas que levam a criança a não aprender a ler e nem a escrever. O problema da alfabetização é trazido como ponto central, dentre os mais variados problemas que envolvem a não aprendizagem na escola de 1º grau da rede estadual de ensino. Dentre eles, a formação precária do professor, cujo “aprendizado é feito em escolas normais que proliferam em quase todas as cidades e que em sua maioria ministram um ensino de nível baixíssimo”.

Sugerem os jornalistas Tobak e Fontes que a professora Circe Navarro Rivas, responsável pela reforma curricular e metodológica da SEEC/RJ, visitasse os municípios de Bom Jesus do Itabapoana e Campos, e “conhecesse uma professora de cada lugar para constatar que elas não conseguem se fazer entender. Se quisesse fazer um teste, bastaria pedir um relatório escrito sobre a escola”, acrescentam. Além disso, Tobak e Fontes fazem um alerta a professora Circe Navarro, no sentido de ser inviável empreender uma reforma educacional a partir de dados estatísticos e de levantamentos prévios sobre a realidade escolar. Segundo os jornalistas, ‘é preciso sair da secretaria e conhecer o campo onde vai ser implantada a proposta’. Aqui se confirma a constatação de Lauro de Oliveira Lima (1973): “é um hábito brasileiro falar uma linguagem futurista e realizar uma política colonial”¹⁷⁰.

As matérias, das quais foram selecionados os trechos acima, foram submetidas pelo *Jornal do Brasil* a um grupo de educadores para análise. Participaram da leitura e dos debates: Claudio Moura Castro, economista, Luís Antônio Cunha, sociólogo, Lauro de Oliveira Lima, educador piagetiano e Ana Maria Popovic, psicóloga da Fundação Carlos Chagas. Para Popovic, especialista em marginalização cultural infantil, “muito mais do que ativar o pensamento operatório na criança carente, a escola deveria penetrar a fundo no mundo cultural dos alunos desfavorecidos, para melhor entendê-los e saber como relacioná-los com eles”. Opinião compartilhada por Moura e Castro, que enfatizou as questões relativas à subnutrição e a “necessidade da escola conscientizar-se de que 70 a 80% dos educandos não têm condições de aprender de acordo com os atuais esquemas pedagógicos que preveem **treinamento prévio** (*grifo do autor*) do aluno através da família e do meio ambiente”. Já a posição do educador piagetiano Oliveira Lima, é mais contundente. Diz ele: “o antigo estado do Rio não tem condição infra estrutural para proporcionar uma escolarização de oito anos como estipula a Lei”. O professor “ainda seleciona pelo *olhômetro* o aluno que julga ser excepcional”. “A reformulação pedagógica (com base em Piaget) poderia atenuar esse quadro”. Mas não é tudo. “O que a desnutrição, a pobreza e o desfavorecimento social provocam é uma queda acentuada da capacidade intelectual, que poderia ser compensada com uma melhor nutrição, mas também com um ensino adequado”.

A série jornalística encerra com uma projeção pessimista da escola pública fluminense e ao mesmo tempo desafiadora ao novo governo: “Pobre, desassistido e com verbas muito insuficientes para atender às mais ínfimas necessidades – apesar da Fusão – o ensino do ex-estado do Rio, com suas deficiências infraestruturais e pedagógicas está muito

¹⁷⁰ OLIVEIRA LIMA, Lauro de. *O Impasse na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1973, p. 26.

longe de poder adaptar-se às formulações propostas pela Lei de Reforma” (TOBAK e FONTES, 15/10/1975, p. 29). O desequilíbrio educacional no antigo estado do Rio de Janeiro que alimentou o noticiário jornalístico e expôs as mazelas do ensino estadual das regiões dos centros urbanos e rurais, onde as escolas funcionavam em estruturas improvisadas, de difícil acesso, e, via de regra, a cargo de uma única professora, pode ser sintetizada na imagem da Escola Estadual Não Pensei, localizada no município de Cambuci/RJ.

Figura 7. Estado do Rio de Janeiro – Escola Estadual Não Pensei
Município de Cambuci- VI- Região-Programa Norte -1975



Escola Estadual Não Pensei

Fonte: SEEC/CARE, 1975

Para Xavier, o problema educacional encontrava-se claramente definido como demanda social e reconhecido como ponto prioritário na pauta dos planos de governo, pois parcelas significativas da população reclamavam por educação e, por sua vez, 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 cidades¹⁷¹. Nessa perspectiva, a política educacional do governo Faria Lima se direcionou para a ampliação do acesso à educação escolar. A evolução

¹⁷¹XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (Des) Continuidades na Política Educacional Fluminense (1975-95). In: MOTTA, Marly da Silva; FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo. *Um Estado em Questão: os 25 anos do Rio de Janeiro/Orgs.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001, p. 115-156.

das matrículas na rede pública de ensino fluminense, entre 1972-1978, pode ser observada na tabela abaixo.

Tabela 6: Estado do Rio de Janeiro – Governo Faria Lima
Expansão das Matrículas no Sistema de Ensino Estadual (1972-1978)

Grau	1972	1974	1976	1978
Pré-escolar	65,2	70,3	94,5	119,9
Primeiro grau	1.738,20	1.768,70	1.989,90	2.003,10
Segundo grau	175,4	210,2	276,6	346,4
Graduação	119,9	172,2	199,1	--
Mestrado	2,5	4,2	4,9	--
Doutorado	0,98	0,4	0,3	--
Suplência	--	--	164,7	167,3

Fonte: PLANEC- 76-79

Para além da expansão das matrículas, a criação da Secretaria de Estado de Educação e Cultura – Art. 1º do Decreto nº 6 de 15 de março de 1975 –, compreendeu a montagem do sistema estadual de educação, obedecendo a um plano característico para participar do desenvolvimento integrado do estado. Nesse sentido, a SEEC/RJ se organizou por meio de assessoramento, planejamento, apoio técnico, administrativo-financeiro, contabilidade e auditoria, órgãos regionais e locais e fundações, cabendo à professora Myrthes De Luca Wenzel¹⁷² a tarefa de gerir o empreendimento educativo e cultural da Fusão.

¹⁷² Convidada pelo governador Faria Lima para ocupar a pasta da educação, a professora Myrthes De Luca Wenzel, única mulher a compor o secretariado do governo da Fusão, possuía uma consolidada trajetória no campo educacional, onde exerceu a partir de 1943 o cargo de Inspetora Federal de Ensino do MEC. Nos anos cinquenta, graduou-se em História e Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da então Universidade do Distrito Federal (UDF), hoje Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Ainda nessa década, passaria a acumular a função docente na recém-inaugurada Escola Brigadeiro Schörtch, cuja direção estava a cargo da professora Henriette de Holanda Amado. As situações de aprendizagem vividas nessa escola seriam utilizadas como modelo para todo o país, nos cursos da Campanha Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura – CADES. Período que, também, marca os trabalhos do grupo de docentes, que, liderado pela educadora Henriette Amado, se detivera a analisar o pensamento educacional do educador francês Édouard Claparède (1873-1940) e do escocês Alexander Neill (1883-1973), um dos precursores da Escola Aberta. A reconhecida influência dos conceitos de Claparède e Neill, e a instigante maneira de Henriette Amado conduzir o processo educacional foram determinantes para que ela (Myrthes Wenzel) criasse, na década de 1960, o Centro Educacional de Niterói. Tratava-se de uma escola experimental, reconhecida na antiga capital fluminense pela excelência de ensino. Conforme depoimento de um de seus alunos, as ideias da educadora “estavam além de seu tempo” e, por isso mesmo a comparou a uma *Alcachofra-dos-telhados* pela singularidade de suas concepções, pautadas pela utopia de construir uma “escola diferente”, onde o aluno pudesse exercer a liberdade de pensar. Sobre Myrthes De Luca Wenzel consultar LOBO, Yolanda Lima. *Alcachofra-dos-telhados: lições de pedagogia de uma educadora*. In: LOBO, Yolanda Lima e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. *Voices femininas do Império e da República*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 309 (305-331).

Figura 8: Professora Myrthes De Luca Wenzel
Secretária de Estado de Educação e Cultura/RJ, 1975-1979



Fonte: Acervo Pessoal -Yolanda Lima Lobo

A Educação Fluminense no Tempo de Myrthes Wenzel, abordagem do próximo capítulo, se detém nas ações político-educativas da SEEC/RJ e nos desdobramentos dos programas e projetos implantados, entre 1975 e 1979.

4 A EDUCAÇÃO FLUMINENSE NO TEMPO DE MYRTHES WENZEL

J'ai toujours pensé l'école comme un lieu où l'élève pourrait développer toutes ses capacités où il apprendrait à penser, à réfléchir sur le monde environnant comme une introduction à la connaissance du monde plus lointain, où il lui serait possible de faire des découvertes dans le champ des sciences et des arts, de créer et de recréer, en manipulant le bois, l'argile, les couleurs, un travaillant les formes, em les sculptant, em faisant des expérimentations et des observations, au laboratoire, en fréquentant les livres soit dans bibliothèques soit ailleurs (WENZEL, 1995)¹⁷³.

A categoria “escola”, sob a ótica conceitual de Myrthes Wenzel, converteu-se em um dos fundamentos que direcionou a organização do sistema escolar fluminense, pós-Fusão. Entendia a educadora que o processo educacional, tradicionalmente constituído por atividades específicas, circunscrito a um único espaço e localizado num período delimitado da vida do indivíduo, deveria tornar-se uma produção de espaços mais amplos, em que a ação educativa propiciasse a pensar sobre outras práticas – contínuas e diversificadas –, presentes nas múltiplas situações de aprendizagem que a vida comunitária coloca à disposição dos educandos e dos educadores.

Foi com essa concepção que Myrthes Wenzel se dispôs a redimensionar o saber escolar na rede estadual de ensino. Nesse sentido, o espaço social, econômico, cultural – teatro dos acontecimentos que engajam indivíduos ou grupos no exercício das responsabilidades concretas do trabalho, da saúde, do lazer, em síntese, da cultura – passaria a ser visualizado como o lugar da educação globalizante¹⁷⁴. Princípio que se traduziu no processo de montagem da estrutura funcional da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC/RJ), e, paralelamente, presidiu o projeto de reforma do ensino no novo estado. Nessa

¹⁷³ WENZEL, Myrthes De Luca. Témoignane d'un visiteur des annés soixante: Myrthes De Luca Wenzel. In: *Le Livre du Cinquentaire Sévres, 1945-1995*, p. 321-322. Apud LOBO, Yolanda Lima. Alcachofra-dos-telhados: lições de pedagogia de uma educadora. In: *Voices femininas do Império e da República*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 305-334.

¹⁷⁴ WENZEL, Myrthes De Luca. *Educador Hoje*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1976, p. 1-19.

dupla empreitada, Wenzel reiterava suas convicções de que para mudar a face da educação fluminense era preciso garantir que, do ponto de vista institucional, esse seria um trabalho coletivo, expresso por meio de uma ação grupal em interação com as demais esferas governamentais. Para tanto, seria necessário agregar em um único local todos os componentes da sua secretaria. Fato que se concretizou em maio de 1976, quando a SEEC/RJ passou a ocupar as dependências de um prédio de 13 andares, situado a Rua do Passeio nº 62, área central da cidade do Rio de Janeiro, onde permaneceu até 1984.

Figura 9. Aspecto externo da Secretaria de Estado de Educação e Cultura
Rua do Passeio nº 62 – Rio de Janeiro



Fonte: <https://www.google.com.br/url>. Acesso em 5 de maio de 2014.

Na época, houve muita polêmica em torno da mudança para esse imóvel alugado e de alto padrão imobiliário. Para os críticos, a grande oferta de prédios públicos desocupados após a Fusão não explicava mais esse ônus para o Estado. Em artigo, o *Jornal do Brasil*, em 23/04/76, revelou que a locação à Atlântica Boa Vista Seguros iria custar ao Estado a despesa mensal de Cr\$700 mil cruzeiros. Por outro lado, a mesma matéria apresentava a alegação do

governo estadual de que não havia no centro do Rio um edifício público com capacidade para abrigar os 22 departamentos da SEEC/RJ, e que a concentração dos órgãos setoriais não só diminuiria os custos como facilitaria a dinâmica operacional das atividades da Secretaria.

Justificava-se, assim, o aspecto preconizado pela Comissão de Educação, presidida por Myrthes Wenzel, de que seria necessário ajustar a modernização do aparelho burocrático à ampla reforma administrativa e educacional. Meta que orientou todo o trabalho da SEEC/RJ, no quadriênio 1975-1979. A responsabilidade de gerir o sistema estadual de ensino implicou não só na renovação das concepções pelas quais se moldaram as estruturas das antigas secretarias de educação, mas estendeu-se, sobretudo, na própria SEEC, cuja base organizacional tinha como fundamento os preceitos da teoria da interdependência ou sistêmica formulada por Keohane e Nye (1998), cujo modelo, em voga no Brasil nos anos de 1970, foi adotado formalmente pela administração do governo Faria Lima (ver capítulo 3, página 93). No caso específico da educação e da cultura, cujo horizonte abarcava um elevado número de instituições e indivíduos – aproximadamente 3.800 unidades escolares e 70.000 servidores¹⁷⁵ –, o modelo sistêmico permitiria:

combinar a melhoria da função do planejamento com a maior desenvoltura dada a seus elementos. O sistema aumenta a velocidade de operacionalização, elimina setores supérfluos e atinge com mais efetividade os objetivos fixados. [...] desse modo, o modelo sistêmico iria assegurar que a Educação e a Cultura não agiriam em um contexto isolado, mas se inter-relacionariam de modo permanente, planejado e coordenado com outras áreas. [...] As instituições de ensino de todos os níveis, públicas e particulares se articulariam num esforço harmônico de participação ativa, somando esforços a fim de que a contribuição específica de cada unidade se fortalecesse ao contato das contribuições diversificadas das demais entidades¹⁷⁶.

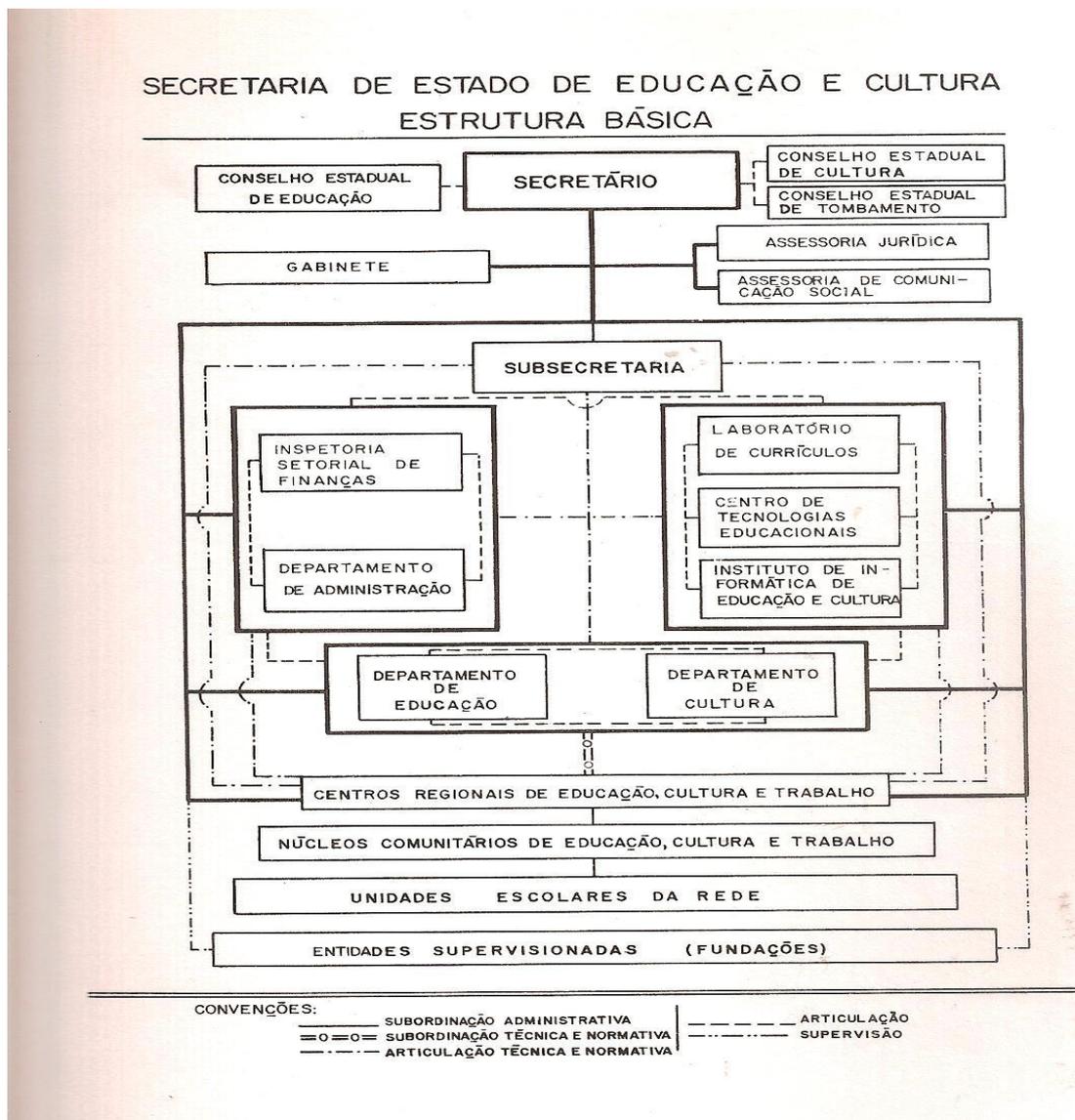
Na prática, Myrthes Wenzel propôs a enfatizar na esfera administrativa e educacional, a adoção de medidas fundamentais como planejamento, coordenação, supervisão, integração entre os órgãos setoriais, atribuição ordenada de competências, orçamento-programa e cronograma de desembolso. Desse modo, o desenho da nova secretaria se caracterizaria por um perfil mais simplificado, flexível, não compartimentado e capaz de ser mais ágil e menos oneroso. Para Wenzel, era preciso trazer os parâmetros da racionalidade científica para a prática educacional com o intuito de torná-la mais eficaz. Tal proposta se efetivou no padrão

¹⁷⁵ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Programa de Administração e Apoio Educacional. In: *Realizações 75/78 – Perspectivas 79*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 17.

¹⁷⁶ WENZEL, Myrthes De Luca. Pronunciamentos. In: Rio de Janeiro (estado). Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Educação para o Desenvolvimento*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 80-84.

adotado para configurar a estrutura básica da SEEC/RJ¹⁷⁷, calcada no modelo sistêmico, conforme pode ser visualizada no quadro abaixo:

Quadro 5: Estado do Rio de Janeiro - 1975-1979



Fonte: Estrutura e Organização da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1978, p. 119.

No plano jurídico-formal, as orientações acerca Da Finalidade, Da Competência e Da Organização da SEEC/RJ foram instituídas no Capítulo I do Regimento Interno (Estrutura e

¹⁷⁷ A estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação e Cultura foi aprovada pelo Artigo 1º, Decreto nº 6 de 15 de março de 1975. In: *Estrutura e Organização da Secretaria de Estado de Educação e Cultura*. Administração 1. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1978, p. 43.

Organização da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1978, p. 59-60), e estabelecidas nos seguintes Artigos:

Art. 1º - A Secretaria de Estado de Educação e Cultura é o órgão que, participando do desenvolvimento integrado do Estado, propõe a política do Sistema Estadual de Educação e a executa, objetivando o aprimoramento do processo.

Art. 2º - Compete à Secretaria de Estado de Educação e Cultura, observada a política de desenvolvimento econômico e social do Estado:

- I- Elaborar, em conformidade com as diretrizes e metas governamentais, os planos, programas, projetos e atividades educacionais e culturais, exercendo a sua administração por intermédio das unidades orgânicas e mecanismos integrantes de sua estrutura;
- II- participar da formulação da política educacional e cultural do Estado;
- III- promover e estimular a difusão e o aprimoramento da ação educativa e cultural do Estado;
- IV- desempenhar atividade técnico-administrativa, de pesquisas e outras suplementares, necessárias à consecução de seus objetivos;
- V- promover o desenvolvimento do pessoal que direta ou indiretamente participa dos programas, projetos e atividades em sua área de atuação;
- VI- zelar pelo cumprimento da legislação e das normas educacionais e culturais;
- VII- manter permanente intercâmbio com órgãos públicos, entidades particulares e estrangeiras, visando à obtenção de cooperação técnica e financeira.

Art. 3º - A Secretaria de Estado de Educação e Cultura, dirigida por um Secretário de Estado e com a colaboração de um Subsecretário, dispõe, para o desempenho de suas atividades, da seguinte estrutura orgânica básica:

- I – Órgãos de Assistência Direta e Imediata ao Secretário;
- II – Órgãos Colegiados;
- III – Órgão Setorial de Planejamento
- IV – Órgãos de Apoio Técnico, Administração Financeira, Contabilidade e Auditoria;
- V – Órgãos de Apoio Administrativo
- VI – Órgãos Regionais
- VII – Órgãos Locais
- VIII – Entidades Supervisionadas

Definida a estrutura básica e delimitada a finalidade, a competência e a organização da SEEC/RJ, as ações político-administrativas e sócio pedagógicas a serem formuladas iriam exigir amplas mudanças nos antigos sistemas de ensino da Guanabara e do Rio de Janeiro. Sob essa perspectiva, as diretrizes educacionais traçadas para o período 1975-1979 se pautaram na Lei nº 5.692/71, no I Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC, 1974-1979), no I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado (I PLAN-RIO, 1975-1979), e no Plano Estadual de Educação e Cultura (PLANEC-76-79), cabendo ao PLANEC analisar o potencial da rede estadual escolar, com base nos diagnósticos sócio-econômico-educacionais, para planejar as futuras ações da SEEC/RJ. Presente em todas as esferas do sistema, “desde os planos de governo até a organização do trabalho em sala de aula, o planejamento atuava como eixo articulador de um conjunto de diretrizes e projetos educacionais que relacionavam o desenvolvimento econômico e a integração entre as ações de cultura, trabalho e educação” (XAVIER, 2001, p. 117). Assim, a política educacional empreendida na gestão Myrthes Wenzel teve como aporte a legislação vigente, as diretrizes do governo Faria Lima e o planejamento regional como meio de integrar escola e comunidade.

Se, por um lado, o PLANEC estipulou as metas a serem alcançadas pela educação e cultura, por outro lado, os diagnósticos sócio-econômico-educacionais desvelaram a dimensão dos problemas escolares dos ex-Estados, especificamente, no antigo estado do Rio, onde se concentravam as maiores dificuldades. Tratava-se de um território gigante em suas dimensões geográficas, como também, em problemas sociais e econômicos. Em decorrência, o retrato educacional deixava transparecer os reflexos das mazelas de um sistema de ensino deficitário e excludente.

Sem uma nítida concepção de escola como um sistema orgânico e, diante do fato político-administrativo novo, que era o estado do Rio de Janeiro emergindo da Fusão, colocava-se a imediata necessidade de renovação normativa e operacional da rede estadual de ensino do antigo estado do Rio. A análise contida nos diagnósticos sócio-econômico-educacionais não deixavam dúvidas de que as primeiras ações da SEEC/RJ deveriam ser iniciadas pelo interior fluminense. Os dados estatísticos e os registros jornalísticos do ano de 1975 corroboravam com essa premissa, ao indicarem as escolas localizadas nas áreas rurais e periféricas como as mais vulneráveis em termos de atendimento escolar. “Faltava tudo nessas escolas improvisadas, muitas delas de chão batido, com ausência de ar e de luz e sem instalações sanitárias, onde crianças mal nutridas, percorrendo distâncias enormes eram atendidas por um único professor” (*Jornal do Brasil*, 11/04/1975, p.7).

O percentual de evasão e repetência concorria para que o ensino de 1º grau no estado do Rio de Janeiro estivesse, entre os estados da Federação, como um dos piores resultados. Dados do IBGE, em 1975, ratificaram essa colocação, evidenciando uma progressão indesejada entre as séries de 1º grau: de cada 10 alunos matriculados na 1ª série em 1975, apenas 6 se matricularam na 2ª série e somente 2 alunos atingiram o último ano do 1º grau.

A partir desse contexto, Myrthes Wenzel montou uma estrutura de trabalho para planejar as ações político-pedagógicas da SEEC/RJ. A marca particular de Wenzel se faria notar pela atenção dispensada à formação de seu secretariado e equipes de trabalho, selecionados, em sua maioria, pelo critério meritório. A preocupação da educadora era envolver profissionais capacitados na grande reforma educacional que pretendia promover, com o objetivo de construir um sistema de ensino que se tornasse referência para outros estados da Federação.

A esse respeito, cabe destacar a importância dos integrantes da Comissão de Educação. Esse grupo, coordenado por Circe Navarro Rivas, viria a desempenhar o papel-chave na condução do processo de reforma educacional a ser implantada na rede escolar. Vale reiterar que a Comissão de Educação se constituiu na gênese do Laboratório de Currículos da SEEC/RJ. Nesse sentido, o presente trabalho abre um parêntese para tecer algumas considerações sobre a representatividade do Laboratório de Currículos, na gestão Wenzel. A posição do Laboratório, no desenho sistêmico da SEEC/RJ, como órgão setorial vinculado a Subsecretaria, não elucidada a natureza de sua influência nos rumos da educação fluminense. Foi preciso examinar a política educacional do novo estado, entre 1975-79, para podermos afirmar, sem dúvida, que o Laboratório de Currículos tornou-se a espinha dorsal, a *intelligentsia* de todo o conjunto de ações educacionais implantadas pela SEEC/RJ, nesse período.

Retomando as discussões que nortearam os rumos da educação fluminense, pós-Fusão, identifica-se que a educação pré-escolar e o ensino de 1º grau estiveram na pauta de prioridades do relatório final da Comissão de Educação. Ratificando esse texto, Paulo Almeida Campos, um dos seus integrantes, em depoimento ao *Jornal do Brasil* (02/03/1975, p. 3), ressaltou a necessidade de discutir as escolas fluminenses sob um ângulo técnico, “analisando seus custos – sempre muito elevados – em relação à qualidade de serviços que oferecia – e com variações nem sempre dignas de elogios”. Almeida Campos atestava o descaso com o ensino de 1º grau e a falta de atendimento em creches e pré-escolas, observando que só na área do Grande Rio havia um déficit de 200.000 vagas. Igualmente, o educador atribuía “ao setor político do velho estado a concentração de recursos, o que

concorreu, conforme dados do IBGE, para o êxodo rural em 18 municípios, e o estado de abandono e a estagnação de procura de vagas nessas áreas rurais”.

Os primeiros movimentos da SEEC/RJ, pós-Fusão, caminharam na tentativa de solucionar os problemas de atendimento à população infantil da pré-escola e universalizar o ensino de 1º grau. Ações que correspondiam tanto a necessidade de atender a demanda escolar nessa faixa etária quanto aos objetivos preconizados pela Lei nº 5.692/71 para a educação pré-escolar e ensino de 1º grau. Nesse sentido, Myrthes Wenzel afirmou que face “a previsão de 1 milhão e 300.000 alunos em todo o estado, sem atendimento nas primeiras séries da rede escolar estadual”, esse seria o programa prioritário das ações da SEEC/RJ, entre 1975-1979.

Oportuno destacar, que no caso do ensino de 2º grau, pauta das atenções dos governos federal e estadual no sentido de formar de mão de obra para o mercado de trabalho, esse nível de ensino requereu um exame mais detalhado para sua expansão. O que a professora Myrthes encontrou nos antigos estados foi o predomínio da rede particular no atendimento ao 2º grau e poucas escolas da rede estadual para atender à demanda escolar. Outra questão difícil de solucionar, a curto prazo, foi quanto aos cursos profissionalizantes por áreas específicas de formação. Previstos por lei a partir de 1971, poucas escolas estaduais fluminenses de 2º grau tinham conseguido implantá-los, pelo fato desses cursos requerem professores qualificados, instalações adequadas da rede física e equipamentos laboratoriais específicos, o que os tornava muito oneroso.

A despeito dos graves problemas relacionados à estrutura física das escolas, do número insuficiente de salas de aula e da formação inadequada dos professores, a rede escolar estadual atestou uma significativa expansão de matrículas nos quatro primeiros anos da gestão Wenzel. Os dados comparativos da tabela abaixo oferecem o quantitativo do crescimento das matrículas, entre 1975 e 1978, no pré-escolar e no ensino de 1º e 2º graus nas escolas estaduais dos municípios fluminenses, excetuando o ensino de 1º grau no município do Rio de Janeiro.

Tabela 7: Estado do Rio de Janeiro – Ensino de 1º e 2º graus –
Matrículas nas Escolas Estaduais - 1975-1978

Ano	Pré-escolar	1º Grau	2º Grau
1975	20.036	524.394	72.854
1976	25.774	606.573	85.194
1977	27.938	617.480	94.808
1978	30.491	622.596	103.087

Fonte: Instituto de Informática - SEEC/RJ

Para Amélia Pessoa de Queiroz (Depoimento, 2014), a expansão quantitativa da rede escolar não só certificou o desempenho da gestão Wenzel em oferecer atendimento escolar a um número cada vez maior de alunos, como demonstrou a capacidade da professora Myrthes Wenzel em viabilizar soluções para expandir a rede escolar, sem construir escolas. Reitera Pessoa de Queiroz que, naquele momento, era inviável iniciar um programa de construção, pois o ritmo da população escolarizável era maior do que o Estado podia absorver. E complementa: no ano de 1975, o sistema de reforma, recuperação e ampliação da rede física escolar de 1º grau passou a ter prioridade para solucionar, mais rapidamente, o déficit de vagas, principalmente nas áreas rurais.

Vale destacar que o número total de escolas estaduais de 1º grau, em 1975, era de 2.310 unidades, dentre as quais 1.461 eram escolas rurais, sendo 659 escolas com apenas uma sala de aula¹⁷⁸. Nesse sentido, as áreas rurais constituíram ponto de partida das ações da SEEC/RJ. Para Myrthes Wenzel “esse era o dever do Estado, visto que a rarefação populacional dificultava a criação de unidades escolares fora das sedes municipais e distritais”. Com tais providências, buscar-se-ia, “não apenas fixar o homem no campo, como propiciar-lhe o benefício da educação e da participação cultural a que tem direito”¹⁷⁹.

Torna-se pertinente entender os níveis significativos de abandono nas escolas rurais do interior fluminense e a demanda por matrículas na Região Metropolitana, em meados dos anos de 1970. Nos estudos de Mauro Osório¹⁸⁰ sobre o declínio do parque açucareiro no norte e noroeste fluminense, iniciado na década de 1960, pode-se identificar que o fechamento de inúmeras usinas promoveu o empobrecimento dessas áreas e, notadamente, estabeleceu mudanças na fisionomia geopolítica da região. Também, por diferentes razões de ordem econômica, outros municípios do estado entraram em declínio. Recorrente a esse fato e em busca de novas oportunidades de vida, deu-se um significativo fluxo migratório para os municípios periféricos das cidades do Rio de Janeiro e de Niterói, que, após a Fusão e com a divisão do estado em regiões-programa passaram a compor a Região Metropolitana, sendo que grande parte desse contingente de migrantes era composto por crianças que nunca havia passado pela escola, o que levava a uma maior pressão por mais vagas nessa região, a partir da década de 1970. Levantamentos estatísticos do Instituto de Informática da SEEC/RJ (1975)

¹⁷⁸ Estado do Rio de Janeiro- Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Realizações 75/78- Perspectivas 79*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 15.

¹⁷⁹ Op. cit. 178, p. 12.

¹⁸⁰ OSÓRIO, Mauro. *Rio nacional Rio local: visões da crise carioca e fluminense*. Rio de Janeiro: SENAC, 2005, p. 218-230.

atestaram que 400.000 crianças em idade de frequentar a pré-escola estavam fora da rede escolar, na Região Metropolitana do estado Rio de Janeiro.

4.1. A POLÍTICA EXPANSIONISTA DA REDE ESCOLAR ESTADUAL

A busca de soluções que viabilizassem um rápido atendimento às necessidades escolares, caracterizadas pela demanda escolar e falta de salas de aula, direcionou a SEEC/RJ para o estudo da capacidade ociosa de vagas nas escolas e para a restauração da rede física escolar, visando aumentar a capacidade de funcionamento dos prédios escolares já existentes. Importa ressaltar que o termo “rede” foi incorporado, de modo pioneiro, na linguagem da SEEC/RJ, na gestão Wenzel, com o objetivo de definir o conjunto de escolas estaduais.

Assim, em 1975 o governo estadual criou a Comissão de Assistência à Rede Escolar (CARE), para que se encarregasse dos projetos específicos da educação. Responsabilizando-se pelo planejamento da ampliação e reparos da rede escolar, a CARE se constituiu um mecanismo ágil, econômico e eficaz no sentido de criar condições apropriadas às exigências do trabalho didático-pedagógico em todo o estado. Outro aspecto importante a destacar é que a CARE possibilitou contornar os entraves burocráticos que asfixiavam a agilização do processo de atendimento à rede escolar, ao envolver a participação da comunidade no acionamento dos projetos. Desse modo,

com a criação da CARE a SEEC/RJ inaugurava um modelo descentralizado para a gestão e aplicação dos recursos destinados à manutenção e recuperação das escolas e promovia a participação comunitária componente complementar indispensável na realização de obras de pequeno e médio porte. Em quatro anos de efetivo andamento, o Projeto CARE conseguiu apresentar um saldo de realizações que recuperou, por inteiro, a dignidade estético-funcional das escolas do Estado, rurais e urbanas. Além de um total de 1.840 escolas inteiramente recuperadas e ampliadas, a CARE conseguiu acrescentar à rede estadual 344 unidades novas, ampliando a capacidade física em 932 salas de aula, a que não se pode deixar de acrescentar muitas outras dependências construídas, tais como laboratórios, oficinas, salas ambientes, cozinhas, despensas, construção de muros e calçadas, reconstrução de quadros negros e refeitórios¹⁸¹.

A tabela a seguir indica as obras realizadas na rede escolar, entre 1975 e 1978:

¹⁸¹ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Realizações 75/78- Perspectivas 79*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 15-16.

Tabela 8: Estado do Rio de Janeiro - Obras do Setor de Educação - 1975-1978

ÓRGÃOS	Escolas construídas	Escolas recuperadas e ampliadas	Salas de aula construídas ou ampliadas	Laboratórios Oficiais e Salas Ambiente construídos ou ampliados	Sanitários construídos ou ampliados	Cozinhas construídas ou ampliadas	Despensas construídas ou ampliadas	Refeitórios construídos ou ampliados
EMOP	166	223	714	110	565	214	102	66
CARE	344	1 840	932	-	1 170	623	833	510
PREMEN	8	-	58	104	160	8	8	8
OUTROS	1	-	16	-	12	1	1	1
TOTAL	519	2 063	1 720	214	1 907	846	944	585

Fonte: SEEC/RJ. Relatório da Educação, Cultura e Desportos. 1978, p. 207.

Os resultados da intervenção da CARE nas escolas estaduais, entre 1975-1978, assim como os principais serviços executados por esse órgão tiveram a participação da Empresa de Obras Públicas (EMOP) do governo estadual e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), da esfera federal, que disponibilizou recursos financeiros para construção e reforma escolar.

4.1.1. Educação Pré-Escolar

A preocupação em resolver o grave problema do déficit de vagas para a população pré-escolar levou a SEEC/RJ a empreender a ampliação das unidades escolares de atendimento a crianças de 4 a 6 anos. Identifica-se, no final da gestão Myrthes Wenzel, em 1978, uma evolução no crescimento na matrícula de 52% em relação à matrícula inicial de 1975, que era de 20.036 alunos. Um aumento percentual acompanhou, proporcionalmente, ao aumento do número de escolas, de salas de aula e de expansão do corpo docente, conforme pode ser visualizado na tabela abaixo:

Tabela 9: Estado do Rio de Janeiro
Expansão da Educação Pré-Escolar – 1975-1978

ESPECIFICAÇÕES	1975	1976	1977	1978
Nº DE ESCOLAS	145	167	201	220
Nº DE SALAS DE AULA	-	502	540	576
Nº DE PROFESSORES	1 024	1 032	1 158	1 199
Nº DE ALUNOS (Matrícula Inicial)	20 036	25 774	27 938	30 491

Fonte: SEES/RJ. Relatório da Educação, Cultura e Desportos. 1978, p. 210.

A despeito da realização do programa de ampliação e restauro das unidades pré-escolares, a procura por vagas para essa faixa escolar, segundo o Instituto de Informática/SEEC/RJ (1975), correspondia a mais de 80% da oferta. Era preciso, pois, garantir o acesso a uma maior parcela dessa população infantil a um espaço escolarizável. Nesse sentido, o Laboratório de Currículos, em conjunto com a Coordenação de Educação Pré-Escolar criou o Programa de Ampliação da Educação Pré-Escolar (PAEPE). Tratava-se de um projeto de atendimento emergencial e não convencional ao pré-escolar, nos locais de maior carência socioeconômica da Região Metropolitana. Tinha como característica o aproveitamento de espaços disponíveis nas escolas de 1º grau e/ou comunidade, o que reduzia os custos operacionais do atendimento. Do ponto de vista sócio pedagógico, o projeto tinha como objetivos estimular as áreas cognitivas, psicomotora e emocional, além de oferecer alimentação adequada e assistência médico-sanitária. Cada turma era composta de cerca de 120 alunos, atendidos por 6 ou 8 mães voluntárias, recrutadas pela própria escola, que, supervisionadas por uma professora, realizavam atividades juntos aos alunos, bem como colaboravam no preparo e distribuição da merenda, na manutenção da limpeza e realização de outras tarefas escolares.

A importância do PAEPE se deve ao fato de ter sido um projeto que estimulava a participação da família e da comunidade no processo educativo. Buscava, sobretudo, prevenir a evasão e repetência desses futuros alunos nas classes de alfabetização. Segundo dados da SEEC/RJ, a expansão do PAEPE, entre 1976/78, foi da ordem de 43%, crescendo em números absolutos, de 2.298 para 3.294 crianças atendidas. No atendimento a esses alunos – fora da matrícula regular –, a SEEC/RJ firmou convênio com a Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA), visando à cooperação técnico-financeira, e com o Projeto Rondon, por meio de auxílio de universitários, os quais participavam da realização de exame clínico, oftalmológico, parasitológico e palestras para crianças e pais sobre educação sanitária e hábitos alimentares¹⁸².

4.1.2. Ensino de 1º Grau

Os altos índices de evasão e repetência da população escolar atendida nas escolas da rede estadual de ensino de 1º grau, associados ao número estimado de cerca de mais de um milhão de alunos, na faixa etária de 7 a 11 anos, fora do sistema escolar, configuraram uma

¹⁸² Estado do Rio de Janeiro. SEEC/RJ. *Realizações 75/78- Perspectivas 79*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 46.

grave situação de crise instalada no antigo sistema educacional fluminense. Atenta à dimensão desse quadro, Myrthes Wenzel elegeu como programa prioritário de seu mandato o ensino de 1º grau. Defendia a educadora a ideia de que, sem ampliar o atendimento a essa população escolarizável, a escola básica estaria impedida de alcançar os seus objetivos culturais, políticos, biológicos e sociais¹⁸³.

É preciso observar que, após 1971, a meta, estabelecida pela Lei nº 5.692, de universalização do ensino de 1º grau, teve um forte impacto nos sistemas educacionais brasileiros. A nova escola básica de 8 anos, que duplicou o período obrigatório de escolaridade, significou, também, prover a alocação de recursos financeiros, muitas vezes incompatíveis com o orçamento dos estados brasileiros. No caso do antigo estado do Rio, o que se pode observar é que o espaço de tempo decorrido entre a promulgação da Lei nº 5.692/71 e a Fusão ocorrida em 1975, concorreu para dificultar, à luz dos objetivos educacionais, a certeza de que o sistema educacional cumprira (ou não) com os dispositivos da lei federal. Não obstante, a inexistência de um projeto educacional e a situação precária da rede física escolar não deixavam dúvidas de que os objetivos promulgados pela legislação vigente não haviam sido concretizados. Tanto era assim que o governador Faria Lima¹⁸⁴ criticou a falta de dados estatísticos e de informações concretas para subsidiar os programas e projetos educacionais do novo estado.

Com os resultados dos diagnósticos sócio-econômico-educacionais realizados pela Comissão de Educação, o comportamento do ensino de 1º grau com suas áreas de vulnerabilidade foram definidos como meta prioritária no Plano Estadual de Educação (PLANEC-76-79), com base nas seguintes disfunções encontradas¹⁸⁵:

- ✓ a estrutura de ensino do 1º grau apresenta uma distribuição desequilibrada quanto à localização do estabelecimento, lotação do corpo docente e atendimento da população escolarizável segundo idade legal;
- ✓ o índice de evasão de alunos aprovados é de mais de 70% da evasão total, na passagem da 1ª para a 2ª série;

¹⁸³ WENZEL, Myrthes. Pronunciamentos. *Educação para o Desenvolvimento*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1976, p. 66.

¹⁸⁴ Depoimento de Faria Lima à Marly Motta e Carlos Eduardo Sarmento. In: MOTTA, Marly e SARMENTO, Carlos Eduardo (orgs.). *A construção de um Estado: A Fusão em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 38.

¹⁸⁵ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Plano Estadual de Educação e Cultura – PLANEC 76/79*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 64.

- ✓ a quebra do contingente escolarizado da 1ª para a 2ª série fica acima de 44% da matrícula inicial;
- ✓ como consequência desses fenômenos, a sobrematrícula na 1ª série mostra um atendimento real de apenas 3,10%, em 1975, na relação idade/série, isto é, para cada aluno na idade de 7 anos havia mais de 3 alunos acima da idade;
- ✓ sendo a população escolarizável estimada para o ano de 1975 de 1.959.067 e, na realidade, sendo a população escolarizada de 1.798.218 haveria um déficit de 160.849 alunos. Como no sistema escolar encontravam-se 187.026 alunos fora da idade legal, o déficit, dentro da faixa legal, era de 347.875 alunos;
- ✓ por outro lado, calculou-se para 1975, uma capacidade ociosa de 445.562 vagas, das quais 437.626 na rede particular. Ressaltando que 75,64% dessas vagas ociosas se encontravam em área urbana.

Tendo em vista o parecer técnico do PLANEC/76-79, Myrthes Wenzel realizou, em caráter inédito no país, a pré-matrícula nos 64 municípios do estado do Rio de Janeiro, no período de 9 a 16 de outubro de 1975. No total, a pré-matrícula revelou 161.367 novos alunos cadastrados no pré-escolar e no ensino de 1º e 2º graus. Desses, 119.919 se encontravam na faixa etária de 7 a 14 anos, ou seja, potencialmente inscritos no ensino de 1º grau para o ano letivo de 1976. Vale observar que a previsão do PLANEC era de 7.935 vagas ociosas, sendo que dessas, 5.150 estavam concentradas na área urbana.

Era preciso, pois, montar projetos alternativos para aumentar a capacidade da rede em absorver esse contingente de alunos. Entre as estratégias adotadas, sobressaíram: a implantação do 3º turno (em algumas escolas); rodízio semanal (cada uma das turmas folgando em um dia diferente por semana, criando-se nos seis dias úteis uma nova sala de aula a ser ocupada por uma nova turma); uso de salas especiais da própria escola; utilização de recursos da comunidade (salões paroquiais, clubes, sedes de entidades, dentre outros)¹⁸⁶. Apesar de estar consciente de que nem todas essas estratégias seriam soluções ideais, a professora Myrthes considerou que era preferível oferecer uma faixa razoável de escolaridade a deixar as crianças fora da escola¹⁸⁷.

¹⁸⁶ WENZEL, Myrthes. Pronunciamentos. *Educação para o Desenvolvimento*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1976, p. 67.

¹⁸⁷ Op. cit.186, p. 14.

As posições contrárias à expansão escolar, nesses moldes, não tardaram a se manifestar. Como foi o caso do artigo publicado no jornal *O Globo*, em 23/05/77, no qual os ex-secretários de educação, professores Celso Kelly (Guanabara - de 1972 a 14 de março de 1975) e Delton de Mattos (estado do Rio de Janeiro-1970-1971), dentre outros, exprimiram a difícil tarefa do estado do Rio de Janeiro, após a Fusão, em formular uma política educacional capaz de atender, de forma satisfatória, às necessidades educacionais de grandes parcelas das comunidades fluminenses. Na opinião de Celso Kelly,

os problemas em educação nunca se resolvem de maneira completa e definitiva, e que a adoção de medidas emergenciais são soluções parciais, em vista de as solicitações serem sempre crescentes e cada vez mais complexa[...]. Encaminham-se uns, somam-se esforços para outros, traça-se, enfim, uma política educacional passível sempre de revisão (KELLY, *O Globo*, 23/05/1977)

É bem verdade, que as manifestações identificando que uma grande parte dos problemas do sistema escolar fluminense ainda não havia sido solucionada, adquiriram resistências por parte de educadores que participaram dos projetos alternativos de expansão escolar do ensino de 1º grau. No entanto, os resultados quantitativos se fizeram notar, entre 1975 e 1978, pelo crescimento das matrículas, aumento do número de professores, de escolas e de salas de aula, conforme demonstrativo abaixo:

Tabela 10: Estado do Rio de Janeiro. Evolução do Ensino de 1º Grau -1975-1978

ESPECIFICAÇÕES	1975	1976	1977	1978
Nº DE ESCOLAS	2 310	2 344	2 407	2 465
Nº DE SALAS DE AULA	9 292	9 682	10 262	19 912
Nº DE PROFESSORES	22 279	23 590	26 201	26 609
Nº DE ALUNOS (Matrícula Inicial)	524 394	606 573	617 480	622 596

Fonte: SEEC/RJ. Relatório da Educação, Cultura e Desportos. 1978, p. 212.

Outro aspecto que mereceu atenção especial na condução das questões educacionais do novo estado diz respeito ao financiamento do sistema de ensino. Nesse sentido, importa trazer para a nossa compreensão, o estudo realizado por Ydino Sardenberg Filho (1975) sobre a dotação de recursos e sua origem, no início do governo Faria Lima. O autor faz uma retrospectiva histórica da alocação de recursos para as séries iniciais da escolarização na rede pública, a partir do período Imperial, e se detém no pronunciamento de Ney Braga, Ministro

da Educação (1974-1978) do Governo Geisel, que reconhecia a necessidade de um repasse maior de recursos para o estado do Rio de Janeiro, onde estavam localizados 10% da população brasileira escolarizável de 1º grau e era responsável por 20% da produção econômica nacional, o que fazia a universalização do ensino de 1º grau, área prioritária. Não obstante, “lembrava o ministro Ney Braga que, diante da impossibilidade de duplicação de recursos financeiros para esse fim, vedada pelo artigo 60 da Lei nº 5.692/71, seria necessário acarrear recursos de outras fontes para cumprir a meta da universalização do ensino de 1º grau no novo estado, até 1978”¹⁸⁸. Pela análise de Sardenberg Filho (1975, p. 164-177), identificamos as seguintes fontes que repassaram recursos financeiros para prover o ensino de 1º grau no estado do Rio de Janeiro, no ano de 1975:

✓ Recursos Financeiros Federais:

1974 - Cr\$880 mil

1975 - Cr\$1.600.000 milhões

✓ Salário Educação (Lei 4.440 de 27/10/64 – desconto de 2% do salário mínimo por empregado, mensalmente)

1974 - Arrecadação/Brasil Cr\$1.055.774.051,84 (estimativa do INPS)

1974 - Dotação para o antigo estado do Rio: Cr\$1.300 milhões

1975 - não consta o valor para o novo estado fluminense

✓ Empresas que mantiveram escolas estaduais e/ou disponibilizaram bolsas de estudo na área do novo estado, em 1975:

Total de empresas 104

Total de alunos atendidos: 44.026

Valor destinado pelas empresas para a rede escolar estadual em 1975: Cr\$1.600 milhões

✓ Municípios (11) que tiveram escolas mantidas por empresas: Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Paracambi, Magé, Mendes, Cabo Frio, Volta Redonda, Nova Friburgo, Três Rios, Barra Mansa, São Gonçalo;

✓ Bairros (32) do município do Rio de Janeiro que tiveram escolas beneficiadas com bolsa de estudo. Abolição, Olaria, Centro, Vicente de Carvalho, São Cristóvão, Tijuca, Bento Ribeiro, Engenho Novo, Campo Grande, Santa Cruz, Benfica, Maracanã, Bangu, Acari, Penha, Ramos, Maria da Graça, Todos os Santos, Parada de Lucas,

¹⁸⁸ SARDENBERG FILHO, Idyno. O Financiamento da Educação no novo Estado. In: *A Fusão Explicada – o novo estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IBTE/Sesquicentenário, 1975, p. 163. Importa ressaltar que na correspondência Real-Cruzeiro, a conversão apresentada pelo Banco Central em 2016, é para cada R\$1,00, o valor estimado em 1975, seria de CR\$2.750,00.

Caju, Praça da Bandeira, Jacarepaguá, Andaraí, Rio Comprido, São Francisco Xavier, Vila Valqueire, Campo Grande, Pavuna, Jardim América, Magalhães Bastos, Água Santa e Ilha Fundão.

O que se pode observar, pelo volume de recursos financeiros (em cruzeiros) destinados ao ensino de 1º grau, é que a dotação orçamentária não só promoveu a política expansionista para esse nível de ensino, como subsidiou o programa de merenda escolar e abriu oportunidade para erradicar o analfabetismo nos municípios fluminenses, por meio do programa de ensino por suplência. Além disso, possibilitou expandir o atendimento a alunos portadores de deficiências. Durante o quadriênio 75-79, a SEEC/RJ instalou a modalidade de Ensino Supletivo e ampliou a Educação Especial, por meio das classes especiais nas unidades da rede estadual de 1º grau.

❖ Ensino Supletivo

Considerado na gestão Myrthes Wenzel como um dos programas para minimizar os efeitos da distorção série/idade, a suplência no nível de ensino de 1º e 2º graus objetivou a “escolarização intensiva ou extensiva a quantos não tenham seguido os estudos regulares na idade própria” (PLANEC-76/79, p. 121). A implementação dessa medida, não obstante a sua contribuição para amenizar a pressão sobre as escolas, não pode resolver os problemas decorrentes desse contingente escolar, parte de uma sociedade excludente. Os cursos supletivos, justificados na legislação, por motivos de ordem econômica, política, pedagógica e social, foram reconhecidos pela gestão Wenzel como aqueles que asseguravam a todos os indivíduos de uma coletividade, a igualdade de oportunidades educacionais.

No desenvolvimento do programa de suplência, coube ao Laboratório de Currículos, em parceria com a Coordenação de Ensino Supletivo, realizar um projeto de reformulação curricular e novas metodologias, envolvendo experimentação, pesquisa, produção e utilização de tecnologias educacionais. No passo a passo que caracterizou esse projeto, o Laboratório de Currículos e a Coordenação de Ensino Supletivo percorreram as seguintes etapas¹⁸⁹:

- 1) caracterização socioeconômica do aluno em todas as fases de suplência;
- 2) caracterização da equipe envolvida no ensino supletivo a nível escolar;

¹⁸⁹ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Relatório: Educação, Cultura e Desportos*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 218.

- 3) experimento com alfabetização de adultos;
- 4) elaboração dos documentos de “Reformulação de Currículos/Suplência” – 1ª a 4ª fase e 5ª a 8ª fase;
- 5) implementação, em algumas turmas, de metodologia desenvolvida através de módulos para alunos da segunda metade do primeiro grau;
- 6) implementação de 12 cursos por correspondência, em 6 áreas ocupacionais.

A tabela a seguir mostra o total de alunos atendidos nos cursos de suplência, por área-programa:

Tabela 11: Estado do Rio de Janeiro
Ensino Supletivo – 1975
Total de Alunos por Área-Programa

Área -Programa	Efetivo Total	
	Total de Alunos	%
Rio de Janeiro	90.879	63,61
Niterói	8.181	5,72
Nova Iguaçu	7.220	5,05
Duque de Caxias	6.799	4,76
Petrópolis	1.545	1,08
Barra Mansa	3.239	2,27
Barra do Pirai	1.432	1,00
Três Rios	1.435	1,00
Angra dos Reis	473	0,33
Macaé	1.006	0,70
Cabo Frio	904	0,63
Rio Bonito	1.114	0,78
Nova Friburgo	2.389	1,67
Teresópolis	841	0,59
Campos	3.958	2,77
Itaperuna	11.484	8,04
Total	142.896	100,00

Fonte: Plano Estadual de Educação e Cultura – PLANEC 76/79, p. 121

De acordo com a análise do PLANEC/76-79 (p. 122), do total de alunos atendidos, por município, na modalidade de ensino supletivo, a demanda era maior nas áreas economicamente mais desenvolvidas, onde o mercado de trabalho exigia do assalariado um grau mínimo de qualificação e a oferta de salário se encontrava na razão direta dessa mesma qualificação. No caso do município do Rio de Janeiro, onde se encontrava mais de 60% da população atendida nos cursos de suplência, esse alto índice pode ser justificado pela concentração de indústrias na região periférica da cidade, exigindo do trabalhador maior

qualificação. Na posição contrária estava Angra dos Reis, onde a procura por essa modalidade de curso era a menor do estado (0,33%), o que caracterizava, em 1975, uma região desprovida de desenvolvimento econômico. Vale lembrar que o governo militar deu início em 1972, em Angra dos Reis, a construção da primeira usina nuclear brasileira, mas a economia do município somente alavancou a partir de 1984, com a ativação da usina de Angra I.

No total geral do estado, foram contabilizados 146.896 alunos inscritos nos cursos supletivos. A SEEC/RJ, para atender a esse contingente, distribuído de maneira heterogênea nos municípios, desenvolveu diversos projetos com a finalidade de facilitar a frequência escolar a esses cursos. Dentre eles, destaca-se o Projeto Minerva, que utilizou o Rádio e a Televisão para transmissão das aulas. Esse Projeto, na sua primeira fase buscou documentar e divulgar os festejos tradicionais populares do Estado, a fim incorporá-los às manifestações cívicas. Já a II fase do Projeto Minerva consistiu em implantar um Curso Supletivo de 1º grau, em convênio com o MEC. Para isso, utilizou um sistema de 348 telepostos e 7 centros controladores em 47 municípios, o que possibilitou a escolarização das quatro últimas séries do 1º grau a uma clientela acima de 17 anos. Com igual objetivo, foi realizado o Projeto João da Silva, através de transmissões pela Rádio e Televisão. No âmbito do ensino de 2º grau, o destaque foi para o projeto Telecurso 2º Grau, em convênio com o MEC, que objetivou certificar o aluno concluinte para que o mesmo tivesse acesso à universidade¹⁹⁰.

Dentre os 16 CRECTs do estado do Rio de Janeiro, em 1975, 8 deles foram atendidos pelo Projeto Minerva, conforme demonstrativo a seguir:

Tabela 12: Estado do Rio de Janeiro - 1975
Ensino Supletivo/Projeto Minerva – Efetivo (alunos) por Área-Programa

Área -Programa	Efetivo
Niterói	271
Nova Iguaçu	120
Duque de Caxias	2.302
Petrópolis	58
Barra Mansa	1.325
Três Rios	174
Rio Bonito	24
Itaperuna	166
Total	4.440

Fonte: Plano Estadual de Educação e Cultura – PLANEC 76/79

¹⁹⁰ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Relatório: Educação, Cultura e Desportos*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 217.

Além do Projeto Minerva, foram implantados 3 Centros de Estudos Supletivos nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói e Duque de Caxias. Nos Centros de Estudos Supletivos do Rio de Janeiro e de Niterói foram oferecidos cursos de Qualificação Profissional nos setores secundário e terciário. No Centro de Estudos Supletivos do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias, além de implantarem o ensino profissionalizante em regime de suplência, os centros proporcionaram, por meio de metodologia específica, escolarização em nível das últimas séries do 1º grau a adolescentes e adultos. No período entre 1975-1978, os exames de suplência para o 1º e 2º graus, em todo o estado, conferiram certificado de conclusão a 40.157 alunos, sendo 15.069 concluintes do 1º grau e 25.088 do 2º grau¹⁹¹.

Segundo o PLANEC/76-79, os resultados apresentados pelo Ensino Supletivo e Projeto Minerva constituíram a base para ampliar, progressivamente, o atendimento a essa população que não havia completado sua formação dentro da faixa etária prevista. Entretanto, essa afirmação veio acompanhada da indicação de que antes de expandir essa modalidade de atendimento dever-se-ia fazer uma avaliação prévia dos resultados do processo, com vistas a¹⁹²:

- a) estabelecer um coeficiente técnico da relação professor/aluno;
- b) analisar a utilização e/ou ociosidade da capacidade física;
- c) analisar o quadro de recursos humanos docente;
- d) adequar o processo educacional às condições precárias de uma clientela carente de aprendizagem;
- e) atingir maiores contingentes da demanda, no menor tempo possível, mobilizando recursos que a tecnologia indicaria para tais situações.

O ensino supletivo, enquanto política de educação, foi considerado pelo PLANEC (p. 124) como um modelo que necessitava de ajustes, embora apresentasse a finalidade de recuperação e promoção do potencial humano, marginalizado pela ausência de formação básica. Reconhecendo que os cursos de suplência contribuíram para o desenvolvimento do novo estado por serem “um instrumento para a continuidade da instrução ou mesmo para a permanente revisão, a atualização de conhecimentos e a constante renovação cultural e profissional”, o texto do PLANEC (p. 129) atribuiu a Lei nº 5.692/71 a amplitude que deu ao

¹⁹¹ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Relatório: Educação, Cultura e Desportos*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 217.

¹⁹² Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Plano Estadual de Educação e Cultura – PLANEC/ 76-79*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 129.

ensino supletivo uma nova concepção de educação, tirando a ênfase de menos valia que sempre foi dada ao Ensino Supletivo e colocando-o em igualdade com o ensino de 1º e 2º graus.

A meta da SEEC/RJ em proporcionar um atendimento educacional alternativo, não se fez apenas nos projetos dos cursos de suplência. Para Myrthes Wenzel, “a educação deveria ser estendida a todos, para todos, durante todo o tempo” (WENZEL, 1975, p. 18), princípio que se fez presente, ao considerar a educação especial como área que precisava estar, necessariamente, alinhada à organização do novo sistema educacional fluminense para que os portadores de deficiência pudessem ter oportunidades iguais e receber atendimento adequado na rede escolar estadual.

❖ Educação Especial

[...] os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrículas e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (LEI 5.692/71, CAPÍTULO 1, ARTIGO 9º).

Em concordância com a Lei nº 5.692/71, a Secretaria de Estado de Educação, através da Coordenação de Educação Especial buscou cumprir com os pressupostos legais que visavam a proporcionar ao aluno excepcional tratamento especial na rede escolar de ensino, objetivando maior rendimento cognitivo, ajustamento social e treinamento profissional adequado a fim de contribuir para sua auto realização.

Nesse sentido, foram constituídas as Equipes Técnicas Regionais de Educação Especial (ETRESPs), inicialmente implantadas em Niterói, Caxias, Nilópolis e Campos dos Goytacazes. Essas equipes, não só tiveram a incumbência de ampliar o atendimento aos portadores de deficiência, como também: oferecer cursos de especialização para os professores; realizar trabalho de esclarecimento junto aos diretores, pais e comunidade em geral, quanto à importância de incluir o deficiente na vida social; e encaminhar os alunos para exames e diagnósticos na rede de saúde pública de saúde. No caso do deficiente mental esse encaminhamento se fazia imprescindível, para que não se rotulasse, indevidamente como deficientes mentais, alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou distúrbios de comportamento.

No caso de alunos que a rede escolar não estava em condições de atender, pela especificidade da deficiência, a SEEC/RJ firmou convênio com diversas instituições

particulares de atendimento ao excepcional, como foi o caso da Sociedade Pestalozzi, Associação de Pais e Alunos Excepcionais (APAE), dentre outras. Em contrapartida, o Estado cederia, sem ônus para as instituições, o professor da rede estadual, com especialização. Comparando o alunado atendido em escolas da rede estadual de ensino e instituições especializadas, encontramos a seguinte relação que nos permite avaliar como se encontrava, em 1975, a Educação Especial:

Tabela 13: Estado do Rio de Janeiro
Educação Especial – 1975

LOCALIZAÇÃO E MODALIDADE DE ATENDIMENTO	NÚMERO DE ALUNOS EXCEPCIONAIS				
	TOTAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
		FEDE- RAL	ESTA- DUAL	MUNI- CIPAL	PARTI- CULAR
RIO DE JANEIRO					
Estabelecimentos de Ensino Regular	15.095	–	2.003	12.978	114
Instituições Especializadas	5.818	821	86	646	4.265
TOTAL	20.913	821	2.089	13.624	4.379
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO					
Estabelecimentos de Ensino Regular	12.963	–	–	12.963	–
Estabelecimentos Especializados	3.430	821	–	404	2.205
TOTAL	16.393	821	–	13.367	2.205

Fonte: Instituto de Informática – SEEC/RJ

A participação do setor público e privado no atendimento aos alunos portadores de deficiência pode ser observada nos dados quantitativos da Tabela 13. Identifica-se, que os alunos portadores de deficiência atendidos nas escolas estaduais regulares do antigo estado do Rio de Janeiro, no início da gestão de Myrthes Wenzel, somavam 2.003 alunos, enquanto a rede de ensino do município do Rio de Janeiro absorvia 12.978. Em instituições especializadas particulares encontravam-se 4.265 alunos e nas instituições federais 821.

Com o propósito de ampliar a assistência ao aluno portador de deficiência na rede escolar estadual foram construídas, por meio da CARE, 4 oficinas pedagógicas no Colégio Henrique Lage, em Niterói, e 2 prédios em Macaé e Barra Mansa, para funcionamento das Equipes Técnicas de Educação Especial (ETRESPs). Além de 5 salas de aula, sendo 1 em Barra Mansa, 3 em Campos e 1 em Niterói, onde foram adaptadas outras 4. De igual importância foi dotar de equipamentos especiais 10 salas de aula em Niterói, 1 em Campos e 2 em Nova Friburgo. Nesse sentido, foram adquiridos aparelhos de ampliação de som para deficiente da audiocomunicação, máquinas do sistema Braille, equipamento específico de

carpintaria, entalhe, corte e costura e tapeçaria que se destinavam a qualificar o deficiente para o mercado de trabalho.

No desenvolvimento do projeto de reformulação de currículos e novas metodologias, coube à Coordenação de Educação Especial, com o apoio técnico do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC) e do Laboratório de Currículos, elaborar as Propostas Curriculares para as áreas de Deficiência Mental, Deficiência de Áudiocomunicação e Deficiência Visual¹⁹³.

4.1.3. Ensino de 2º Grau

Em 1971, com a regulamentação da Lei nº 5.692, a parte relativa ao ensino de 2º grau (Art. 4, §§ 1 a 5, a Art. 10) adquiria novas dimensões, ao reestruturar esse nível de ensino nos moldes de escola integrada, definida pelas tendências econômicas que determinaram as necessidades de recursos humanos e as habilitações prioritárias. A estrutura organizacional pedagógica passou, então, a ser formada por um núcleo comum de matérias obrigatórias e de matérias optativas, levando em conta a escolha da formação profissional do aluno.

Essas diretrizes, estabelecidas na legislação, foram reforçadas pelo Parecer nº 76/75, que assim justificou o caráter profissionalizante do ensino de 2º grau ¹⁹⁴:

1º) mudar o curso de uma das tendências da educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo da escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;

2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa.

Torna-se oportuno reiterar que, após a Fusão, o ensino de 2º grau ficou sob a responsabilidade da SEEC/RJ. No ensino de 2º grau apresentavam-se, também, alguns dos problemas já diagnosticados no ensino de 1º grau, variando apenas a intensidade com que eles

¹⁹³ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Relatório: Educação, Cultura e Desportos*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 216.

¹⁹⁴ Brasil. MEC-DEM: *Do Ensino de 2º Grau – Leis – Pareceres* (Parecer 76/75). Brasília/DF: 1975, p. 284.

se apresentavam. A saber: falta de salas de aula equipadas para atender ao ensino profissionalizante, abandono, repetência e inexistência de professores qualificados para atuar em áreas específicas.

Para projetar a expansão do 2º Grau até 1979, a SEEC/RJ incumbiu o Instituto de Informática de analisar as necessidades futuras da força de trabalho nas diferentes regiões fluminenses. Com o apoio do Centro de Processamento de Dados do Estado do Rio de Janeiro (PRODERJ), o Instituto trabalhou com dados relativos ao período de 1970/1975, utilizando levantamentos periódicos sobre as tendências econômicas dos municípios do estado. Esse exame subsidiou os estudos do Laboratório de Currículos para uma tomada de decisão em relação à implantação dos cursos de formação profissional a serem priorizados, localização e número de alunos a serem atendidos. Os dados do ensino de 2º grau no período estudado pelo Instituto de Informática evidenciaram que, após 1971, houve um crescimento anual na ordem de 7,1%, o que representou um aumento de 17.000 alunos, ao final de 1978.

A despeito da ampliação parcial da rede física escolar e as dificuldades financeiras em custear a montagem de salas laboratórios para dinamizar a formação específica, registrou-se um aumento do volume de matrículas no ensino de 2º grau na rede estadual. Tal crescimento, impôs, durante os quatro anos da gestão Wenzel, à adoção de medidas de emergência como contratação de professores, instalações para laboratórios, aumento do número de alunos por classe, e, sobretudo a implantação de cursos superiores de licenciatura para formação docente, dentre outras estratégias. Quantitativamente, essas medidas trouxeram resultados, constatados na tabela abaixo:

Tabela 14: Estado do Rio de Janeiro - Evolução do Ensino de 2º Grau - 1975-1978

ESPECIFICAÇÕES	1975	1976	1977	1978
Nº DE ESCOLAS	79	97	99	106
Nº DE PROFESSORES	5 755	7 076	7 366	7 745
Nº DE ALUNOS (Matrícula Inicial)	73 324	85 194	94 808	102 959

Fonte: Instituto de Informática – SEEC, 1979.

Pelos dados apresentados na tabela acima, é possível perceber que a expansão da matrícula do 2º grau entre 1975 e 1978, foi de 29.535 alunos, ou seja, de 34% em relação ao ano inicial. Na análise realizada pelo PLANEK/76-79 (1979, p. 65), constata-se que esse percentual não atendeu a demanda escolar nesse nível de ensino, na rede estadual. Ao contrário, refletiu as disfunções desse grau de ensino, considerando que a rede de ensino

privado abarcava 62.41% da demanda escolar em todo o estado. Já no caso da rede estadual, o município do Rio de Janeiro retinha, em 1975, 60% de toda rede, que totalizava 73.324 alunos. Isso significava que no restante dos municípios encontravam distribuídos os 40% restantes, ou seja, 29.322 alunos. A interpretação dos resultados, considerados abaixo do percentual de atendimento esperado, é justificada no texto do PLANEC, com a observação de que:

- ✓ na análise da pirâmide dinâmica do ensino de 1º e 2º graus, constatou-se que de cada 1000 alunos que ingressam no ensino de 1º grau, 135 conseguem se diplomar no nível seguinte. Considerando que a idade dos alunos que conseguem terminar o 1º grau na rede estadual é de 14 anos, enquanto que a idade mediana de ingresso no 2º grau é de mais de 17 anos e a de conclusão é de 19 anos. Esse fato, segundo o PLANEC é explicável pelos diferenciais de renda da população que não permitem que famílias menos abastadas sustentem seus filhos na escola até 19 anos sem ingressar na força de trabalho. O prognóstico apresentado leva em conta que essa disfunção tende a melhorar a partir da Reforma de Ensino de 1º grau, que irá estabelecer então melhores taxas de progressão de matrículas;
- ✓ as possibilidades de expansão do sistema de ensino de 2º grau e de sua adequação para o atendimento às necessidades socioeconômicas da clientela são limitadas por fatores tanto internos quanto externos ao sistema educacional, cuja solução se encontra, muitas vezes, fora de seu âmbito de decisão. A escola não pode atribuir somente a si a responsabilidade da formação de mão de obra. Fazem-se necessários programas integrados nas diversas áreas de governo para que, pela atuação sistemática, o desenvolvimento socioeconômico seja alcançado segundo metas e objetivos pré-estabelecidos.

No aspecto qualitativo, a profissionalização foi muito discutível, não só no estado do Rio de Janeiro como em todo o país, pois os estados da Federação não se viram em condições de garantir uma formação técnica eficiente. Além disso, os recursos humanos qualificados não eram suficientes para atender ao ensino profissionalizante, o que levou muitas escolas a burlar a lei ou mascarar o funcionamento dos cursos com equipamentos e materiais que não eram compatíveis com o curso. Para Cunha (1976), na realidade, o ensino profissionalizante viria a complementar as intenções da lei da reforma do ensino superior. Para que este fosse aliviado da pressão que sobre ele incidia, o ensino profissionalizante de 2º grau teria que ser um filtro

eficaz que desviasse potenciais pretendentes ao ensino superior. Seu papel, então, seria se contrapor à liberalização formal do vestibular a efetiva contenção num degrau anterior¹⁹⁵.

Traduzido para o conceitual teórico que elaboramos no início deste trabalho¹⁹⁶, podemos dizer que o objetivo da profissionalização ao nível de 2º grau veio a preencher a função das classes sociais, pois a hierarquização da educação formal estaria assim mais fundamentada. A profissionalização com terminalidade, significou, que estudantes do 2º grau podiam e deviam sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas. Continuariam estudando aqueles cujos pais e/ou responsáveis pudessem financiar os estudos. Assegurada a contenção, estaria assegurada a reprodução das relações de classe (BOURDIEU, 2010)

Em suma, o que se depreende sobre a expansão do ensino de 2º grau, na gestão Wenzel, é que esse foi um movimento similar ao que aconteceu na maioria dos estados brasileiros, nesse período. O Estado, intérprete oficial dos objetivos (BOURDIEU, 2014) de expandir quantitativamente esse grau de ensino, não conseguiu traduzi-los adequadamente na sua implementação. A realidade educacional encarregou-se disso. E o sistema educacional foi seu mecanismo principal. As dificuldades de ordem material e a quase inexistência de recursos humanos especializados para desenvolver os cursos técnicos limitaram as estruturas dos cursos, que, muitas vezes improvisados, não deram conta de atingir aos objetivos propostos e nem forneceram ao aluno a bagagem de conhecimento, suficiente para que ele tivesse acesso ao ensino superior.

4.1.4. Ensino de 3º Grau

A reformulação do ensino superior no novo estado do Rio de Janeiro já se encontrava em curso, quando foi instaurada a Fusão. Especificamente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Oriunda da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1950, a UERJ viu seu nome mudar, acompanhando as transformações políticas que ocorreram entre as décadas de 1950-1970. Assim, em 1958, a UDF foi rebatizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1961, após a transferência do Distrito Federal para a recém-inaugurada Brasília, a URJ passou a se chamar Universidade do Estado da Guanabara (UEG).

¹⁹⁵ CUNHA, Luiz Antônio R. *A Política Educacional no Brasil. A Profissionalização no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1976.

¹⁹⁶ Ver BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude: *A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

Finalmente, em 1975, após a Fusão, ganhou o nome definitivo de Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Dando continuidade às ações dos governos anteriores, o governador Faria Lima propôs expandir a oferta de vagas e melhorar qualitativamente o processo ensino aprendizagem do ensino de 3º grau. Com vistas a esse propósito foi elaborado pela SEEC/UERJ, o *Projeto do Campus*, que consistiu na construção de uma microunidade urbana, com capacidade para 15.000 alunos. Com unidades dispostas verticalmente, buscou-se alcançar, dentro das diretrizes da reforma universitária, a racionalização dos custos, o aumento da capacidade escolar e a modernização didático-pedagógica e administrativa.

Figura 10: Estado do Rio de Janeiro – Governo Faria Lima
Entrada principal da UERJ, após projeto de ampliação



Fonte: <http://www.google.com.br/url>. Acesso em 04/01/2016.

No decorrer da gestão de Myrthes Wenzel, foram concluídos sete andares dos cinco edifícios que compõem o conjunto escolar denominado Pavilhão Reitor João Lyra Filho e inauguradas 150 salas de aula, onde ficaram reunidas as Faculdades de Matemática e Estatística, de Educação, de Direito, de Economia, Administração e Finanças, de Serviço Social e os Institutos de Ciências Humanas, de Psicologia e Comunicação Social, de Filosofia e Letras. Além desse complexo, obras de construção de estúdio de TV, seis auditórios e cinco laboratórios de idiomas foram instalados. Nessas obras, foram aplicados Cr\$ 194 milhões de cruzeiros, dos quais Cr\$13 milhões transferidos do Fundo de Desenvolvimento Social (FUNDES) e da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE). Com relação às obras

complementares, foram concluídas, em 1977, o teatro da UERJ, com capacidade para 1.250 lugares, e uma Concha Acústica para 3.500 lugares. Essas obras se encontravam paralisadas, e gerou uma despesa adicional de Cr\$21 milhões ao governo Faria Lima¹⁹⁷.

Com a finalidade de integrar as universidades sediadas no estado do Rio de Janeiro, a SEEC/RJ coordenou um Projeto de Pós-Graduação, com a participação dos Conselho Estadual de Educação e Cultura. Encaminhado pela secretária Myrthes Wenzel ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), esse projeto foi aprovado como subprograma “Teses de Pós-Graduação: Pesquisa para o Estado”, o que propiciou estudos sobre os problemas educacionais e da administração pública estadual.

No âmbito da SEEC/RJ, o ensino superior ganhou um novo impulso, em 1975, com a implantação dos cursos de Licenciatura Plena, nas áreas de Ciências, Estudos Sociais e Letras, no Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CDRH). Em 1978, foram criados os de Licenciatura Plena em Matemática, Biologia e Letras. Examinando a situação do ensino superior no estado do Rio de Janeiro no texto do PLANEC, pode-se identificar que, apesar do impulso dado ao programa de expansão de vagas, tornou-se impossível atender à demanda desse grau de ensino “face a ausência de pesquisas socioeconômicas para identificar as causas do desequilíbrio entre a demanda e oferta, fazendo-se necessário prever medidas tais que não permitissem situações de estrangulamento ou problemas de desemprego” (PLANEC-76/79, p. 97). A tabela a seguir apresenta a relação demanda e oferta de vagas, no período 1973-75.

Tabela 15: Estado do Rio de Janeiro
Demanda e Oferta do Ensino de 3º Grau

Anos	Número de Candidatos (em 1.000)	Número de Vagas (em 1.000)
1973	52	18.9
1974	66	20.5
1975	75	22.6
Total	193	62.0

Fonte: Plano Estadual de Educação e Cultura – PLANEC 76/79

A preocupação com uma política expansionista foi, sem dúvida, um dos critérios ordenadores das metas educacionais traçadas na gestão Myrthes Wenzel. Entretanto, ao analisar a evolução quantitativa do ensino de 1º, 2º e 3º graus, nos textos do PLANEC-76/79, pode-se identificar que a situação desordenada do ensino de 1º grau, no antigo estado do Rio

¹⁹⁷ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Relatório: Educação, Cultura e Desportos*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979.

de Janeiro, foi motivo suficiente forte para absorver grande parte dos esforços da SEEC/RJ nesse nível de ensino. Para Wenzel, a base do sistema educacional se encontrava centrado na escola de 1º grau, que deveria se responsabilizar pela escolaridade nos primeiros anos, considerados fundamentais para a construção da cidadania. Para tanto, tornava-se imprescindível a melhoria da qualificação profissional do corpo docente, dos técnicos-pedagógicos e dos técnicos-administrativos, como um dos fatores determinantes da qualidade da educação oferecida pelo sistema estadual¹⁹⁸.

4.2. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS

O acionamento das novas propostas educativas da SEEC/RJ requereu a articulação de recursos humanos, visando ao desenvolvimento e à capacitação de educadores em seus diferentes níveis de atuação. Nesse contexto, a perspectiva do PLANEC era que as competências que tradicionalmente couberam aos educadores foram acrescentadas, nesse período, com a redimensão do espaço educacional em termos socioeconômicos e culturais, possibilitando a integração da escola com a sua comunidade, num processo dinâmico de mútua transformação¹⁹⁹.

Isso impôs a capacitação de professores visando substituir as metodologias tradicionais por novas modalidades de atuação, envolvendo modernas tecnologias educacionais, formas de trabalho individualizado à distância, com utilização do sistema modular e contratual e do ensino por correspondência. Com essa finalidade foi criada a Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos – CDRH –, pelo Decreto-Lei nº 202 de 15/07/1975, responsável pela coordenação, implementação e supervisão de cursos e demais atividades de atualização, aperfeiçoamento e especialização.

A proposta da SEEC/RJ, com a implantação do CDRH, era envolver instituições públicas e particulares, utilizando o mecanismo de convênio, previsto por regimento. Ampliavam-se, assim, quantitativamente e qualitativamente, o escopo de trabalho de desenvolvimento de recursos humanos para a educação. Coerente com a política de regionalização e evitando a duplicidade de meios para fins idênticos, a SEEC/RJ previu a utilização de recursos das comunidades regionais, valorizando, dessa forma, o elemento local

¹⁹⁸ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Realizações 75/78-Perspectivas 79*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979, p. 48.

¹⁹⁹ Estado do Rio de Janeiro. *SEEC/RJ. PLANEC/1976-1979*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, p. 137

e racionalizando o trabalho em termos de instalações e equipamentos. Com o objetivo de promover o equilíbrio constante no processo de desenvolvimento, concentraram-se recursos, visando a:

- a) aprimorar técnica e pedagogicamente o magistério de todos os níveis, de forma a elevar os índices de desempenho profissional;
- b) engajar educadores e animadores culturais em processos dinâmicos e em renovadas sistemáticas de trabalho.

O dimensionamento das necessidades regionais foi o ponto de partida para o planejamento do CDRH. Os subsídios colhidos nos diagnósticos sócio-econômico-educacionais, refletindo as diferentes realidades do Estado, nutriram o processo de capacitação de pessoal, orientando a atuação descentralizada e a seleção de métodos que melhor atendessem à clientela específica. Nesse sentido, fez-se estreita articulação entre o CDRH e os demais órgãos setoriais da SEEC para identificar prioridades e avaliação dos resultados, de forma a assegurar a ação coerente e eficaz ao processo de desenvolvimento de recursos humanos. Segundo registros da SEEC/RJ, de 1975 a 1976 o CDRH atingiu uma clientela-alvo de 19.972, entre professores, técnico-pedagógicos e técnico-administrativos²⁰⁰. Durante o exercício de 1975 a 1978, o CDRH obteve ainda o reconhecimento dos cursos da sua Faculdade de Professores (Decreto nº 79.679, de 10/05/77, publicado no D.O.U de 11/07/78) e a conversão dos referidos cursos de Licenciatura Curta em Licenciatura Plena (Decreto nº 81.905, de 10/05/77, publicado no D.O.U de 11/07/78).

Torna-se oportuno destacar que a operacionalização da política de desenvolvimento de recursos humanos se processou em três etapas: 1) elaboração de projetos pelos CRECTs e NECTs, que apontavam, com base em estudos feitos nas escolas, as necessidades de cursos a serem realizados; 2) envio desses projetos ao Laboratório de Currículos para análise e triagem dos temas, considerando as categorias: atualização, aperfeiçoamento e especialização; 3) encaminhamento para o CDRH, com vistas à dinamização.

No âmbito do ensino superior, a qualificação de recursos humanos se deu por meio da criação de cursos de Licenciatura Curta e Licenciatura Plena, com o intuito de agilizar a formação superior de docentes para atender as disciplinas do núcleo comum e habilitação específica de 2º grau. A tabela a seguir apresenta a oferta de cursos superiores e de extensão para os docentes da rede pública estadual:

²⁰⁰ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Pronunciamentos. *Educação para o Desenvolvimento*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1976, p. 75.

Tabela 16: Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos
CDRH/RJ- Cursos de Formação e Treinamento Específico – 1975-1978

CURSOS	Alunos Matriculados				TOTAL	Formandos			
	1975	1976	1977	1978		1975	1976	1977	1978
Licenciatura Curta									
Estudos Sociais	421	459	430	331	1 645	107	73	134	20
Ciências	576	351	489	486	1 902	31	31	28	21
Letras	456	312	294	244	1 306	114	78	84	07
TOTAL	1 453	1 122	1 213	1 061	4 849	252	182	246	48
Licenciatura Parcelada de professores titulados									
Ciências Matemática	-	-	68	50	118	-	-	Em realização	
Licenciatura Plena									
Ciências Matemática	-	-	-	31	-			Em realização	
Biologia	-	-	-	13					
Letras Port./Inglês	-	-	-	19					
Port./Literatura	-	-	-	29	92				
Treinamento de Professores de Disciplinas Específicas de Habilitações Básicas (área Saúde) (MEC/DEM/FGV/SEEC/RJ)				180	180			132	

Fonte: SEEC/RJ. Realizações 75/78-Perspectivas 79, p. 36.

Observando os dados da Tabela 16, pode-se perceber que os cursos de Licenciatura Curta, nas áreas de Estudos Sociais, Ciências e Letras, embora com número significativo de cursistas, no decorrer de 1975-1978 apresentaram uma evasão que, cumulativamente, em 1978, resultou em 10% de formandos em relação à população total. No caso da Licenciatura Plena, implantado pela SEEC/CDRH em 1978, registraram-se 92 cursistas, sem que houvesse tempo hábil de acompanhamento e avaliação. No cômputo geral, o CDRH apresentou, ao final de 1978, o seguinte resultado:

Tabela 17: SEEC/RJ/Laboratório de Currículos/CDRH
Cursos de Atualização, Aperfeiçoamento e Especialização – 1975-1978

Metas atingidas Categorias	1975	1976	1977	1978	TOTAL
Docentes	3 759	7 061	21 905	13 454	46 179
Técnico-Pedagógico	421	2 371	1 151	4 400	8 343
Técnico- Administr.	3 549	2 811	550	64	6 974
TOTAL	7 729	12 243	23 606	17 918	61 496

Fonte: SEEC/RJ. Realizações 75/78-Perspectivas 79, p. 37.

Entendendo que educação é um processo eminentemente participativo e global, constantemente atento ao mundo, a secretária Myrthes Wenzel estendeu essa visão aos professores estaduais, de modo que lhes fosse facultado conhecer novas culturas e sistemas de ensino. Nessa perspectiva, realizou um convênio com o Ministério da Educação da França/ Consulado Geral, sediado na cidade do Rio de Janeiro, por meio do qual, foram concedidas bolsas de estudo aos professores estaduais fluminenses e técnicos da SEEC/RJ para que pudessem se especializar no Centre International D' Études Pédagogiques –Sèvres/Paris.

Por que a França? Por ser esse país a referência acadêmica do estudo e da expansão da teoria piagetiana, principal recurso para a aquisição do capital cultural, naquele momento, essencial para a homogeneização e posição no campo educacional no Brasil. Em discurso pronunciado na Maison de France/RJ, em 14 de abril de 1976, por ocasião da condecoração de *Officer de Palmes Académiques* que lhe fora distinguida pelo governo da França, Myrthes Wenzel enfatizou que os liames entre a França e o Brasil, estreitamente ligados na relação com a educação, cultura e trabalho, promoveram, pela troca contínua com os especialistas franceses, a cooperação que ela (Wenzel) considerava indispensável para desenvolvimento do pensamento educativo, ocasião em que reiterou:

Como Secretário de Estado, continuo a agir segundo os princípios que me foram influenciados pela Senhora Hattinguais, no domínio da educação. A educação para ela era um despertar contínuo, era uma procura, uma descoberta. Tudo para a criança, tudo para o estudante. O que importava é que o jovem pudesse, pelo trabalho, pela procura, pela descoberta, pela criatividade, elevar-se, construir-se como homem. [...] Assim, as ideias que compõem meu programa de política educacional e de cultura se originam desses princípios (WENZEL, 1979, p.61).

A atualização pedagógica em Sèvres/Paris integrou duas faces reciprocamente complementares: de um lado, o professor que precisava dominar um corpo de conhecimentos e métodos que lhe desse condições e segurança de aplicá-los no cotidiano escolar. De outro lado, a própria exigência da prática educativa, que para adequar a teoria à dinâmica operacional, necessitava engajar um professor com um perfil de pesquisador, aquele sempre à procura de soluções mais aprimoradas para tentar caminhos inexplorados. Essa era a expectativa de Myrthes Wenzel ao assinar o convênio SEEC/RJ- Ministério da Educação da França.

Figura 11. Centre International D' Études Pédagogiques –Sèvres/Paris



Fonte: <http://www.photos-de-villes.com/photos/images/ile-de-france/hauts-de-seine/sevres/c...> Acesso em 23 de abril de 2015.

Momento importante desse empreendimento ocorreu no processo de seleção de candidatos aos cursos da escola francesa. Segundo Militza Putziger (Depoimento, 2015), os professores da rede estadual de ensino foram divididos em dois grupos: os que ministravam a disciplina de língua francesa e aqueles que desenvolviam reconhecido trabalho pedagógico e possuíam um domínio do idioma que os permitissem acompanhar as aulas. Para a professora Militza, especialista em Francês e ex-diretora do Colégio de Aplicação da UFRJ, esse convênio imprimiu um diferencial na atuação desses professores, argumentando:

não posso afirmar que todos os docentes da disciplina de Francês, da rede estadual, tenham ido para Sèvres, mas, certamente, quase todos foram. O projeto previa isso. A ideia era de que eles pudessem conhecer de perto a cultura francesa, manter diálogos com outros professores, atualizar sua prática de ensino, enfim, absorver mais conhecimentos sobre a disciplina que ministravam. Além disso, um número muito reduzido de professores tinha viajado para o exterior. A proposta de D. Myrthes era que o professor tivesse uma bagagem cultural que pudesse compartilhar com seus alunos. Para ela, era impossível um professor transmitir aquilo que não conhecia. Não tenho conhecimento de que algum estado brasileiro tenha feito esse tipo de convênio. Diria que pensar a educação nessa ótica é olhar para o futuro. D. Myrthes tinha esse olhar (PUTZIGER. Depoimento, 2015).

No que diz respeito aos professores das demais disciplinas, torna-se oportuno destacar, que, nesse período, o Laboratório de Currículos – *Áquario* – estava dando os primeiros passos na implantação da matriz curricular com base na teoria da epistemologia genética de Jean Piaget. Sendo o Centro Internacional de Sèvres, à época, referência nos estudos piagetianos, tornou-se propício enviar esses professores para que obtivessem maior embasamento da teoria de Jean Piaget e, assim, poderem desenvolver as propostas curriculares com maior domínio do seu conteúdo. Além disso, eles seriam difusores/multiplicadores dos conceitos de Piaget nas suas respectivas regiões-programa.

Um dos pontos cruciais para a compreensão do avanço da política educacional no estado do Rio de Janeiro, entre 1975-1979, é o exame do desempenho do *Aquário* na definição de programas e projetos e na implantação de propostas curriculares e metodológicas, construídos dentro de um arcabouço teórico inovador e progressista. No capítulo a seguir reconstitui-se a trajetória do *Aquário*, considerado marco da renovação educacional da gestão Myrthes De Luca Wenzel, na SEEC/RJ.

5 O AQUÁRIO: A INTELLIGENTSIA EDUCACIONAL DA REFORMA

A política educacional há de partir de uma pesquisa pluridisciplinar para ser capaz de dinamizar uma realidade multidimensional. É preciso estabelecer um planejamento à frente dos fatos, criando as estratégias para a superação das deficiências, diagnosticadas dentro do espaço e do tempo próprios da realidade do nosso Estado, e não apenas utilizar táticas para contornar as dificuldades que se apresentam. [...] A nova proposta metodológica é imprescindível para que sejam atingidos todos os resultados pretendidos, **mas só poderá ser adotada na rede, gradativamente, pois necessita de acompanhamento direto e constante, por parte de equipe interdisciplinar, conhecedora dos princípios teóricos que a norteiam** (NAVARRO RIVAS, 1977, p. 7), grifo nosso.

Acreditando que seria possível fazer da escola pública fluminense “um lugar aonde o aluno pudesse desenvolver sua capacidade cognitiva, aprendesse a refletir e a fazer descobertas no campo das ciências, das artes e de outros conhecimentos”, a secretária Myrthes De Luca Wenzel criou o Laboratório de Currículos²⁰¹. A intenção manifesta em concretizar essa nova escola – contraposta à escola tradicional –, intimamente penetrada no tecido social e na vida econômica da sociedade, apresentou-se na própria concepção do Laboratório de Currículos (LC), pensado para ser uma estrutura aberta, “difusora da função educativa pelo corpo social, onde a escola diluiria as fronteiras e passaria a ser toda a comunidade. A educação, assim, coexistiria com o todo da coletividade e teria a duração da existência das pessoas”²⁰².

Localizado no 5º andar do prédio da SEEC/RJ, na Rua do Passeio nº 62, o Laboratório de Currículos/*Aquário*, desde a sua criação, se apresentou diferencialmente dos outros órgãos setoriais da SEEC/RJ. A começar pela montagem da equipe, formada de profissionais especializados, cuja tarefa era imprimir legitimidade científica à reforma educacional (BOURDIEU, 2014). O naipe de recursos humanos do Laboratório de Currículos respondia à

²⁰¹ Estado do Rio de Janeiro. Decreto n.º 6, art. 7º do Decreto-Lei n.º 1 (Seção VIII, Art.12).

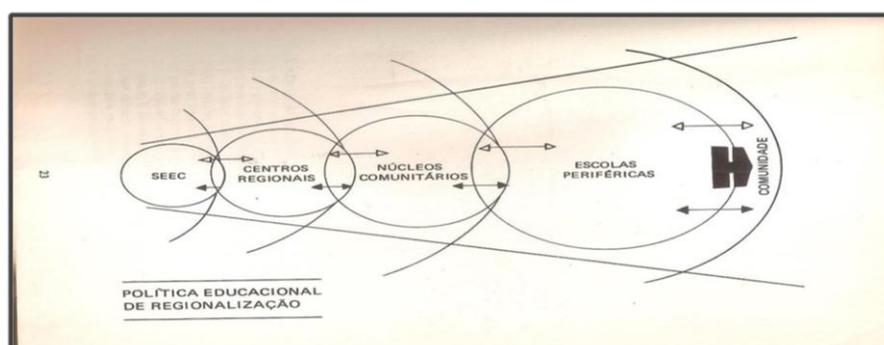
²⁰² Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Regionalização*. Rio de Janeiro: Graphos, 1975, p. 11.

proposta da professora Myrthes Wenzel de criar uma espécie de celeiro intelectual que expressasse o cunho científico-social do projeto modernizador de educação. Tratava-se de um grupo formado por professores estaduais que já vinham realizando este trabalho, inicialmente, no Colégio Estadual Brigadeiro Schörcht, seguindo para o Colégio Estadual André Maurois, acrescido de professores convidados por Circe Navarro Rivas²⁰³, que era docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Getúlio Vargas onde esses professores eram seus alunos de mestrado.

A dimensão da estrutura do capital cultural e científico (BOURDIEU, 1997) e da autoridade do Laboratório de Currículos no campo da educação fluminense ficaram evidenciadas por meio dos profissionais que integraram as equipes técnicas e/ou compuseram o núcleo de estudos, na condição de consultores. Como foi o caso da equipe convidada, extra quadro estatutário da SEEC/RJ, assim representada, por áreas específicas: em Língua Portuguesa e Linguística por Samira Nahid de Mesquita, titular da Faculdade de Letras da UFRJ; na área de Matemática por Maria Laura Mousinho Leite Lopes, titular do Instituto de Matemática da UFRJ; em Estudos Sociais, os professores titulares: Ilmar Rohloff de Mattos (PUC-RIO), Raquel Soihet (UFF) e Tomoko Paganelli (Professora cedida do estado do Rio Grande do Sul); em Língua Francesa, Marcella Mortara (UERJ) e o intelectual Paulo Rónai. A relação dos componentes do Laboratório de Currículos, vinculados ao quadro permanente da SEEC/RJ, na fase inicial do setor, encontra-se em Anexo ao presente trabalho.

Na elaboração de um plano integrado que desse conta de ampliar e modernizar o sistema de ensino fluminense, o Laboratório de Currículos se orientou pelo desenho sistêmico, definido pela política educacional da SEEC/RJ, com vistas a dinamizar as ações educativas nas regiões-programa.

Figura 12. SEEC/RJ- Fluxo da dinâmica educativa



Fonte: SEEC/RJ. REGIONALIZAÇÃO – 1975, p. 2

²⁰³ Circe Navarro Rivas foi a primeira diretora do Laboratório de Currículos e responsável pela formação inicial da equipe técnico-pedagógica do Laboratório. Torna-se oportuno ressaltar que os trabalhos elaborados por essa educadora, após 1978, passaram a ser assinados como Circe Navarro Rivas Vital Brasil.

Como se pode observar na figura representativa do fluxo da dinâmica da ação educativa, a intencionalidade da SEEC/RJ seria promover a integração da escola com a comunidade, de modo que os projetos pedagógicos fossem elaborados de acordo com a cultura de cada localidade, “facilitando, assim, o aprendizado e o preparo das crianças, e objetivando que na idade adulta contribuíssem para o desenvolvimento econômico de suas regiões”²⁰⁴. O assentamento dessa ideia se condicionava, sobretudo, à mudança de atitudes e hábitos estruturados de longa data, tanto por parte do educador quanto do educando. Nesse sentido, o Laboratório de Currículos propugnava um ensino colado na experiência individual e coletiva dos educadores e educandos, que os levasse a refletir, sistematizar e reelaborar formas próprias de ler e expressar a sua interação com o meio. Ao mesmo tempo, a proposta do Laboratório inseria o trabalho pedagógico no âmbito do conhecimento teórico-científico, procurando libertá-lo da condição de conhecimento meramente prático ou opiniático.

Para imprimir essa ênfase ao processo ensino aprendizagem, era necessário ajustar a rede escolar ao programa de expansão das matrículas e alinhar a organização do ensino às determinações da Lei 5.692/71. Para tal finalidade, o Laboratório de Currículos desdobrou-se em três importantes linhas de ação: a primeira, voltada para o cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 14 anos. A segunda, para a ampliação do número de matrículas, objetivando atingir um contingente maior de alunos, oriundos das mais diferentes camadas sociais, para que eles tivessem igualdade de oportunidade no acesso à escola pública. A terceira linha de ação seria promover o projeto de modernização pedagógica, a ser implantado por meio de uma proposta curricular e metodológica. Assim, com a expectativa de configurar na principal resposta para o enfrentamento das questões educacionais do novo estado, o Laboratório de Currículos se constituiu no núcleo de orientações básicas para a educação fluminense, na gestão Myrthes Wenzel.

Na construção de sua identidade institucional, o Laboratório de Currículos definiu os esquemas de operações a serem dinamizados na rede escolar fluminense, por meio de etapas²⁰⁵ assim constituídas:

²⁰⁴ LOBO, Yolanda Lima e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. *O Empreendimento Educativo-Cultural da Fusão: Memórias de Secretários*. Rio de Janeiro: LOBO, Yolanda Lima; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Projeto de Pesquisa: *O Empreendimento Educativo-Cultural da Fusão: Memórias de Secretários*. Rio de Janeiro: UERJ/UENF/FAPERJ, 2000.

²⁰⁵ NOGUEIRA, Stela Henrique. *Vida e Morte de uma Instituição: O Laboratório de Currículos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1975-83)*. Monografia. Campos dos Goytacazes: UENF (2005). Orientação: Yolanda Lima Lobo.

- Políticas Escolares e Estratégias de Ação;
- Linhas de Pesquisa;
- Planejamento e Assistência Técnica aos Municípios;
- Editoração;
- A Escola Experimental do Centro Interescolar do Núcleo de Cordeiro;
- A Reforma Curricular e Metodológica

5.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INSTITUCIONAL DO LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS

Na sua concepção pragmática, o Laboratório de Currículos propôs transformar a rede escolar do estado em centros de experimentação, observação e demonstração. Esses centros, que surgiram inicialmente na Alemanha no século XVIII, serviram de inspiração ao filósofo americano John Dewey para criar, em molde similar, no ano de 1894, a Escola Laboratório da Universidade de Chicago, com vistas à experimentação pedagógica. O modelo funcional dessa escola tinha como base os estudos realizados por Dewey sobre comunidade, onde a vida escolar, inicialmente, se organizaria. No interior dessa estrutura encontrava-se o princípio da disciplina escolar ou ordem. Com base nesse preceito, Dewey afirmou:

claro que a ordem é relativa a uma determinada ação. Se o fim em vista é reunir um grupo de quarenta a cinquenta crianças para aprender a jogar, o professor que ministra a disciplina deve garantir que esse resultado seja concretizado. Mas se o fim em vista é desenvolver o espírito de cooperação social e de vida comunitária, nasce uma disciplina com características próprias. Toda a nossa concepção de escola e de conteúdo disciplinar muda quando ficamos com este ponto de vista²⁰⁶.

A Escola Laboratório preconizada por John Dewey chegou ao Brasil nos anos de 1950, durante a gestão de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Pesquisa – INEP. Naquela ocasião, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)²⁰⁷ implantou, sob a coordenação do professor Oracy Nogueira, os Programas de Pesquisas em Cidades-

²⁰⁶ DEWEY, John. *A Escola e Progresso Social*. Capítulo 1. Na escola e na sociedade. Chicago: University of Chicago Press 1907, p. 30-31.

²⁰⁷ Em 1952, ao assumir a direção do INEP, o professor Anísio Teixeira passou a dar ênfase ao trabalho de pesquisa em educação. Seu objetivo era estabelecer centros de pesquisas como um meio de “fundar as bases científicas a reconstrução educacional do Brasil” (Relatório do INEP-50 anos, 1987). A ideia concretizou-se com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro e dos Centros Regionais nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tanto o CBPE como os Centros Regionais estariam vinculados à estrutura do INEP. Histórico do INEP. <http://portal.inep.gov.br/instituicoes>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

Laboratório. Um dos projetos por ele desenvolvido, em 1958, foi o de instituir uma área-laboratório para pesquisas em educação nos municípios de Leopoldina e Cataguases, no estado de Minas Gerais. Esses municípios foram selecionados por apresentarem requisitos para a constituição de uma área permanente de pesquisas e experimentação em educação²⁰⁸. O levantamento de dados preliminares das condições socioeconômicas e culturais dessas cidades-laboratório ou áreas-laboratório constituiu-se na etapa inicial da pesquisa, visando:

fornecer subsídios para planejamento das inovações ou experimentos; fornecer um quadro de referência para a constatação das mudanças, quer provenham estas das inovações e experimentos introduzidos pelos trabalhos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, quer de fatores internos e externos á comunidade, porém independentes de sua atuação; acompanhar sistematicamente as inovações e experimentos com o registro dos efeitos e incidentes decorrentes e dos reajustamentos que se produzirem ou que se revelarem necessários; realizar levantamentos periódicos a cada cinco anos. (NOGUEIRA, 1958, p. 126).

Essas cidades-laboratório passaram a formar, dentro do CBPE, um centro permanente de pesquisas educacionais, de modo que os resultados das investigações sucessivas não apenas se somassem uns aos outros, mas também fossem passíveis de constante revisão, coordenação e sistematização. Além disso, se configurariam como,

um campo de experimentação para iniciativas que visassem dar maior eficiência ao sistema educacional do País, nos níveis pré-elementar, elementar e médio de ensino; [...] um campo permanente de demonstração e treinamento quer para pesquisadores e pessoal docente e técnico a ser formado ou influenciado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, quer para os interessados, em geral, em problemas de educação (NOGUEIRA, 1958, p. 125).

Foi inspirada na experiência de cidades-laboratório que a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro criou o Laboratório de Currículos, atribuindo-lhe as seguintes funções: realizar investigação sobre a situação social, educacional e econômica do Estado; realizar estudos que especificassem as necessidades do Sistema Estadual de Educação e Cultura; definir as diretrizes para a organização curricular e metodológica; e acompanhar e avaliar o plano curricular.

²⁰⁸ NOGUEIRA, Oracy. Projeto de instituição de uma área laboratório para pesquisas referentes à educação. In: NOGUEIRA, Oracy. *Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: CBPE, 1958, ano III, vol. 3, nº 7, abril, p. 123-130.

5.2 POLÍTICAS ESCOLARES E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Ao assumir a SEEC/RJ, a professora Myrthes Wenzel encontrou uma rede escolar desaparelhada, administrativamente, para abrigar a explosão escolar gerada pela necessidade de universalizar o ensino de 1º grau, ampliar o atendimento ao ensino de 2º grau e dar conta em atender a demanda de alunos não matriculados na rede, caracterizando um descompasso entre disponibilidade e necessidade. Além disso, a perspectiva de implantar uma reforma curricular e metodológica exigia que medidas fossem tomadas, em caráter de urgência, para solucionar essas questões. A estratégia adotada pela SECPLAN, em descentralizar as ações do governo Faria Lima, por meio da regionalização, alavancou parte desses problemas, na medida em que,

simplificou o mecanismo de circulação de informações, ao mesmo tempo em que se facilitou o processo de tomada de decisão, ao planejar a descentralização dos serviços, por meio dos Centros Regionais e Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho. Dota-se, assim, o sistema de condições favoráveis ao estabelecimento de uma sistemática de trabalho caracterizado pela rapidez e flexibilidade operacional²⁰⁹.

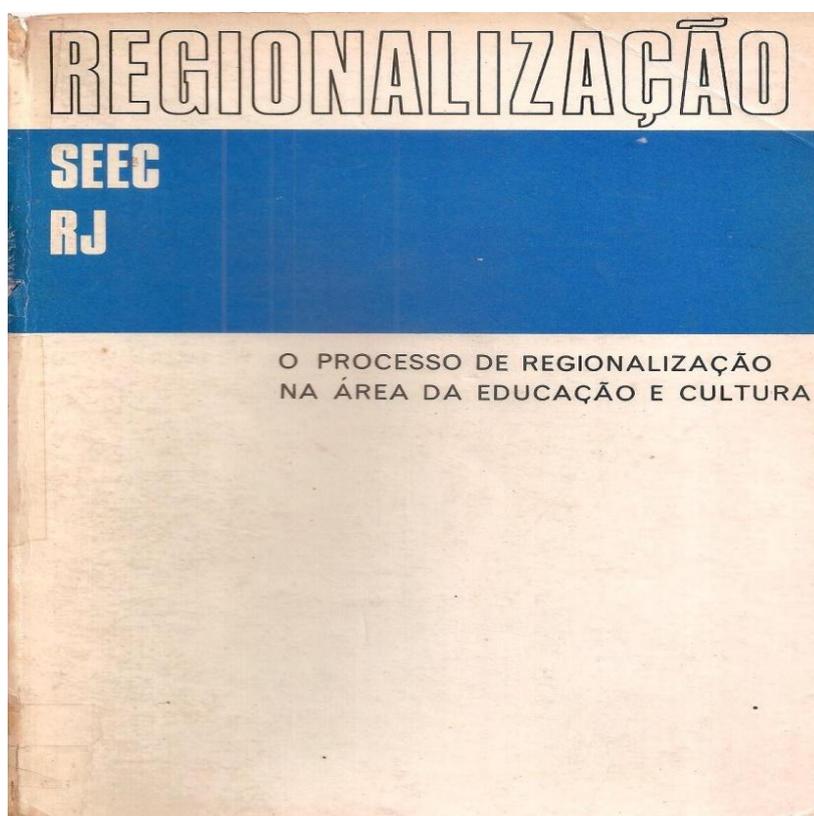
Nessa perspectiva, os Centros Regionais e Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho (CRECTs e NECTs) se apresentaram como complexos educacionais, culturais e ocupacionais próprios para programar, orientar e coordenar a integração dos diversos grupos comunitários, aptos a contribuir para a elevação dos padrões de qualidade de vida da coletividade²¹⁰. A importância de transferir as atividades educacionais para as regiões-programa pode ser identificada no impresso *Regionalização- 1975*, no qual é possível examinar as características e necessidades dos municípios fluminenses por meio de mapas, levantamentos geoeconômicos e registros relacionados à educação e a cultura.

Com base nesses estudos, a equipe do *Aquário* organizou um programa de reformulação curricular e metodológica, visando os seguintes objetivos: adequar os currículos às necessidades do desenvolvimento regional; reintroduzir o processo de valorização e adequação profissional do corpo docente; e incrementar políticas de difusão cultural. Na imagem a seguir, a publicação que orientou as ações do Laboratório nos CRECTs e NECTs.

²⁰⁹ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. WENZEL, Myrthes. *Educação para o Desenvolvimento*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1976, p. 78.

²¹⁰ Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. WENZEL, Myrthes. *Educação para o Desenvolvimento*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1976, p. 79.

Figura 13: SEEC/RJ - Capa do impresso Regionalização - 1975



Fonte: SEEC/RJ

A regionalização seria a peça-chave para nortear a adequação do currículo e os métodos de ensino à realidade do aluno. Na complementação desses dados, o Laboratório de Currículos realizou pesquisas para caracterizar a população-alvo e as especificidades das áreas onde os projetos seriam dinamizados. Tal medida superaria a ideia de restringir os conteúdos disciplinares às demandas do desenvolvimento econômico, imprimindo um conteúdo mais social e um caráter mais científico às propostas curriculares.

5.3 LINHAS DE PESQUISA

As primeiras pesquisas do Laboratório de Currículos se direcionaram para temas considerados, naquele momento, relevantes para implantação de programa e projetos. O quadro abaixo apresenta os objetos investigados no decorrer do período entre 1976 e 1978, por população e área de abrangência:

Quadro 6: Pesquisas empreendidas pelo Laboratório de Currículos - 1976-1978

Título	Período	População Alvo	Área /Abrangência
1.Caracterização do Professor de Pré-Escolar	1976/1977	1.065 professores de 162 escolas	55 Municípios onde havia Educação Pré-Escolar
2. As Escolas Rurais face ao processo de integração Escola-Comunidade	1976/1977	Professores de 560 escolas estaduais	51 Municípios (35 por aplicação direta de questionário e 16 por aplicação indireta)
3.Implantação experimental de técnicas administrativas para o controle dos custos educacionais em escolas estaduais de 1º grau do estado do Rio de Janeiro	1977/1978	45 escolas	Municípios: Macaé, Nova Friburgo, Barra Mansa, Volta Redonda, Resende, Cabo Frio, Nova Iguaçu, Nilópolis, Casemiro de Abreu, Conceição de Macabu, São Gonçalo.
4.O ensino de 2º grau nas escolas da rede estadual: um estudo para equilibrar o descompasso entre a oferta de vagas e a demanda escolar.	1977/1978	40 escolas	64 municípios

Fonte: Elaboração de Stela Henriques Nogueira (UENF /2005), a partir de dados do impresso Informações nº 9/ Laboratório de Currículos, 1979.

Foi a partir da educação pré-escolar, que a equipe do *Aquário* deu início ao processo de investigação sobre a escola pública fluminense. O fato de o Laboratório de Currículos ter iniciado a pesquisa pelo docente da pré-escola da rede estadual de ensino, se deu, face ao quase desconhecimento, até 1974, da situação desse nível de ensino, localizado em sua quase totalidade, na área urbana. Era preciso, pois, identificar como estavam distribuídas as escolas, o número de professores e alunos. No âmbito pedagógico era preciso conhecer a prática de ensino pré-escolar, e quais os conhecimentos teóricos sobre a infância que embasavam a dinâmica desses professores em sala de aula.

Vale observar, no Quadro 6, um desequilíbrio entre o número de municípios estudados, o total de professores, escolas e o número de alunos matriculados na educação pré-escolar. Pelos dados apresentados, em média, as 162 escolas se encontraram distribuídas em 3 unidades, por município, com um quantitativo de 10 professores atuando em cada unidade. Assim, tem-se um total de 20.036 alunos atendidos por 1.065 professores, o que significa o

número improvável de 200 alunos para cada professor. Neste caso, pressupomos que, provavelmente, foram incluídos nesse quantitativo os alunos atendidos pelo projeto alternativo de pré-escola – PAEPE, os quais não se encontravam matriculados oficialmente na rede escolar estadual.

O segundo objeto da pesquisa se voltou para a área rural, onde a dimensão do território fluminense foi determinante para que a pesquisa se desse por meio de questionário, cuja aplicação se deu de forma direta e indireta. Foram 560 escolas analisadas, o que permitiu um conhecimento maior da realidade das escolas rurais e dos seus professores, visando à reforma e/ou ampliação das unidades escolares.

Por sua vez, o grau de complexidade administrativa, financeira e pedagógica, que acompanhou o aumento quantitativo da rede escolar, tornava cada vez mais forte a pressão em prol de maiores investimentos financeiros, fosse para a manutenção dos prédios escolares, fosse para a contratação de novos professores e profissionais de apoio técnico, razão pela qual a pesquisa sobre controle de custos educacionais nas escolas da rede estadual se fazia necessário. Desse modo, o estudo sobre técnicas administrativas para controle de custos educacionais, abrangendo 45 escolas em 11 municípios, caracterizava a ênfase de alocar os recursos financeiros de modo mais eficiente.

Quanto ao ensino de 2º grau, a pesquisa realizada nos dois últimos anos da gestão Wenzel, envolvendo todos os 64 municípios fluminenses, expressou a tentativa de organizar e expandir a oferta de vagas nesse grau de ensino, visando à formação profissional dos alunos dessa faixa etária.

5.4 PLANEJAMENTO E ASSISTÊNCIA TÉCNICA AOS MUNICÍPIOS

Paralelamente à realização de pesquisas, a equipe do *Aquário* se movimentou no sentido de planejar e executar ações de assistência técnica aos municípios e às unidades escolares da rede pública de ensino. Nesse sentido, criou o Programa de Educação Permanente para atender ao magistério e às equipes técnico-pedagógicas e administrativas, visando compensar a ausência de cursos de capacitação, que permitissem a esses profissionais o acesso à atualização do processo ensino aprendizagem e à aquisição de modernas técnicas administrativas. A Tabela 18 apresentada a seguir, registra o número de docentes atendidos nos cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, promovidos pelo Laboratório de Currículos/CDRH:

Tabela 18. SEEC/RJ- Laboratório de Currículos/CDRH
Cursos de Atualização, Aperfeiçoamento e Especialização -1975-1978
População Alvo: Docentes da Rede Estadual de Ensino

ÁREA DE ATUAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORES			
	1975	1976	1977	1978
Educação Pré-Escolar	30	1.628	1.272	1.139
Ensino de 1º Grau	3.366	3.100	17.253	-
Ensino de 2º Grau	290	1.739	2.787	10.953
Ensino Supletivo	-	-	131	-
Educação Especial	-	338	348	210
Educação Física	73	256	-	-
Educação Religiosa	-	-	114	-
Orientação Educacional	-	795	-	875
Supervisão Escolar	335	1.144	980	3350
Tecnologias Educacionais	40	33	114	42
TOTAL	4.134	9.033	22.000	17.713

Fonte: Relatório do Laboratório de Currículos/CDRH/SEEC/RJ, 1979

Observa-se, na tabela acima, que o número de professores do ensino de 1º grau apresenta um crescimento significativo em 1977, totalizando 17.253 docentes. O curso destinado à educação pré-escolar tem um número maior de participantes em 1976, o que coincide com a expansão de matrículas, nesse grau de ensino, em 1975. No caso do ensino de 2º grau, a concentração de professores cursistas é maior no ano de 1977, pressupondo que a adaptação das escolas às exigências da formação técnica tenha propiciado a necessidade de ampliar os recursos humanos docentes. Identifica-se, também, um aumento considerável na capacitação de supervisores educacionais, justificável pela atuação dos CRECTs e NECTs no processo de regionalização do ensino. No cômputo geral, o ano de 1977 foi o ano que mais se investiu em cursos de especialização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, tendo contabilizando um total de 22.999 profissionais. No caso do setor técnico-administrativo, o demonstrativo abaixo apresenta o número de pessoal atendido por área de atuação:

Tabela 19: SEEC/RJ- Laboratório de Currículos/CDRH
 Cursos de Atualização, Aperfeiçoamento e Especialização – 1975-1978
 População Alvo: Pessoal Técnico-Administrativo da SEEC/RJ

ÁREA DE ATUAÇÃO	NÚMERO DE PESSOAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVO			
	1975	1976	1977	1978
Administração Escolar	2.049	530	144	-
Administração de material	-	-	53	-
Treinamento de líderes da SEEC/RJ (Pró-Líder I, II e III)	1.500	363	353	64
Projeto CARE	-	1.918	-	-
Treinamento Interno da Equipe CDRH	46	65	27	64
Nutrição	-	334	-	69
Cursos Autofinanciáveis	846	292	309	-
TOTAL	4.441	3.502	886	197

Fonte: Relatório do Laboratório de Currículos/CDRH/SEEC/RJ, 1979

Na Tabela 19, é possível observar que os cursos, realizados em 1975, destinados às áreas de Administração Escolar e Treinamento de Líderes, foram os que receberam o maior número de participantes. Pressupõe-se, com a criação dos CRECTs e NECTs, houve necessidade de capacitar pessoal para desempenhar funções burocráticas, uma vez que esses órgãos seriam as projeções da SEEC/RJ nos municípios. Sobre a dinamização dos cursos autofinanciáveis, não há registros quanto à clientela a que se destina nem a finalidade dos mesmos.

5.5 EDITORAÇÃO

No período entre 1975 e 1979, o Laboratório de Currículos publicou várias séries, como a de Pesquisas, Cursos, Pronunciamentos e Informações, com o intuito de dar visibilidade às atividades realizadas pela SEEC/RJ. Pela insígnia da Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, foi publicado o conjunto de obras, discriminadas no quadro a seguir:

Quadro 7. SEEC/RJ- Editoração do Laboratório de Currículos

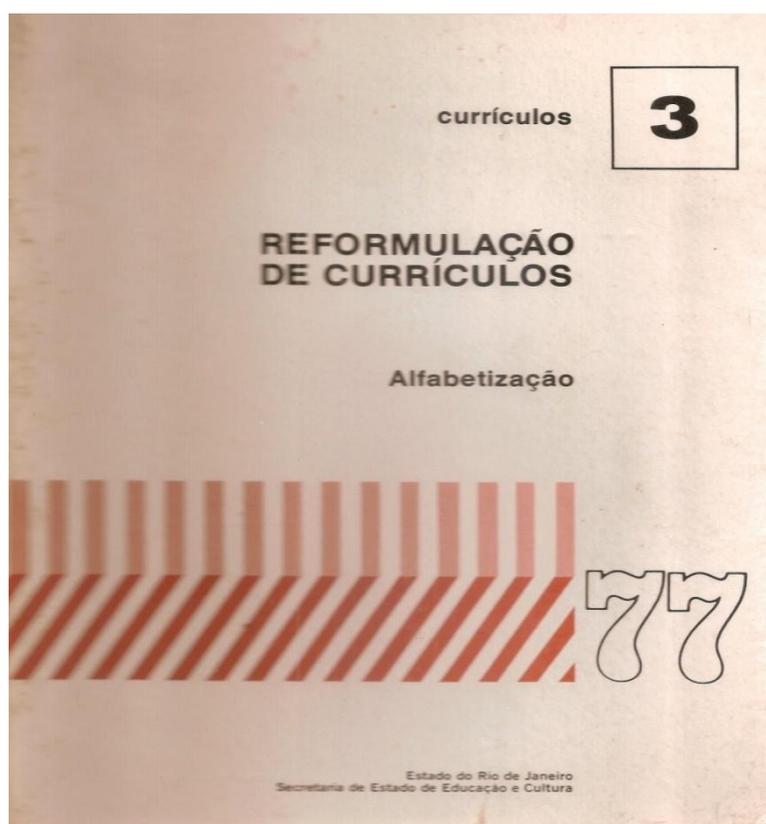
1975-1979

PUBLICAÇÕES/TÍTULO		ANO
1	1 PRO-LÍDER – Programa de Estudos para Líderes de Educação Cultura	1975
2	Regionalização – O Processo de Regionalização na Área de Educação e Cultura	1975
3	CARE – Comissão de Assistência à Rede Escolar	1975
4	Projeto do Núcleo Comunitário de Educação, Cultura e trabalho de Cordeiro (Laboratório de Currículos)	1975
5	Educação para o Desenvolvimento	1976
6	Educador hoje	1976
7	Plano Estadual de Educação e Cultura – PLANEC 76/79	1976
8	Educação e Cultura no Estado do Rio de Janeiro: Situação e Perspectiva (Laboratório de Currículos)	1976
9	Sistema de Supervisão Educacional (Fundamentação)	1976
10	Autorização e Reconhecimento de Estabelecimentos de Ensino	1976
11	Reformulação de Currículos. Síntese. (Laboratório de Currículos)	1976
12	Reformulação de Currículos. Pré-Escolar, 1º e 2º graus. 2 vols. (Laboratório de Currículos)	1976
13	PRO-LÍDER – Programa de Estudos para Líderes de Educação Cultura	1976
14	Supervisão Educacional – Subsistema de Informações (Laboratório de Currículos)	1977
15	Legislação de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro	1977
16	Instruções sobre Orçamento-Programa	1977
17	Anais do II Seminário de Integração Sistema de Ensino/Comunidade do Estado do Rio de Janeiro	1977
18	Reformulação de Currículos. Alfabetização (Laboratório de Currículos)	1977
19	Nutrição Escolar no Processo Educativo	1977
20	O Ensino por atividades nas Escolas Rurais (laboratório de Currículos)	1977
21	O Ensino por Atividades nas Escolas Rurais (Novas Metodologias) (Laboratório de Currículos)	1977
22	Fundação estadual de Museus (FEMURJ)	1977
23	Realizações 76/ Perspectivas/77	1977
24	Fundamentos do Processo de Avaliação no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (Laboratório de Currículos)	1977
25	Bolsas de Estudo	1978
26	CARE: Comissão de Assistência à Rede Escolar	1978
27	Reformulação de Currículos. Formação Especial. Ensino de 1º Grau. (Laboratório de Currículos)	1978
28	Reformulação de Currículos. Ensino Profissionalizante. 2º Grau. (Laboratório de Currículos)	1978
29	Reformulação de Currículos. Francês no 2º Grau. (Laboratório de Currículos)	1978
30	Proposta Metodológica. (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª séries). 6 vols. (Laboratório de Currículos)	1978
31	Caracterização do Professor de Pré-Escolar do Estado do Rio de Janeiro. (Laboratório de Currículos)	1978
32	Realizações/77 Perspectivas /78	1978

Fonte: Elaboração de Stella Henrique Nogueira (UENF, 2005), a partir de Relatório do Laboratório de Currículos, 1979.

Dentre as publicações do Laboratório, elencadas no Quadro 7, nos detivemos a analisar a série *Reformulação de Currículos*, por conter a compreensão da base teórico-conceitual que balizou a proposta curricular e metodológica, implantada na rede escolar a partir de 1976. A referida série tem início com o livro *Síntese*. Nele, se encontra, em linhas gerais, a fundamentação da epistemologia genética de Jean Piaget, autor, cujo pensamento teórico norteou o trabalho pedagógico da SEEC/RJ, entre 1976 e 1979. Na sequência, foram impressos dezesseis títulos, abrangendo as áreas de educação pré-escolar, alfabetização, ensino de 1º e 2º graus, formação especial, ensino profissionalizante, proposta metodológica para seis primeiras séries do 1º grau, novas metodologias para o ensino rural e ensino de francês no 2º grau. A guisa de ilustração, o impresso *Reformulação de Currículos* relativo à alfabetização, encontra-se representado na figura abaixo.

Figura 14: SEEC/RJ. Capa da *Série Currículos - 3*



Fonte: SEEC/RJ – Laboratório de Currículos

Algumas características das estratégias de editoração do Laboratório de Currículos merecem ser examinadas. O lado material da publicação envolvia o formato de livro, medindo 24 cm de comprimento por 17 cm de largura, cuja capa na cor branca, identificava os títulos de séries impressos em negrito no alto. Na parte inferior, à direita da ilustração, com retas

escamiformes, aparece o ano de publicação em números arábicos desenhados em branco e preto. Todos os livros traziam a mesma cor e o mesmo desenho gráfico na capa. A contracapa apresentava o timbre da Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, em forma geométrica – um quadrado na cor preta, tendo no seu interior, no alto, um pequeno retângulo branco e, logo abaixo, na cor branca, uma circunferência com a identificação de Empresa Pública. Essas edições foram distribuídas nas unidades da rede estadual, sendo vetada sua comercialização.

Torna-se oportuno ressaltar que a especificidade cultural dos materiais publicados pelo Laboratório de Currículos não provinha dos próprios textos, eruditos e diversificados, mas de uma intervenção editorial cuja finalidade era formar professores leitores e ajustá-los à aptidão de leitura dentro de uma lógica fundamentada na ciência contemporânea. Roger Chartier (2001) compreende esse tipo de publicação como uma estratégia, em que,

qualquer arranjo textual ou tipográfico que pretende criar mecanismos de controle e coerção sempre segrega táticas que o subjagam ou subvertem; inversamente, não existe produção ou prática cultural que não se fundamente em materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado, e que não esteja sujeita à supervisão e à censura por parte daqueles que detêm o poder sobre as palavras ou os gestos. Assim, uma suposta espontaneidade ‘popular’ não pode simplesmente opor-se às coerções impostas pelas autoridades; o que se deve reconhecer é de que modo às liberdades, que são sempre reprimidas (por convenções, códigos e coerções), e as disciplinas, que são sempre perturbadas, articulam-se entre si ²¹¹.

A afirmativa de Chartier pode ser identificada nos arranjos tipográficos e nas táticas empregadas na série *Currículos*, através dos quais as autoridades tentaram impor, por meio da editoração, uma ortodoxia ou uma leitura autorizada do texto. Dentre os arranjos, a destacar os que se fundamentam no discurso (apresentação, comentários e notas) com o objetivo de inscrever o leitor professor no texto. Quanto à tática utilizada, tomamos como parâmetro o pensamento de Antônio Nóvoa (2002), para quem, uma publicação na área educacional, por meio da Imprensa Oficial, se configura como lugar privilegiado de manifestação do poder público, por ser esse,

provavelmente, o local que permite um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que se manifestam, de um ou outro modo, o conjunto de problemas dessa área [...] São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e

²¹¹ CHARTIER, Roger. Textos, Impressões, Leitura. In: HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 236.

insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação²¹².

Na parte introdutória do livro *Síntese*, a secretária Myrthes Wenzel o apresenta, ressaltando que “o objetivo da publicação é fornecer aos educadores do Estado, princípios e subsídios capazes de renovar a escola e o desempenho do sistema” (WENZEL, 1976, p. 10). Enfatizando que o princípio orientador da reforma curricular era o da “integração educação-cultura-comunidade”, e que o currículo – “conjunto das experiências organizadas e supervisionadas pela escola” –, não mais poderia ser uma tarefa isolada, Myrthes Wenzel argumentou que cabia a todos os que participavam do processo “procurar romper com os esquemas estereotipados, de forma tal que os interesses, as necessidades e as virtualidades sejam atendidos”. Por ‘esquemas estereotipados’, a educadora compreendia a ausência de variedade ou de progresso escolar, e, nesse sentido, o livro deveria operar nos professores uma mudança conceitual do processo educativo, uma vez que “educa-se através de componentes curriculares e não para as disciplinas do currículo”.

As credenciais do primeiro volume da série *Reformulação de Currículos* para a Pré-Escola e 1º grau são dirigidas aos professores desses níveis de ensino, no sentido de enfatizar as proposições contidas nos documentos,

fundamentadas nas teorias da ciência contemporânea para respaldo do acompanhamento bio-psico-social do indivíduo. Garante-se, desse modo, a condição para atuar em profundidade, ainda que a longo prazo, no processo educacional, sem que se limite sua prática às preocupações imediatas, isto é, exclusivas quanto aos meios e omissas quanto aos fins da educação²¹³.

A edição da série *Reformulação de Currículos* trouxe, também, uma mensagem da diretora do Laboratório de Currículos, professora Circe Navarro Rivas. É interessante observar que, nesse texto, a professora não somente definiu o Laboratório de Currículos como “órgão de pesquisa em nível experimental”, mas deu a conhecer aos professores ser esse órgão de pesquisa quem elaborou “as propostas para reformulação dos currículos para o Pré-Escolar e o Ensino de 1º e 2º Graus” (Navarro, 1976, p. 12). Sobre as propostas curriculares, Circe Navarro ressaltou que “o conjunto de princípios teóricos buscados na ciência contemporânea constituía o embasamento metodológico das preposições vinculadas, e só com

²¹² NÓVOA, Antonio. O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas. In: PROST, Antoine et al. *Espaços da Educação – Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p.131.

²¹³ WENZEL, Myrthes De Luca. Apresentação. *Reformulação de Currículos – Síntese*. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1976, p.10.

a ajuda da teoria os problemas detectados encontrariam soluções que não fossem enganosamente definidas”. Vale ressaltar, que a publicação que chegou às mãos dos professores da rede estadual de ensino, em março 1976, com base nas teorias da ciência contemporânea, encontrou-se, também, respaldada pela Lei nº 5.692/71 e com o aval do Conselho Estadual de Educação.

As expectativas criadas em torno das competências culturais dos leitores professores, pressupostamente, familiarizados com livros, não corresponderam ao real nível das competências docente. Em entrevista, a integrante da equipe do *Aquário*, Maria Cecília Nascimento assim se posicionou:

embora didaticamente elaborados, a linguagem técnica e a complexidade da proposta metodológica impediram que os leitores decodificassem o seu conteúdo. A teoria piagetiana era um universo, ainda desconhecido para quase todos os professores da rede escolar. Apesar do esforço de Circe e sua equipe, os professores se encontravam divididos. Havia os tradicionalistas que achavam que o conteúdo curricular de antes era melhor; já os modernistas achavam que não, que as mudanças precisavam ser feitas, mas tinham dúvidas se aquela era a melhor proposta, pois as dificuldades em operacionalizar os conteúdos eram muitas, principalmente porque a leitura dos textos era de difícil entendimento (NASCIMENTO. Depoimento, 2014).

Para Roger Chartier (2001), “conduzido ou encurralado pelas estratégias que comunica e organiza a leitura autorizada, o leitor encontra-se invariavelmente inscrito no texto, mas este, por sua vez, inscreve-se de múltiplas formas em seus diferentes leitores”. Segundo Chartier, o ato da leitura é o encontro entre uma proposta e uma recepção, entre o autor e o leitor, cujos significados plurais e móveis são construídos nessa ligação, a partir de fatores que se inter-relacionam. O leitor, enquanto indivíduo central no ato da leitura, normalmente é visto pelo autor como “sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada”²¹⁴.

Enquanto textos que constroem representações, os livros didáticos que orientam as atividades curriculares guardam vestígios sobre sua circulação, sobre as concepções de leitura e de leitor e sobre aquilo que se privilegiou ou não para ser lido e conservado em uma dada época. Nessa linha de pensamento, a reforma curricular do Laboratório de Currículos ao produzir representações, objetivando a modificação de uma ordem, configurou-se no que Chartier (2001, p.162) definiu como protocolo de leitura, ou seja, a “chave dos paradigmas de

²¹⁴ CHARTIER, Roger. Textos, Impressões, Leitura. In: HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 214-215.

leitura ou das práticas de leitura próprios de comunidades particulares”, por propiciar, nas formas de leitura dos professores e nas práticas orais que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, a identificação dos discursos construídos e as representações configuradas. O autor se refere aos protocolos de leitura como sendo “a reconstituição das atitudes antigas das práticas do ato de ler e a produção da própria matéria tipográfica, de modo a favorecer certa extensão da leitura e a caracterizar o seu “leitor ideal”, que não precisa assemelhar-se àquele suposto pelo autor”.

As dificuldades encontradas pelos professores na leitura e na decodificação da linguagem das propostas curriculares, de certo modo, interferiram no cronograma do Laboratório de Currículos, que planejava executar, experimentalmente, o novo método com “12 professores da pré-escola, 68 da primeira série, 68 da segunda, e 80 da quinta” (NAVARRO RIVAS, 1976, *Jornal do Brasil*, 16/04/1976, p. 4). O conjunto de vocábulos próprios da epistemologia genética de Jean Piaget, utilizados na construção textual das propostas curriculares, era intraduzível para alguns professores que não conseguiam ler a obra na sua singularidade e muito menos usá-la em suas práticas pedagógicas. Para Circe Navarro, o fato era de que alguns professores não aceitavam sequer a ideia de mudar seus métodos de ensino, o que os impedia de dar o primeiro passo em direção ao que se esperava deles para introduzir a nova metodologia. Era preciso “uma mudança de atitude do professor diante do aluno”, sintetizou a professora Circe em entrevista ao *Jornal do Brasil* em 23/07/1976, p. 4.

Pierre Bourdieu e Roger Chartier oferecem argumentos que nos auxiliam a entender o aceite e a rejeição a um texto. Bourdieu (2011 e 1996) identifica no processo de socialização da escrita uma instância pela qual a linguagem culta, transmitida por um código elaborado, é fator de distinção social e de poder simbólico. Por sua vez, Roger Chartier (2001, p. 203) sinaliza para a importância estratégica de reconhecer nos protocolos de leitura o suporte material para tornar a leitura mais inteligível ao leitor, uma vez que a escrita acompanhada da sua difusão é interpretada “como reorganização das práticas culturais e educativas”. Dessa forma, os impressos que entraram em circulação na rede escolar fluminense, não só revelaram como se pensou e se consumou a educação do tempo em que foram produzidos, como identificaram os modos pelos quais, em diferentes lugares e momentos, “uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 2001, p. 74).

Quando Bourdieu (1996, p. 238) afirma que só “é possível ler quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras (...)”, percebe-se a existência de uma complexa imbricação entre a necessidade de entender a leitura como uma relação material, o leitor e seu objeto de leitura. Sob a perspectiva de Bourdieu (1996) e

Chartier (1996)²¹⁵, a leitura é um consumo cultural entre tantos outros e, como tal, é variável e produto das condições nas quais nos constituímos enquanto leitores. Sendo assim, infere-se que ler não se dá por si mesmo; é preciso, segundo Bourdieu (1996, p. 242) “existir uma necessidade de leitura, e devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade”.

Na perspectiva de Bourdieu e Chartier, é possível identificar a coexistência de dois níveis de leitura no impresso *Reformulação de Currículos*: a leitura do explícito, dito na construção dos textos, na fundamentação teórica, nas frases, nas palavras; e a leitura do implícito, do não dito, mas que se pode ler e compreender por meio da forma como esse impresso chega ao leitor. O problema apresentado na difusão/aceitação do livro *Reformulação de Currículos* apresenta esses dois momentos: por um lado, a divulgação desse material pedagógico, que coincide com um momento de profundas transformações na educação fluminense, liderado por um governo de base autoritária que impôs normas sobre a vida escolar. Por outro lado, o discurso progressista e modernizador que o Laboratório de Currículos da SEEC/RJ procurou trazer para o cenário educacional, associado à proposta de um modelo educacional inovador.

Nesse sentido, há que se fazer uma leitura para além do texto impresso, que perpassa, obrigatoriamente, pela importância da cultura escrita para a educação em sociedades grafocêntricas. Considerando que ler é um ato político, a leitura, como processo indispensável ao indivíduo, enquanto ser social, se reveste de características especiais, pois é através dela que o homem penetra no mundo simbólico e no campo cultural. Compreende-se que apropriar-se da escrita e da leitura é um direito de todos, importante fator de inclusão social, construção de subjetividade, cidadania e acesso a bens culturais. São considerações que dialogam e procuram ampliar o conhecimento sobre a leitura e suas práticas, quer numa perspectiva histórica, quer numa perspectiva sociológica.

Além disso, essas questões permitem a revisão das condições socioculturais e econômicas das comunidades, avançando como objetos de análise no campo educacional, à medida que permitem identificar as formas de educação a serem promovidas pelas instituições públicas e os conteúdos educacionais que mais se adequam ao contexto social e econômico de cada região. Foi à luz dessas considerações que a SEEC/RJ/ Laboratório de Currículos criou uma escola experimental no município de Cordeiro, área rural da região serrana do estado do Rio de Janeiro.

²¹⁵ BOURDIEU, Pierre; BRESSON, François e CHARTIER, Roger (Orgs.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

5.6 A ESCOLA EXPERIMENTAL DO CENTRO INTERESCOLAR DO NÚCLEO DE CORDEIRO

A título de projeto-piloto, em 8 de setembro de 1975 foi inaugurado no município de Cordeiro, juntamente com a implantação do Núcleo de Educação, Cultura e Trabalho (NECT), o Centro Interescolar do Núcleo de Cordeiro – uma escola experimental. Tratava-se da primeira experiência educacional da gestão Myrthes Wenzel, na área rural, dinamizada pelo Laboratório de Currículos.

Nessa iniciativa, destaca-se a participação do secretário de Estado de Agricultura e Abastecimento, Dr. José Resende Peres, que, diante da situação de abandono do setor agropecuário do município, expôs à professora Myrthes De Luca Wenzel a ideia de transformar o Parque de Exposição de Cordeiro, utilizado apenas uma vez por ano para exposição de gado e de produtos agrícolas regionais, em uma escola de ensino de 1º grau, voltada para a formação rural de crianças e jovens dessa região.

Propôs, ainda, Dr. José Resende Peres, que esse empreendimento tivesse a parceria da Secretaria Estadual de Saúde, e para isso contava com a adesão de Dr. Woodrow Pimentel Pantoja. Justificando sua proposta, Peres assim se posicionou:

Num momento em que o governo Faria Lima, além das suas necessidades próprias de recursos para investimentos, ainda tem que pagar quase cinco milhões de cruzeiros de dívidas acumuladas pelos governos passados [...] é um quadro singular ver-se os animais, em cada 52 semanas do ano viverem luxuosamente, por uma semana ou pouco mais, ficando o imenso investimento ocioso durante o ano, quando a poucos quilômetros escolas rurais em ruínas abrigam crianças sob condições as mais precárias. A grande educadora, logo após a visita que fez ao Parque de Cordeiro, com os olhos brilhando, aderiu à minha ideia e este trabalho é a concretização de nossos sonhos [...]. É confortante saber que muitas crianças serão salvas da chuva, do frio e do vento, com a ideia que os técnicos das três secretarias materializaram com este trabalho (PERES, 1975, p. 3).

A implantação da Escola Experimental do Núcleo de Cordeiro representou um avanço significativo na concepção escola-comunidade, estratégia de ação da SEEC/RJ que procurou envolver a comunidade, através do “projeto de construção de cidade educativa”²¹⁶, visando o desenvolvimento social, econômico e cultural dos conjuntos habitacionais rurais. Significou, também, a oportunidade de se colocar em prática o modelo de “escola aberta”, no

²¹⁶ A respeito do “projeto de construção de cidade educativa”, ver *A construção da identidade do Laboratório de Currículos*, às páginas 38 a 40 deste capítulo.

qual, por meio de um processo intercorrente, aproveitam-se todos os recursos disponíveis na comunidade. No caso da escola experimental de Cordeiro, esta deveria utilizar a produção econômica local como estratégia para expandir o atendimento escolar da região.

Nesse sentido, a V Região-Programa se apresentava adequada para esse empreendimento. Englobando Nova Friburgo, Cordeiro, Cantagalo, Duas Barras, São Sebastião do Alto, Santa Maria Madalena, Trajano de Moraes, Teresópolis, Carmo e Sumidouro, esses municípios se caracterizavam, à época, pela transição de uma economia cafeeira para a de criação semiextensiva de gado leiteiro, tendo como principal fonte de renda a produção de leite, complementada pelas culturas de subsistência, como milho e feijão. Sem gerar uma contribuição significativa para a receita do Estado, a região recebia baixos níveis de investimentos. Como resultado, em 1970, sua população havia decrescido 9,7% em relação ao contingente de 1950. Foi, portanto, com base nessa realidade agropastoril e para solucionar as reais necessidades da comunidade, que se projetou o Centro Interescolar do Núcleo de Cordeiro como polo difusor de conhecimento e propulsor do crescimento da economia primária da região.

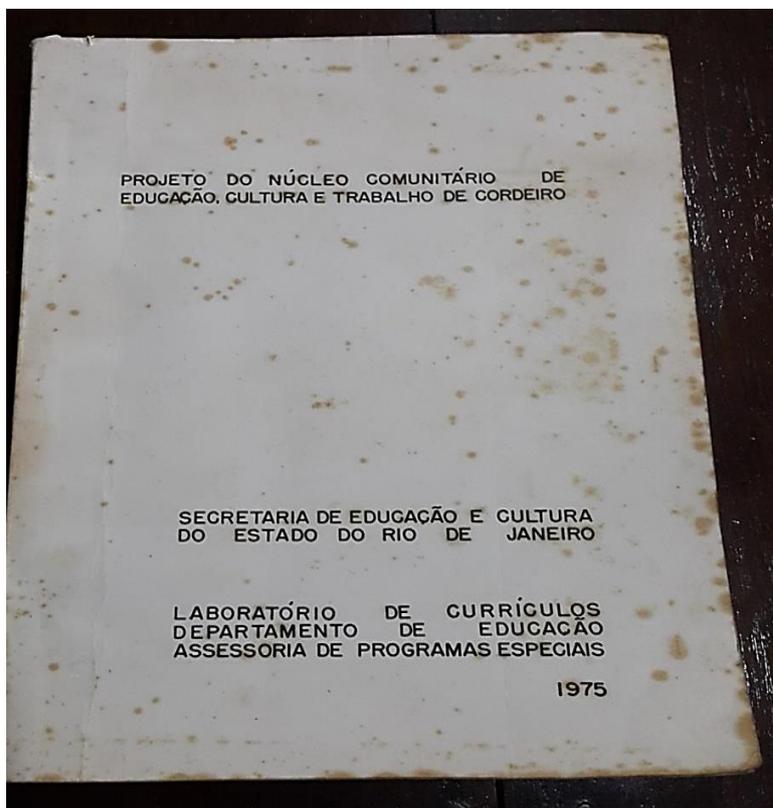
A equipe técnico-pedagógica do Laboratório de Currículos, encarregada de criar e operacionalizar o Centro Interescolar do Núcleo Comunitário de Cordeiro esteve assim constituída:

- **Coordenação Geral**
Circe Navarro Rivas
- **Gerente**
Albenides Ramos de Souza
- **Equipe Técnico-Pedagógica**
Adília Lício Arnaut
Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz
Clecyldes Mendes Pereira
Estela Kaufman Fainguelernt
Maria Helena de Mello Vieira
Maria Lina Jacobina
Zuleika de Abreu Oliveira

Para Circe Navarro Rivas, diretora do Laboratório de Currículos, “a implantação do Projeto de Cordeiro imprimiu ao processo educacional do estado do Rio de Janeiro o desenvolvimento harmônico que preconiza o progresso material e a melhoria do nível das

populações”. A íntegra de seu depoimento encontra-se na *Apresentação* (p. 10) do Histórico do Núcleo de Cordeiro, cuja capa pode ser visualizada na imagem abaixo.

Figura 15: Projeto do Núcleo Comunitário de Cordeiro



Fonte: Arquivo Pessoal Adília Arnaut Feldman -2015

Para compreender a criação da Escola Experimental do Centro Interescolar do Núcleo de Cordeiro/RJ, no âmbito da legislação, é preciso esclarecer as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, estabelecidas pela Lei nº 5.692/71. Ao ampliar a escolaridade obrigatória e gratuita para oito anos, a Lei nº 5.692/71 introduziu mudanças na organização curricular para cumprimento dos seus dispositivos (Parecer nº 853/71), definindo os instrumentos que possibilitassem a sua execução, com o propósito de integrar e concentrar recursos. Nesse sentido, facultou “a organização de centros interescolares que reunissem serviços ou disciplinas ou áreas de estudos comuns a vários estabelecimentos” (Lei nº 5.692/71, art. 2º, § C). Este dispositivo da Lei se encontra fundamentado em dois princípios: continuidade e terminalidade. A continuidade parte de uma base de educação geral ampla no conteúdo das primeiras séries do 1º e 2º graus, para a formação especial e as habilitações profissionais. A terminalidade (que poderia ser antecipada) facultava uma formação que capacite o educando

para o exercício de uma atividade, trazendo como exigência para a escola a sua adaptação à realidade local e regional.

Do ponto de vista pedagógico, a concepção de Escola Experimental acompanha o princípio filosófico defendido John Dewey, “que concebia a educação como uma espécie de Laboratório onde as ideias são postas à prova”²¹⁷. Vale reiterar que esse princípio foi adotado pela gestão Myrthes Wenzel para orientar as ações pedagógicas da SEEC/RJ. Na perspectiva de alterar a relação teoria-prática, o projeto curricular do Centro Interescolar foi definido por meio de uma pesquisa que buscou ouvir a comunidade local sobre as necessidades educacionais, sociais e econômicas. Segundo Maria Helena Mello Vieira, que participou da implantação do Núcleo de Cordeiro,

a preocupação da professora Circe Navarro era ter uma aproximação maior com a comunidade local e regional para conhecer seus anseios e necessidades e, assim, poder elaborar o planejamento educacional que mais se adequasse àquele contexto. Com esse intuito, fizemos uso de técnicas de trabalho de grupo, promovendo cursos, palestras, reuniões, projeções de filmes educativos, dentre outros eventos. Isso foi fundamental para que nós, equipe do Laboratório, conseguíssemos definir a matriz curricular, calendário letivo (obedecendo as colheitas sazonais), as atividades de extensão agrícola (fomento à horticultura, organização de cooperativa agrícola, difusão do emprego de sementes), campanhas de vacinação, cursos de enfermagem, doçaria e atividades de lazer (MELLO VIEIRA. Depoimento, 2015).

Decorrente desse estudo, os cursos implantados voltaram-se para o conhecimento de técnicas de adubação, conservação do solo, cultura do milho, melhoramentos da qualidade do cultivo do arroz, horticultura, reflorestamento, operação de máquina agrícolas, pecuária de leite, avicultura, técnicas em alimentação de animais, inseminação artificial, irrigação, educação para o lar, contabilidade e cooperativa. Tinham como objetivos:

despertar um maior interesse na introdução de novas tecnologias de produção e comercialização agrícola; conscientizar seus alunos para a baixa produtividade no meio rural, a qual gera baixos rendimentos diante dos gastos elevados (e sem rentabilidade não pode haver progresso e investimento pessoal ou familiar); e suscitar nos garotos o raciocínio lógico, o espírito de iniciativa para que eles possam modificar suas situações existenciais (HISTÓRICO DO NÚCLEO, 1975, p. 15).

²¹⁷ MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Entre o Indivíduo e a Sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista/SP: Universidade de São Francisco, 2002, p. 7.

Quanto à organização,

os cursos oferecidos subdividiam-se em cinco áreas de atuação. A educação para o lar desempenhava um papel de educação de base a fim de suprir as deficiências do ambiente familiar. A educação física visava possibilitar o desenvolvimento físico e despertar o interesse pela prática desportiva, além de integrar o indivíduo no grupo e o grupo no meio social. O programa de saúde buscou oferecer, através da Secretaria de Saúde, um conteúdo informativo básico à conscientização valorativa da saúde. Já as áreas de agricultura e pecuária tinham o objetivo de proporcionar instrumental mínimo para a iniciação no mercado de trabalho regional, sem, contudo, deixar de oferecer condições para a continuação dos estudos em nível de segundo grau. Somam-se, ainda, outros cursos como os de contabilidade e cooperativismo, e atividades culturais desenvolvidas através da Escolinha de Arte ²¹⁸.

Em entrevista concedida a Fernanda Barreto dos Santos, em 2003, a primeira diretora do Núcleo de Cordeiro, Dilma Rohen de Queiroz, enfatizou que além dos 646 alunos matriculados em 1975, o Centro Interescolar atendia, em caráter complementar, cerca de quinhentos e vinte cinco alunos que participavam dos cursos voltados para conteúdos específicos.

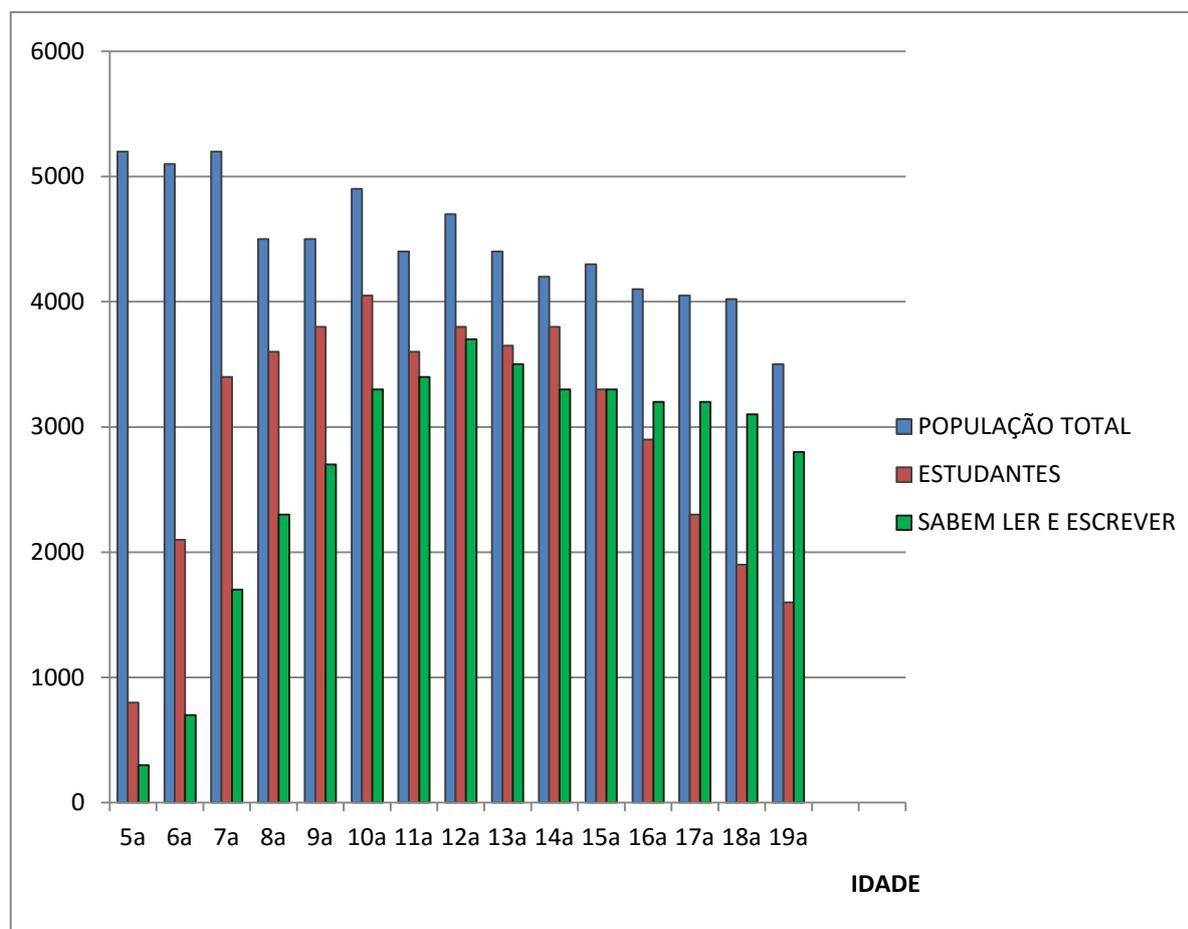
Dentre os mais procurados estavam os de Cunicultura, Inseminação Artificial, Contabilidade Agrícola, Campeiro Vacinador, Tratorista e Educação para o Lar. Para Queiroz, o curso de Educação para o Lar teve uma grande repercussão na comunidade, com a presença maciça do sexo feminino. O curso incluía noções de higiene e puericultura, economia financeira familiar, relações pessoais e familiares e confecção de doces e geleias com as frutas colhidas nos quintais das casas e que eram vendidas em postos espalhados pela cidade. Sem dúvida, os cursos cumpriram com a finalidade a que se propuseram: alavancar o desenvolvimento econômico da região e criar alicerces para mudar o cotidiano de uma população carente, com o aproveitamento de seus próprios recursos (QUEIROZ, 2003).

Se por um lado, a atenção do Laboratório de Currículos voltava seu foco para a dinamização de um programa curricular e metodológico, diversificado e em consonância com a economia local-regional, por outro lado, a realidade educacional era preocupante. Os municípios da Região-Programa V, com exceção de Nova Friburgo, possuíam uma rede

²¹⁸ ARAÚJO, Cíntia Monteiro de. O Laboratório da Competência: o tecnicismo e as relações pessoais na Secretaria de Estado de Educação e Cultura do novo Estado do Rio de Janeiro (1975-1979). Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ. Monografia, 1997, apud XAVIER, Libânia Nacif. Política Educacional, 2001, p.122. In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo e MOTTA, Marly Silva da (Coords.) *Um Estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

escolar de 1º grau que apresentava 80% de evasão escolar nas séries iniciais e 65% de repetência e defasagem entre as faixas etárias e séries correspondentes. Ratificando esses índices, dados do Instituto de Informática da SEEC/RJ indicavam que 30% da população em idade escolar (7 a 14 anos), de sete entre oito desses municípios, em 1975, não estava matriculada em escolas e não sabia ler nem escrever²¹⁹.

Quadro 8: Região-Programa V. Gráfico comparativo entre população total, estudantes e os que sabem ler e escrever.



Fonte: Projeto do Núcleo de Cordeiro, 1975, p. 47

Com base nesses indicadores e consoante às atividades econômicas regionais foram montados os cursos no Centro Interescolar. No quadro abaixo, encontra-se discriminado a relação dos cursos oferecidos, por área e número de alunos distribuídos por matrículas/turnos.

²¹⁹ Dados obtidos no *Histórico do Núcleo Comunitário de Educação Cultural e Trabalho de Cordeiro*, 1975, p.25-26.

Quadro 9: Centro Interescolar do Núcleo de Cordeiro
Relação Aluno/Curso

LEVANTAMENTO GERAL DOS ALUNOS MATRICULADOS				
Área	Curso	Matrícula		
		Manhã	Tarde	
Agropecuária	Avicultura	19	36	
	Campeiro Vacinador	35	44	
	Contabilidade Agrícola	11	27	
	Cunicultura	16	-	
	Inseminador	15	09	
	Olericultura	20	16	
	Operador Maquinaria Agrícola	16	15	
	Conservação do Sollo	-	13	
	Educação Artística	Educação Artística	38	92
	Educação para o Lar	Educação para o Lar	61	163
Totais		231	415	

Fonte: Elaboração de Fernanda Barreto dos Santos, a partir dos dados do NECT- Cordeiro. Trabalho Monográfico/UENF, 2005.

Na leitura de diferentes depoimentos, sobre a importância da Escola Experimental de Cordeiro nas trajetórias de vida de alunos e comunidade, foi unânime a constatação de que, após a qualificação específica nos cursos, as oportunidades de trabalho se ampliaram na região, tanto nas grandes fazendas dos municípios quanto nas pequenas propriedades. Ao avaliar a experiência educacional de Cordeiro, o engenheiro da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e ex-professor do Núcleo Interescolar, Osemy Pereira, assim se posicionou:

Os resultados desse projeto são visíveis nos dias atuais. Tive a oportunidade de acompanhar alguns egressos dessa escola, e que hoje são profissionais formados em cursos superiores de Ciências Agrárias, e outros se dedicaram às suas propriedades ou foram contratados por fazendeiros para serviços de inseminação artificial, de conservação de solo e outros serviços referentes a uma propriedade rural. De fato, a professora Myrthes Wenzel vislumbrou e realizou uma grande mudança social, educacional e econômica em nossa região, complementou (PEREIRA. Depoimento a SANTOS, 2004).

O alcance da Escola Experimental de Cordeiro extrapolou as fronteiras do estado do Rio de Janeiro e do país, chegando até o Japão e as Ilhas Virgens. Registrou-se, em novembro de 1976, a visita de 28 professores japoneses, acompanhados do Cônsul Geral do Japão, interessados em conhecer a dinâmica de atendimento aos alunos, os conteúdos curriculares e a metodologia aplicada, visando a aplicação dessa estrutura em projetos similares em seu país. Com a mesma finalidade, a visita da Secretária de Educação das Ilhas Virgens, em 1977, atestou o êxito do projeto (SANTOS, 2005, p. 38).

Apesar do reconhecimento internacional do trabalho realizado no Centro Interescolar de Cordeiro, a Escola Experimental não resistiu às pressões políticas com a mudança de governo em 1979. “Com a posse do novo governador, como é de praxe, todos os cargos comissionados da SEEC/RJ foram colocados à disposição e, assim, muitos gerentes de projetos e coordenadores de equipe foram substituídos” (MELLO VIEIRA, Depoimento, 2015). Certamente, a desorganização da equipe que formulou o projeto original, aliada ao afastamento de seus principais líderes, afetou o andamento dos trabalhos do Centro Interescolar e do próprio Laboratório de Currículos, com o esvaziamento das propostas curriculares de conteúdo experimental, “comprometendo a maior ambição do Laboratório, que era provocar mudanças duráveis nas práticas pedagógicas em curso nas escolas da rede pública estadual” (XAVIER, 2001, p. 123). Gradativamente os cursos da escola experimental de Cordeiro foram desativados e a escola encerrou suas atividades em 1983, quando o ensino de 2º Grau já estava implantado, acompanhando o ritmo de crescimento educacional daquela região do estado e, ao mesmo tempo, cumprindo com o caráter profissionalizante, previsto por lei. Segundo Libânia Xavier,

de qualquer forma, alguns de seus princípios básicos seriam retomados em experiências posteriores, o que indica uma regularidade no campo educacional enquanto área de política setorial e de aplicação de conhecimentos teóricos. Tal regularidade consiste no movimento de constituição, desarticulação e retorno de grupos mobilizados em torno de projetos de intervenção na rede oficial de ensino, visando à transformação das práticas pedagógicas em curso²²⁰.

5.7 A PROPOSTA CURRICULAR E METODOLÓGICA

Em consonância ao Parecer nº 853/71 do MEC, legislação complementar a Lei nº 5.692/71, as escolas brasileiras deveriam imprimir à reformulação curricular do ensino Pré-Escolar e de 1º Grau, os fundamentos da epistemologia genética e da psicologia de Jean Piaget. No estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1971 a 1974, não há registros de que a recomendação do Parecer nº 853/71 tivesse sido colocada em prática. É possível inferir que a dificuldade inicial de se trabalhar com a teoria de Jean Piaget, autor quase desconhecido para a maioria do professorado estadual, inviabilizou as mudanças curriculares nesse período;

²²⁰ XAVIER, Libânia Nacif. Política Educacional. Inovações e (Des)Continuidades na Política Educacional Fluminense (1975-95). In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo e MOTTA, Marly Silva da (Coords.). *Um Estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 123.

sendo, portanto, um desafio difundir e socializar o pensamento piagetiano nas escolas da rede pública.

Ao propor a reforma metodológica referendada pelos conceitos da epistemologia genética e pelos fundamentos da psicologia do desenvolvimento observados por Piaget (1970), o Laboratório de Currículos buscou transformar a metodologia das escolas estaduais fluminenses de 1º grau, se contrapondo ao paradigma tradicional do modelo de ensino vigente. Numa época em que o conhecimento da teoria piagetiana se encontrava restrita às universidades, ficou evidenciado que a equipe técnico-pedagógica do Laboratório de Currículos se distinguiu pelo capital cultural (BOURDIEU)²²¹, em relação à maioria dos professores da rede de ensino. Distinção que se expressou tanto na forma de uma escrita elaborada, considerada distante das leituras e escritas realizadas pelos professores no cotidiano escolar, quanto pela introdução de concepções de vanguarda, como a adoção da epistemologia genética de Jean Piaget para subsidiar o corpo teórico da organização curricular.

Nesse sentido, um aspecto que nos surpreendeu, diz respeito à exigência que a professora Circe Navarro fazia aos convidados para integrar a equipe do *Aquário*, no sentido de todos, sem exceção, conhecerem a teoria piagetiana. Quem nos conta essa determinação é o historiador Ilmar Rohloff de Mattos, da PUC/RJ. Em entrevista para o presente trabalho, o professor Ilmar lembrou a sua chegada ao Laboratório, ocasião em que,

fui submetido a uma verdadeira sabatina pela Circe. O objetivo era saber como iam meus conhecimentos sobre Piaget. Confessei-lhe que não sabia muita coisa desse autor, pois a minha área de estudos era História. Então, ela me entregou uma pasta e solicitou que eu estudasse para depois trocar ideias com ela. Deu-me o prazo de três dias, tempo em que me debrucei para tentar entender o pensamento de Piaget. Circe não admitia que nenhum componente de sua equipe desconhecesse o trabalho que vinha sendo realizado pelo Laboratório. Ela estava certa na sua missão. O papel do professor deve ser esse mesmo: desafiar. Se o professor não for inquieto, o aluno não o será (MATTOS. Depoimento, 2014).

Ilmar Rohloff de Mattos fez questão de enfatizar que “o Laboratório de Currículos era *um ponto de sedução* no espaço da SEEC, um lugar de estudos e pesquisas, uma ideia muito arrojada para a época”. Ao perguntar se ele considerava que a reforma curricular elaborada pelo Laboratório era uma proposta elitista, o professor Ilmar não a caracterizou desse modo,

²²¹ BOURDIEU, Pierre. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo XXI, 1997.

afirmando que “o estudo acadêmico científico era uma preocupação da Circe, e, pessoalmente, eu considerava isso da maior importância, pois são as ideias que mudam a história”.

Para Regina Kayat, assessora administrativa do Laboratório de Currículos, a preocupação de Circe Navarro Rivas era que a equipe tivesse uma unidade técnica. Isso se evidenciava não só nos textos produzidos, como nos ofícios e circulares emitidos no cotidiano do setor, enfatizou Kayat (Depoimento, 2015). Outro depoimento esclarecedor veio da professora Maria Cecília Veloso do Nascimento, da equipe do Laboratório de Currículos. Cecília compartilhou dessa experiência com seu marido, Nilton Nascimento²²², já falecido. Lembra, que o Laboratório teve em Nilton um grande incentivador.

Nilton era coordenador do Colégio Estadual André Maurois e devido à aproximação com Circe e D. Myrthes, coube a ele a missão de convidar um grupo de professores dessa escola para compor a equipe inicial da SEEC/RJ. Não era um grupo qualquer. Tinha como líder, a professora Henriette Amado, que havia saído do Brigadeiro Schörcht e assumido a direção do André Maurois. A figura de Henriette era emblemática. Tinha o dom de fomentar diálogos e conduzir estudos sobre teorias educacionais inovadoras. A própria D. Myrthes já havia trabalhado com ela, e reconhecia que suas ideias haviam-na influenciado na criação do Centro Educacional de Niterói. Henriette e Circe já vinham realizando pesquisas sobre a teoria de Jean Piaget e da sociolinguística de Bernstein no processo ensino-aprendizagem, inclusive, já haviam lançado um livro sobre o tema. Quando D. Myrthes foi convidada para a SEEC/RJ, ainda, em 1974, essas ideias foram colocadas em forma de projeto experimental no Instituto de Educação. Aliás, a pesquisa e o estudo, também, se estendiam aos professores do André Maurois, que realizavam grupos de estudo sobre as tendências educacionais modernas. Foi grande parte dessa equipe que construiu o Laboratório (NASCIMENTO, Depoimento, 2014).

De acordo com Zuleika de Abreu (Depoimento, 2016), especialista em epistemologia genética, e integrante da equipe que elaborou a reforma curricular e metodológica do Laboratório, a ideia, a construção e a estrutura da proposta saíram da experiência pedagógica que Circe Navarro Rivas vinha fazendo com as professoras Henriette Amado e Samira Mesquita no Colégio André Maurois. Além disso,

a Circe estava dando aulas sobre epistemologia genética de Jean Piaget, no IESAE/FGV, na primeira turma de mestrado, da qual eu fazia parte. Assim, quando ela foi convidada por D. Myrthes para coordenar a educação do novo estado e nos convidou (a mim e outros alunos) para fazerem parte do seu

²²² Nilton Nascimento atuou como Subsecretário de Educação e Cultura e foi consultor do Laboratório de Currículo, na gestão Myrthes De Luca Wenzel na SEEC/RJ.

grupo, eu achei que estava fazendo parte de uma equipe que estava fazendo mudanças educacionais para o futuro (ABREU, 2016).

Sobre a fundamentação da proposta implantada, Abreu assim se posicionou:

A proposta curricular e metodológica partiu de uma perspectiva estruturalista, que permite, por um lado, a interdisciplinaridade necessária a uma utilização integrada dos conhecimentos e, por outro lado, um enfoque do homem como sujeito ativo do conhecimento nas trocas entre ‘eu e o mundo’, e não um mero registrador passivo de fatos exteriores a ele. Ao lado dos princípios da Psicanálise, da Lógica Matemática e da Linguística Contemporânea, enfatizamos, do ponto de vista pedagógico, os princípios da epistemologia genética de Jean Piaget (ABREU. Depoimento, 2016).

Podemos, então, afirmar que a base da proposta curricular do Laboratório esteve centrada nesse tripé: Epistemologia Genética de Jean Piaget, Lógica Matemática e Linguística Contemporânea. Sim, afirmou-nos Zuleika de Abreu²²³, senão vejamos:

- Epistemologia Genética de Jean Piaget - a teoria de Piaget refere-se a gênese do conhecimento humano. Tem-se, então, de um lado, o desenvolvimento da inteligência, a aquisição e utilização das estruturas cognitivas de cada indivíduo – é o aspecto psicológico da questão. De outro lado, têm-se os conhecimentos e teorias relativos a diferentes áreas do saber, construídos, acumulados e aperfeiçoados num processo de desenvolvimento histórico da ciência - é o aspecto epistemológico da questão. O estruturalismo genético, ao tratar de tais problemas, traz consigo as possibilidades de uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos, que abre perspectiva a aplicações fecundas no campo da educação. Poderíamos então definir epistemologia genética, com Piaget, como “... pesquisa essencialmente interdisciplinar, que se propõe a estudar a significação dos conhecimentos, das estruturas operatórias ou de noções, recorrendo de uma parte, à sua história e ao seu funcionamento atual em uma ciência, e de outro, ao seu aspecto lógico (recorrendo aos lógicos), e enfim, à sua formação psicogenética ou as suas relações com as estruturas mentais²²⁴.”

²²³ Zuleika de Abreu fez essa afirmação, tomando como referência o seu trabalho de mestrado *Currículos para Formação de Professores de 1ª a 4ª Séries do 1º Grau – Proposta Metodológica*. Instituto de Estudos Avançados de Educação (IESAE/FGV), Volume 1. Rio de Janeiro, IESAE/FGV. 1977, p. 14-58.

²²⁴ PIAGET, Jean. Sabedoria e Ilusões da Filosofia. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969, p. 77. In: OLIVEIRA, Zuleika Abreu. *Currículos para Formação de Professores de 1ª a 4ª Séries do 1º Grau – Proposta Metodológica*. Instituto de Estudos Avançados de Educação (IESAE/FGV), Volume 1. Rio de Janeiro, IESAE/FGV. 1977, p. 14-58.

- Lógica Matemática – o estruturalismo matemático é uma axiomática que permite operar as passagens, as traduções de uma representação a outra, sem que seja necessária a atribuição de conteúdo semântico, já que as estruturas são definidas pela sintaxe. De acordo com a Matemática Moderna²²⁵, são elas: estruturas algébricas, cujo protótipo é a estrutura de grupo, em que a reversibilidade se dá por negação; estrutura de ordem, cujo protótipo é a estrutura de rede, que une seus elementos por relação de ‘sucede’ e ‘precede’; e estruturas topológicas, fundadas sobre as noções de proximidade, de continuidade e de limite. Vale dizer, que o método axiomático utilizado pela Matemática e, posteriormente, pela Lógica, escolhe como ponto de partida certas noções consideradas indefiníveis que servirão para definir outras e certas proposições consideradas como indemonstráveis que servirão para demonstrar outras. Desse modo, tem de haver noções e axiomas suficientes, compatíveis entre si e não redundantes assim como regras de construção que possibilitem o processo operatório. Importa observar que o pensamento lógico-matemático procede por abstração. Não uma abstração do tipo aristotélico, que se apreende diretamente dos objetos, do que eles têm de comum. Não é mais a semelhança que importa. Trata-se, agora, de uma abstração reflexiva, a partir das ações que se podem exercer sobre os objetos, e das coordenações mais gerais dessas ações de reunir, ordenar, corresponder. Desse modo, a construção das estruturas lógico-matemáticas, a partir do desenvolvimento de esquemas de ações, que permitem a abstração reflexiva, também nos leva a estruturas cognitivas entre si, que são os agrupantes de classes e de relações e as estruturas infralógicas.
- Linguística Contemporânea – A linguagem constitui campo privilegiado entre as ciências humanas para a utilização de estruturas, por ser instrumento de pensamento independente das decisões individuais, na medida em que cada indivíduo se submete às regras da língua, não sendo livre para modificá-las em qualquer direção. A linguagem, como instituição coletiva, não é apenas um instrumento para expressar ideias, mas o espaço onde emergem as ideias. Compreende a língua (sistema) e a fala (diferentes atualizações da língua). Nesse sentido, a reformulação da proposta curricular do Laboratório de Currículos tomou como base o campo da antropologia

²²⁵ Na área da Lógica Matemática, o Laboratório de Currículos respaldou a proposta curricular nos preceitos da Matemática Moderna, elaborados pelos estudos de PAPY, George. *Mathématique Moderne I*. Bruxelles, Marcel Didier, 1970; e do grupo BOURBAKI, Nicolas. *Elements of Mathematics*. USA: Addison Wesley Publishing. Co., 1972.

cultural, relacionado aos estudos linguísticos de Lévi-Strauss (1973)²²⁶. Tal posicionamento se deu, tendo em vista que as estruturas aparecem em qualquer pesquisa social. Além disso, os conjuntos sociais se impõem à percepção como totalidade dinâmica (em outras palavras, sede de transformações), que sofrem pressões e estão sujeitos a regras e normas impostos pelo grupo (auto regulação). Desse modo, os estudos antropológicos de Lévi-Strauss foram o ponto de partida para enfatizar o estruturalismo dos modelos linguísticos, por ele apresentados. Nesse contexto, a fonologia teve um aspecto revolucionário ao formular as relações necessárias, ou seja, passar dos fenômenos linguísticos conscientes à sua infraestrutura inconsciente, sobretudo porque, tratou da relação entre os termos e não dos termos como elementos; mostrou os sistemas fonológicos concretos tornando patente sua estrutura e descobriu as leis gerais por indução e dedução. Para Lévi-Strauss, o que define o fato social não é o que ele pode conservar da natureza, mas, ao contrário, o procedimento essencial pelo qual se separa dela. É importante enfatizar que a antropologia cultural abriu um vasto campo para a pesquisa interdisciplinar, influenciado pelos linguistas Ferdinand Saussure (1857- 1913)²²⁷ e Noam Chomski (1928-2016)²²⁸. Foi Saussure quem primeiro explicou a língua como um sistema sincrônico, mostrando que a história de uma palavra não dá conta de seu significado total. Para ele, cada signo linguístico (palavra, no caso) constitui-se por uma relação entre significante (imagem acústica que engloba a produção do som por um emissor e a captação por um receptor) e um significado (conceito). Essa relação, enfatizada por Saussure, é necessária, pois o pensamento está condicionado as categoria de linguagem, e pensar é manejar os signos. A contribuição de Chomsky ampliam os estudos sobre linguística transformacional, por abrir novas possibilidades de convergência na formalização da lógica matemática, da linguística geral e da psicolinguística, ao admitir que na atividade criadora do sujeito, as gramáticas se estruturam por processos de diferenciação, no decorrer de sua atualização.

O quadro teórico conceitual traçado por Zuleika de Abreu, em seu depoimento, evidenciou que a epistemologia genética de Jean Piaget foi o fio condutor da formulação dos

²²⁶ LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

²²⁷ SAUSSURE, Ferdinand. *Cours de Linguiste Generale*. Paris: Payot, 1968.

²²⁸ CHOMSKI, Noam. *Novas Perspectivas Linguísticas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1973.

conteúdos programáticos propostos pelo Laboratório de Currículos, acrescido de contribuições das áreas da lógica matemática e da linguística, com o intuito de dar forma e conteúdo ao objetivo da reformulação curricular e metodológica – minimizar os índices do fracasso escolar na rede escolar fluminense, pós-Fusão. Tal objetivo se encontra nas palavras de Circe Navarro, ao considerar que “não adianta construir escolas para satisfazer a demanda, pois a reprovação em massa (60% da 1ª para a 2ª do 1º grau) e a retenção (alunos na 1ª série até os 14 anos) congestionam as séries iniciais. A solução, em médio prazo, é desenvolver currículos e métodos adequados a cada região” (*Jornal do Brasil*, 16/04/1976, p. 4).

O projeto de Reformulação de Currículos do Laboratório de Currículos (Parecer nº 240/75/CEE/RJ) buscou dar unicidade à estrutura curricular e aos métodos de ensino, captando a constituição das estruturas formais de crianças em idade escolar e analisando os fatores sociais que as determinam. Para isso, os três estágios, definidos por Jean Piaget, representativos pela inteligência prática – estágio sensório motor –, e pelos dois outros, pela inteligência representativa – os estágios operatório concreto e operatório formal –, se associaram aos conceitos sobre competência linguística, formulado por Basil Bernstein. Em caráter experimental, esse referencial foi transformado em conteúdo pedagógico e aplicado numa turma de Alfabetização no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, durante o ano letivo de 1974. Sob a coordenação de Circe Navarro Rivas, essa experiência representou uma tentativa de reformulação do ensino da leitura e da escrita no sentido de incorporar, criativamente, as descobertas e conceitos fundamentais da Linguística Contemporânea aos conceitos da epistemologia genética de Piaget. Nas palavras de Circe Navarro,

as conquistas que as ciências humanas nos oferecem sobre as estruturas inconscientes e sua organização, tendo a Linguística como ciência-piloto, fornece-nos um corpo teórico capaz de possibilitar sua aplicação ao campo real, como é o da Educação, considerando-se o homem sem reducionismo, não mais como um aglomerado de partes que se descrevem ou se agrupam quantitativamente, mas com uma estrutura inserida no seu contexto mais amplo – o mundo das significações. E mais, esses recursos que nos oferece a ciência contemporânea sobre a atividade simbólica do homem estão possibilitando ao educador a realização de um ensino não por automatismos controlados em termos de *feedback*, mas por um processo criador, de troca, como tão bem nos indica Jean Piaget nos seus estudos sobre a operação mental, sugerindo-nos o educador pesquisador como um observador participante²²⁹.

²²⁹ NAVARRO RIVAS, Circe. Introdução. *Reformulação de Currículos – Alfabetização*. SEEC/RJ. Niterói: Imprensa Oficial, 1977, p. 12.

Para a reformulação do ensino de Matemática, também foi realizado um estudo experimental. Com base nos conceitos da Matemática Moderna, o projeto foi desenvolvido no Instituto de Educação Sarah Kubitschek, no curso de Formação de Professores, sob a coordenação da professora Zuleika de Abreu. Para Circe Navarro, era essencial que as mudanças no modo de ensinar matemática fossem testadas em trabalhos experimentais, antes de serem aplicadas em todas as escolas da rede estadual. Desse modo, examinou-se a teoria da Matemática Moderna, entrecruzada com os conceitos piagetianos. O que se encontrou, segundo Abreu (Depoimento, 2016) foi uma forte relação entre o desenvolvimento das estruturas psicológicas do indivíduo e as concepções lógico-matemáticas. O que corrobora a tese de Piaget, de que a compreensão do desenvolvimento humano equivale à compreensão de como se dá o processo de constituição do pensamento lógico-formal matemático. Tal processo é explicado por Piaget, segundo o pressuposto de que existe uma conjunto de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer, e isso envolve mecanismos complexos e intrincados que englobam aspectos lógicos que se entrelaçam²³⁰.

Para Leila Alcure Diar Campos e Luiz Antônio Garcia (Depoimentos, 2015), integrantes da equipe que reformulou o ensino da Matemática, os princípios que geraram os conteúdos curriculares na área matemática, tiveram do ponto de vista epistemológico, sua gênese na Matemática Moderna, cujos preceitos defendidos, inicialmente pelo grupo Nicolas Boubarki²³¹ e por George Papy, possuíam uma contextualização que permitia inferir que:

em Matemática, o objeto e o seu conceito não são discerníveis, porque todo conceito matemático é imediatamente realizado como objeto de pensamento. Mas, se o encararmos como estrutura lógica aplicável a uma ciência que se propõe a explicar fenômenos da natureza, o real é dissociado do formal e não pode mais ser apreendido direto e imediatamente. A epistemologia estrutural explica este acordo, numa perspectiva genética, atribuindo essa correspondência não a um inatismo das formas cognitivas, nem, muito menos, a uma recepção passiva, através dos sentidos, da realidade concreta, mas à própria atividade do sujeito, munido de estruturas operatórias, construídas através de um processo de ação. Essa correspondência pode ser vista, em sua utilização, nas diferentes áreas do conhecimento, entre elas a destacar, a Física e a Biologia (DIAR CAMPOS e ANTONIO GARCIA, Depoimentos, 2015).

²³⁰ PIAGET, Jean; CHOQUET, Gustave; DIEUDONNÉ, Jean; THOM René. *La Enseñanza de las matemáticas modernas*. Madrid: Alianza Editorial, 1978.

²³¹ Torna-se oportuno observar que Nicolas Bourbaki é um pseudônimo de um grupo de matemáticos da École Normal Supérieur de Paris, que nos anos de 1930 introduziu o movimento da Matemática Moderna no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Leila Alcure Diar Campos (Depoimento, 2015), a proposta curricular de Matemática elaborada pelo Laboratório de Currículos buscou alinhar essa nova concepção matemática à teoria de Piaget, que compreendia a natureza das operações lógicas de classes e relações, através da estrutura lógico-matemática que mais se aproxima da organização essencial comum a todas as operações concretas – o grupamento – e suas variações básicas. Tais estruturas, serviram de base para interpretar o comportamento da criança, estabelecendo os critérios para descrever e avaliar a passagem das condutas pré-operatórias para as operatórias. No que Luiz Antônio Garcia assim sintetizou:

a Matemática Moderna exerceu um apelo mais universal sobre as inteligências. Tem recursos geniais para matematizar as situações concretas [...], fornecendo esquemas lógicos e hábitos de pensamento que se estendem a todos os ramos do saber. A essência do Papy era, exatamente, essa mistura constante, essa mescla entre geometria e o resto da matemática, sem separar a geometria (GARCIA, Depoimento, 2015).

Para Zuleika de Abreu (Depoimento, 2015), a proposta curricular do Laboratório de Currículos para o ensino de Matemática buscou criar situações de aprendizagem que permitissem não só atingir o raciocínio hipotético-dedutivo, como fazer com que esses alunos operassem com constructos, não mais permanecendo ao nível dos dados empíricos. Com o objetivo de ativar as estruturas cognitivas dos alunos, buscou-se:

- a) Desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de abstração do aluno, por meio de situações que permitissem adquirir e aprofundar os conceitos básicos da Lógica Matemática, assim como os conceitos de relações, funções e estruturas de grupamento;
- b) Analisar, sintetizar, associar e comparar ideias pela exploração do aspecto integrado da Matemática Moderna;
- c) Incentivar a transferência de conhecimentos, reconhecendo os princípios da hierarquização, participando assim, da construção do edifício matemático;
- d) Aproximar o uso do número em situações-problema da vida prática.

Numa perspectiva político social sobre os argumentos que consubstanciaram a Reformulação de Currículos empreendida pelo Laboratório de Currículos, Aracy do Rego Antunes (Depoimento, 2015) identifica que na formulação dos conteúdos educacionais tematizados, procurou-se observar as análises sociológicas mais abrangentes, envolvendo as

estruturas sociais, políticas e econômicas dos antigos estados fluminenses. Aracy Antunes ressalta que a pobreza e as desigualdades sociais dos municípios eram os aspectos mais discutidos na elaboração dos conteúdos e das metodologias a serem implementadas: “nós não sabíamos de que modo o nosso trabalho estava sendo decodificado pelo professor em sala de aula”, reitera.

O depoimento de Aracy Antunes nos induz a refletir sobre as propostas do Laboratório em convergência com os estudos realizados na década de 1960 por Florestan Fernandes (1966)²³², abordando, a partir de um enfoque sociológico, as instituições e aspectos da política e realidade educacional brasileira, e as pesquisas realizadas na década de 1970 por Bourdieu e Passeron²³³ e Baudelot & Establet²³⁴, vinculadas ao problema de educação e de suas formas de institucionalização e atuação, relacionadas às macroestruturas da sociedade.

Tal percepção pode ser observada, também, na pesquisa realizada por Bárbara Freitag²³⁵, em 1986, nas escolas das comunidades periféricas de São Paulo. Nela, em linhas gerais, encontramos outro viés que reforça o motivo que levou a equipe técnico-pedagógica do Laboratório de Currículos a utilizar os códigos linguísticos entrecruzados à teoria piagetiana. Freitag, a partir da reflexão sociológica em torno da educação, vincula a **categoria da linguagem** (destaque da autora) ao processo ensino-aprendizagem e a estrutura de classe. Para a socióloga, o indivíduo desenvolve sua inteligência “num processo ontogenético, em que a linguagem funciona como fator coadjuvante fundamental”. Essa concepção encontra-se diretamente articulada ao período escolar compreendido entre a pré-escola e o 1º grau, considerado decisivo por Piaget, por se tratar de um momento em que a linguagem vai condicionar o acesso mais ou menos rápido à fase das operações formais. Para Freitag (1986, p. 10), a categorização dos períodos evolutivos por Piaget “parece ter várias analogias com o tipo de pensamento que, segundo Basil Bernstein, caracterizaria as crianças socializadas no código elaborado”. Desse modo, pressupõe-se a existência de uma articulação, “entre a teoria dos códigos linguísticos de Bernstein, que descreve a importância da socialização linguística na manutenção das desigualdades sociais, e a epistemologia genética, de Piaget”.

²³² FERNANDES, Florestan. Os objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública. In: FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

²³³ BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

²³⁴ BAUDELLOT, Cristian e ESTABLET, Roger. *A Escola Dividida*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

²³⁵ FREITAG, Bárbara. *Sociedade e Consciência – Um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986 (Coleção Educação Contemporânea).

Trazendo essas considerações para a abordagem teórica deste trabalho, identifica-se, nos estudos de Bourdieu (1989, p. 55), que uma relação de comunicação linguística não é simplesmente uma operação de codificação-decodificação. Bourdieu analisou o papel da linguagem associado à estrutura social, concluindo que, fundamentalmente, ocorre uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre os interlocutores. Seguindo a linha de pensamento de Bourdieu, Magda Soares²³⁶ não só compreende a comunicação pedagógica como uma relação de força simbólica como admite a ideia de que “o professor decide as mensagens a serem transmitidas e impõe a recepção dessas mensagens”. Argumenta Soares (1989, p. 61) que se a linguagem “legítima” é fator de distinção da classe dominante, conforme pressuposto bourdiano, os alunos pertencentes a essa classe chegam à escola com um determinado “capital linguístico”, adquirido com seu grupo social. O mesmo não acontece com os alunos pertencentes às camadas populares, que, por familiarização, incorporam outra linguagem, “não-legítima” (significado atribuído por Bourdieu a uma linguagem não reconhecida socialmente); por isso eles não dominam a linguagem da escola e não dispõem do capital linguístico escolarmente rentável. A não-posse desse capital, sob a perspectiva de Magda Soares, é uma das principais causas do fracasso escolar em todos os níveis de ensino, e prova incontestemente de que a comunicação pedagógica não atinge seu objetivo – fazer com que esses alunos adquiram a cultura legítima.

Ao considerar o quadro sócio educacional do estado do Rio de Janeiro, em 1975, caracterizado pelos altos índices de evasão e repetência e a comprovada falta de produtividade da escola pública, registrados em diferentes momentos deste trabalho, constatamos que a descrição e a análise dos programas e projetos implantados pela SEEC/RJ levantam duas questões relevantes para pensarmos nas conseqüentes relações que se estabeleceram entre mudanças e inovação na educação fluminense, nos primeiros quatro anos pós-Fusão. A primeira delas constituiu-se de um projeto político-pedagógico capaz de oferecer alternativas para expandir quantitativamente a rede escolar. A despeito das críticas quanto às estratégias utilizadas, a ampliação do sistema educacional se concretizou. A segunda remete à proposta curricular e metodológica, elaborada pelo *Aquário*, em nome da qual se veiculou um discurso que associava a reforma pedagógica à modernização educacional, contexto no qual o governo Faria Lima pretendeu “construir uma identidade educacional do novo estado”, por meio de políticas públicas de educação, formuladas para convergir com as características estruturais e

²³⁶ SOARES, Magda. *Linguagem e Escola – Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.

conjunturais da rede pública escolar estadual, identificada, pós-Fusão, pela ausência de igualdade de direitos ao acesso à escola e pela qualidade da instrução oferecida à maioria da população.

Nesse processo, coube à professora Myrthes Wenzel empreender as ações político-educacionais, confluindo com a perspectiva governamental. Os dados disponíveis no PLANEC/76-79 indicam que, inicialmente, essas ações se voltaram para expansão das matrículas, priorizando a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º Grau. Analisando os quantitativos desses graus de ensino, pode-se depreender que os ganhos sócio educacionais na gestão Wenzel foram inequívocos, se considerados o número de salas de aula construídas e os problemas de acesso às matrículas, parcialmente resolvidos com a realização, então inédita, da Pré-Matrícula, ainda em 1975. Fica nítido, também, nos documentos do Laboratório de Currículos e nos depoimentos da equipe que formulou a reforma curricular e metodológica, que a implementação das novas matrizes curriculares, respaldada nas concepções teóricas de Jean Piaget, significou marco importante na correlação evasão/repetência/permanência e desempenho escolar.

No entanto, esse conjunto de medidas não foi suficiente para alcançar, integralmente, as metas propostas pela SEEC/RJ para o quadriênio 1975-1979, o que remete à questão da continuidade ou não das políticas de educação do primeiro governo da Fusão. A esse respeito, as reflexões de Zuleika de Abreu (Depoimento, 2015), sobre as orientações dominantes após 1979, com a mudança de governo, tornam-se sugestivas. Diz ela então: “sem projetos específicos, houve um esfacelamento gradativo da equipe do Laboratório de Currículos. Foi um clima tenso e angustiante, pois todos os dias alguém da equipe recebia um comunicado de transferência para uma determinada escola. É só ir ao Diário Oficial e identificar os nossos nomes”. Fato que corrobora com a afirmativa de Libânia Xavier, de que:

na história da educação fluminense, as ondulações do campo político impõem movimentos de avanços e recuos de grupos e ideias inovadoras. Contudo, é possível perceber nesse movimento uma continuidade sinuosa, reconfigurada em função dos apelos políticos, econômicos, sociais e morais do período, porém identificada por um conteúdo singular e comum: a crença no poder das ideias e a expectativa de fazer da escola pública um espaço de democratização das relações sociais, pela expansão do acesso à educação escolar²³⁷.

²³⁷ XAVIER, Libânia Nacif. 2001. Inovações e (Des)Continuidades na Política Educacional Fluminense. In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo; MOTTA, Marly Silva (Orgs.). *Um Estado em Questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV/ALERJ, 2001, p. 123.

EPÍLOGO

UM LEGADO PERDIDO?

A escola é que sempre nos dirá o que somos e o que seremos. Ela é o índice da formação dos povos; por ela se tem a medida das suas inquietudes, dos seus projetos, das suas conquistas e dos seus ideais.

Cecília Meireles²³⁸

O estado do Rio de Janeiro, que se constrói a partir de 15 de março de 1975, derivando da Fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, busca romper com as tradicionais estruturas político-administrativas, que caracterizavam esses estados, para se constituir, do ponto de vista de uma política desenvolvimentista, como espaço de articulação nacional e segundo polo econômico do país. Esse processo, que se efetiva num período de transição, facilita a nomeação, pelo presidente Ernesto Geisel, do almirante Faria Lima para governar o novo estado da Federação.

A maneira radical como foi conduzido o processo político, remete a um tempo de efervescentes discussões sobre o futuro desses antigos estados. Quem sairia ganhando? Quem perderia? O fato, é que essa realidade, equivocada ou não, já estava instaurada, restando definir e organizar as suas instituições. Não é difícil perceber que a construção da estrutura do Poder Executivo do governo Faria Lima, compreendendo o gabinete militar e as secretarias de estado, teve o peso da tensão dos debates promovidos pelos setores representativos da política fluminense. Como foi o caso da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, objeto de análise deste estudo. A percepção que se tem, de acordo com a revisão da literatura, é que houve uma série de ajustes e concessões para estabelecer o campo de atuação educacional do governo estadual e da municipalidade da cidade do Rio de Janeiro. De certo modo, os aspectos apresentados nos textos analisados, a nosso ver, tornaram visíveis a outra face do governo

238 Estado do Rio de Janeiro. Decreto n.º 6, art. 7º do Decreto-Lei n.º 1 (Seção VIII, Art.12).

militar, no âmbito estadual, aquela ligada à constituição de redes subjetivas para conciliar interesses políticos.

A problemática que norteia a presente pesquisa é a de que a organização da estrutura e do funcionamento do sistema educacional fluminense, entre 1975 e 1979, implicou em criar programas e projetos especiais para implantar uma reforma curricular e metodológica na rede estadual de ensino, de modo a interpretar esse período *como marco zero na construção da identidade educacional do novo estado do Rio de Janeiro*. Para tanto, foram analisados documentos provenientes de planos governamentais, referências bibliográficas, legislação educacional e arquivos institucionais, além dos depoimentos que emergiram das entrevistas realizadas com os agentes educacionais que participaram da construção do sistema de ensino fluminense pós-Fusão.

Ao apresentarmos uma visão de conjunto sobre as ações implantadas na gestão de Myrthes De Luca Wenzel, na SEEC/RJ, ocorreu-nos a seguinte indagação: em que medida a professora Myrthes conseguiu imprimir na rede escolar a sua concepção de escola aberta, espaço onde o aluno frequentasse pelo prazer de aprender? Nesse sentido, ao assinalar as diretrizes e prioridades das políticas públicas de educação do novo estado federativo, buscamos, também, analisar o compromisso dessa política em relação à escola pública, dentro dos preceitos declarados pela própria secretária Myrthes Wenzel, no seu discurso de posse, em março de 1975, no qual a educadora inspirada em ideais progressistas, exalta o papel da escola como instrumento de construção da autonomia do sujeito, espaço de liberdade e criatividade, capaz de transformar a sociedade. Com igual crença, as palavras de Cecília Meireles, em 1931, citadas na abertura deste epílogo, definem o papel da escola como meio de medir as inquietudes, os projetos, as conquistas e os ideais dos povos.

Torna-se oportuno destacar, que o momento social que gerou a afirmativa de Myrthes Wenzel pedia medidas que combatessem, no estado que surgia, o analfabetismo, a distorção idade-série, a falta de vagas nas escolas, a evasão, a repetência e a marginalidade infantil. A escola pública fluminense, imersa nesse processo, se viu protagonista de propostas inovadoras e como lugar de refundação de um novo tempo social, político e educacional. Nesse mesmo período, a professora Myrthes Wenzel obtinha reconhecimento público, como educadora, pela criação, em 1960, do Centro Educacional de Niterói (CEN). Tratava-se de uma escola experimental fundamentada no pensamento educacional de John Dewey, Alexander Neil e Célestin Freinet, autores que propalavam a ideia de uma escola ativa e participante da vida social, alicerçada com base nas ciências contemporâneas e nos modernos processos de educação.

As características acadêmicas que respaldaram a trajetória docente da professora Myrthes Wenzel talhavam-na para o cargo de Secretária de Estado de Educação e Cultura. Tanto era assim, que o governador Faria Lima deu-lhe carta branca para implantar a política educacional no novo estado do Rio de Janeiro. Essa autonomia desvelava a estatura profissional de Myrthes De Luca Wenzel, que propôs, com sua equipe, construir um novo modelo de escola pública, na qual o aluno pudesse desenvolver sua capacidade cognitiva, construir sua identidade, desenvolver a sua socialização e aprendesse a refletir sobre os diversos campos do conhecimento. Uma escola receptiva aos experimentos, onde os currículos trabalhados estariam convergentes à situação social, educacional e econômica da comunidade. Para tanto, a secretária Myrthes Wenzel, procurou formar uma equipe de trabalho com profissionais selecionados pelo critério da meritocracia, cuja carreira acadêmica pudesse contribuir para integrar a missão de reformar a educação do novo estado. Vale observar que a equipe, inicialmente constituída, permaneceu durante toda a gestão Wenzel na SEEC/RJ.

Para colocar suas ideias em prática, a secretária Myrthes Wenzel precisou ir além das concepções teóricas, nas quais havia consolidado seu projeto de educação no Centro Educacional de Niterói. Sem abrir mão das teorias modernas de ensino, buscou concatená-las com as determinações da Lei nº 5.692/71, com as diretrizes emanadas do Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro (I PLAN-RIO) e com as metas do Plano Estadual de Educação e Cultura (PLANEC/1976-79).

Durante a organização do sistema de ensino estadual, Myrthes Wenzel encontrou obstáculos de diversa ordem, dentre eles, o quantitativo apresentado pelo Instituto de Informática/SEEC/RJ sobre a população escolarizável que se encontrava fora da escola – cerca de um milhão e trezentos mil alunos, dado incompatível com a capacidade da rede física escolar que não permitia absorver, de imediato, um percentual significativo desses alunos. Além disso, os altos índices de evasão e repetência escolar; a inadequada formação de professores; a desnutrição e a marginalidade infantil contribuía para acentuar o quadro precário do sistema escolar, apresentado no início de sua gestão.

Os esforços empreendidos pela SEEC/RJ, no sentido de estender o acesso a escola pública à população escolarizável, excluída do processo escolar, desdobraram-se em programas e projetos que buscavam, em curto prazo, operar mudanças nesse contexto. A fim de permitir a abertura de novas vagas, Myrthes Wenzel, com base nos diagnósticos sócio-econômico-educacionais, deu início a uma série de medidas, recorrendo à reforma e/ou ampliação das unidades escolares, a instalação de rodízio de turnos e a instalação de salas de

aula em locais como igrejas, centros comunitários, dentre outros espaços disponíveis na coletividade. A essas iniciativas sucederam-se projetos e programas, como o de ensino por suplência, pesquisas sobre a realidade educacional, qualificação e especialização de docentes e de pessoal técnico administrativo, visando a uma melhor qualidade das escolas estaduais.

Os ganhos sociais e políticos, decorrentes da ampliação da rede de ensino público foram, inclusive, registrados nos jornais *O Globo* e *Jornal do Brasil*, a partir do segundo semestre de 1975, quando a professora Myrthes Wenzel inaugurou, em conjunto com a Secretaria de Agricultura e a Secretaria de Saúde, a primeira escola experimental do estado, voltada para o ensino agrônomo, no município de Cordeiro. O objetivo era transformar essa escola numa escola de trabalho, talhada ao sabor das necessidades econômicas da região, conforme o dispositivo da Lei nº 5.692/71. Vale ressaltar que o Centro Interescolar atendia alunos de 11 municípios para uma segunda etapa do horário escolar, completando o projeto de educação integral das redes escolares desses municípios.

Nesse contexto, cabe enfatizar a importância do Laboratório de Currículos – *Aquário* – na elaboração e consecução de todas as ações educacionais implantadas pela SEEC/RJ, na gestão Wenzel. Sob a direção da professora Circe Navarro Rivas, o *Aquário* se constituiu num instrumento estratégico de formulação de propostas pedagógicas, na medida em que se estabeleceu como um espaço do saber acadêmico da SEEC/RJ. Coordenadora da Comissão de Educação, Circe Navarro já conhecia o pensamento da professora Myrthes e o desenho real do campo educacional fluminense, portanto, ao assumir o Laboratório de Currículos, a linha teórico-conceitual da reforma curricular e metodológica – núcleo das atividades do *Aquário* – já havia sido delineada. À escola, caberia oferecer oportunidades e iguais condições a todas as crianças, por meio de uma proposta curricular, cujo conteúdo priorizava a teoria da epistemologia genética de Jean Piaget, correlacionada a Linguística e a Lógica Matemática.

Ao longo da pesquisa, identificamos que os resultados da aplicação prática das propostas curriculares foram abordados de diferentes modos. Segundo integrantes do *Aquário*, que participaram da sua elaboração, as repercussões no âmbito da escola, de um modo geral, nem sempre foram favoráveis. Justificável, por um lado, pela dificuldade que o professor sentiu em compreender a teoria de Jean Piaget, cujos conceitos embasaram os conteúdos curriculares. Por outro lado, as reais condições das práticas de ensino utilizadas tradicionalmente, que não incluíam leituras e reflexões sobre as teorias de aprendizagem, contribuíram para que os professores sentissem dificuldades de aderir às novas matrizes.

A esses argumentos, podemos acrescentar as considerações da professora Fátima Cunha Ferreira (Depoimento, 2015), diretora do Laboratório de Currículos (1979-1983) e Secretária de Estado de Educação/RJ (1990-1991), ao afirmar que:

[...] o setor educacional, pela sua própria natureza, não oferece resultado a curto prazo. Qualquer política educacional implica investimentos, cujos resultados não são imediatamente visíveis. Tal política supõe um trabalho constante com os professores; exige a reforma lenta, progressiva, segura e articulada dos diferentes níveis de ensino, sem transformações bruscas para as quais o conjunto do sistema não tenha sido devidamente preparado. Isso não aconteceu com a proposta curricular implantada pelo Laboratório. Não houve tempo hábil nem para consolidar a reforma curricular, nem para avaliar seus resultados. Quando assumi a direção do Laboratório, em substituição a Circe, o professor Arnaldo (Niskier) foi logo dizendo que era preciso rever as matrizes curriculares, pois havia recebido inúmeras críticas a respeito das mesmas, e era necessário decodificar a linguagem usada nas publicações para o professor entender. [...] ora, eu não podia reverter essa situação de repente. Confesso que também não estava muito familiarizada com a base conceitual da teoria de Jean Piaget. Diante disso, transferi para Amélia Maria (Pessoa de Queiroz) a incumbência de fazer este trabalho. Eu e o Arnaldo tínhamos uma grande admiração pela professora Myrthes, como também pela Circe, pela seriedade e comprometimento com a educação e não gostaríamos de interromper um trabalho que já vinha sendo desenvolvido (FERREIRA PINTO. Depoimento, 2015).

Para Zuleika de Abreu (Depoimento, 2015), ao mesmo tempo em que uma parcela significativa de professores da rede estadual oferecia resistência à aplicação das novas propostas curriculares, o mesmo trabalho alcançava repercussão favorável nas diversas escolas do Rio de Janeiro, que procuraram fazer convênio com a SEEC/RJ com a finalidade de obter assessoria técnico-pedagógica. A destacar o Colégio Pedro II, que, ao criar o Colégio de Aplicação *Pedrinho*, unidade voltada para a educação fundamental, adotou a matriz curricular da SEEC/RJ, a qual foi acompanhada, na sua dinamização, pela equipe do *Aquário*, durante dois anos. Registra-se, também, o Colégio São Bento, que, no mesmo período, passou a desenvolver um trabalho na área da Matemática, respaldado nos estudos de George Papy, autor que referenciou a proposta curricular do Laboratório.

Os pontos assinalados nos depoimentos dos parágrafos anteriores revelam dois ângulos da mesma questão. O primeiro, relativo à consistência teórica da proposta curricular do Laboratório de Currículos, que, ao repercutir, positivamente, nas escolas reconhecidas pelo ensino de qualidade, como o Colégio Pedro II e o Colégio São Bento, ratificou que o caminho pedagógico traçado pela equipe do *Aquário* estava consoante com os modernos processos de ensino aprendizagem que vinham sendo dinamizados nos países desenvolvidos.

O outro ângulo da questão remete à leitura das propostas curriculares pelos professores, que as consideraram de difícil interpretação. Sob a alegação de que a linguagem adotada na publicação dos impressos pedagógicos era muito técnica, a maioria dos professores preferiu manter as práticas de ensino tradicionais. Enquanto que outros viam na reforma curricular uma alternativa para melhorar a eficiência do processo ensino aprendizagem. Por sua vez, os jornalistas Tobak e Fontes, na série de artigos que fizeram para o *Jornal do Brasil*, sobre a educação no governo Faria Lima, sugeriram, na matéria publicada em 03/09/75, que a professora Circe Navarro pedisse a uma professora da rede de ensino de 1º grau, do interior do estado, que lhe fizesse um bilhete. Essa sugestão, segundo os próprios jornalistas, tinha a intenção desvelar a dificuldade de leitura e escrita dos professores das séries iniciais, e a necessidade de dinamizar cursos de capacitação e aperfeiçoamento para esses docentes.

Compreendemos que a análise da política educacional não pode prescindir do confronto do que é declarado nos pressupostos e metas que a orientam, com os dados a respeito dos resultados alcançados. Esse confronto é não só necessário, pois a política educacional não se esgota apenas em uma ou em outra dessas dimensões, mas desejável, na medida em que a constatação das adequações ou desencontros entre elas permite explorar uma perspectiva de análise que se entende mais eficiente. Foi nesse sentido que a presente pesquisa contou com a participação de 13 integrantes, de um total de 29, da equipe que construiu o Laboratório de Currículos, além do depoimento da professora Fátima Cunha Ferreira Pinto, que sucedeu a professora Circe Navarro Rivas, na direção do Laboratório de Currículos, entre 1979 e 1983. Os diálogos com esses educadores possibilitaram conhecer, com maior detalhamento, um projeto pedagógico que pretendeu mudar a face da escola pública fluminense.

Uma visão retrospectiva das realizações da SEEC/RJ, durante a gestão Myrthes Wenzel, nos permite conjecturar que, se os governos que sucederam ao de Faria Lima não tivessem desconstruído a proposta curricular implantada, o ensino público no estado do Rio de Janeiro teria alcançado um patamar de qualidade. Ao aventar essa hipótese nos remetemos ao pensamento de Eugênio Gudín, cujas palavras abrem o texto inicial do Capítulo 2 deste trabalho, em que o economista projeta o estado do Rio de Janeiro, passados 20 anos da Fusão, e tece suposições acerca das finalidades da unificação, conforme perspectiva do governo Geisel, entre elas: “se o estado do Rio de Janeiro teria conseguido ser um polo econômico, depois de São Paulo e, se a Fusão teria o dom milagroso de melhorar a saúde e a educação”.

Certamente, não temos como responder de um modo preciso ao professor Eugênio Gudin, quatro décadas depois, se o estado do Rio de Janeiro conseguiu ou não transpor os desafios impostos aos diferentes segmentos político-administrativos, mas podemos nos reportar a edição especial de *O Globo*, em 09/02/2014, que faz uma retrospectiva da Fusão na matéria intitulada *40 Anos de Travessia: Um Projeto do Governo Militar*. O artigo, que não deixa claro uma posição – pró ou contra –, evidencia que não se tem, ainda, um consenso sobre a unificação dos antigos estados. Nesse sentido, constatamos que as mudanças, na verdade, levam muito mais tempo para se processar do que imaginamos.

No tocante à escola pública fluminense, foco deste trabalho de tese, a pesquisa obteve respostas que permitem afirmar que esse foi um período que resultou num avanço da educação, que pode ser identificado na expansão das matrículas em todos os níveis de ensino e no fato da escola pública ser pensada como um componente social, e, como tal, os conteúdos curriculares – e não as disciplinas – foram propostos de modo a se adequarem ao contexto sócio educacional e econômico vigente. Ao priorizar as áreas de aprendizagem em seus aspectos cognitivos e psicossociais, o *Aquário* imprimiu uma linha teórico-conceitual que não houve tempo de ser avaliada, uma vez que sua aplicação foi interrompida com a extinção do Laboratório de Currículos.

Entretanto, podemos considerar que esse modelo educacional implantado entre 1975 e 1979, teve o intuito de superar as dificuldades impostas à escola pública, historicamente desarticulada de projetos sociais. Com o objetivo de ampliar a percepção sobre a política educacional empreendida no estado do Rio de Janeiro, nesse período, procuramos adotar um procedimento teórico metodológico que possibilitasse examinar, sob uma perspectiva sociopolítica, o material oriundo das fontes consultadas, em suas múltiplas dimensões, ou seja: como resultado da maneira de pensar de uma época; como produção intelectual inscrita no projeto de um grupo; como veículo de difusão de informações e como suporte político institucional.

Desse modo, a leitura e entrecruzamento desses textos foram interpretados em consonância com o tratamento sociológico dado por Pierre Bourdieu²³⁹ ao sistema de ensino, em interface com outros sistemas sociais. A análise, por ele defendida, de que o sistema educacional é uma instituição geradora e difusora da política educacional inscrita no espaço público – espaço localizado no mundo social e representado legitimamente pelo Estado –,

²³⁹ Sobre o sistema de ensino em interface com outros sistemas consultar BOURDIEU, Pierre: *Sobre o Estado* (2014); *O Poder Simbólico* (2010) e *A Distinção* (2007).

permitiu que os conceitos por ele formulados referenciassem a construção teórica da pesquisa, num diálogo permanente com outros autores que encorpam o escopo desta pesquisa.

Entendemos que uma escola que se modifica para ir ao encontro das necessidades da maioria, deverá, necessariamente, expandir-se quantitativamente no mesmo sentido. Assim, mudanças qualitativas e prioridades quantitativas são integrantes de uma mesma unidade. Qualquer separação entre elas pode ser válida apenas para fins formais de análise, não como base de ação. Nesse sentido, a realidade educacional deve ser vista como fator determinante para traçar as diretrizes prioritárias da política educacional. Como foi o caso da gestão Myrthes Wenzel, cujos resultados da pré-matrícula, em outubro de 1975, definiram o início das ações político-educativas da SEEC/RJ, priorizando a ampliação da rede escolar.

Os quadros demonstrativos da expansão quantitativa da rede estadual de ensino, apresentados nos capítulos 4 e 5 deste trabalho, constataam um aumento significativo de vagas na educação pré-escolar e no ensino de 1º grau. Fato que ratifica a prioridade estabelecida por Myrthes Wenzel, no início de seu mandato. Entretanto, ao acompanharmos a evolução desses dados, podemos concluir que, embora a reforma e ampliação de dezenas de escolas, em curto espaço de tempo, tenham atingido um grande número de alunos, a escola pública fluminense não conseguiu atingir a meta estipulada pelo MEC de universalizar o ensino fundamental até 1979. Dentre as inúmeras causas atribuídas destacam-se a evasão e a repetência, cujos índices se mantiveram altos durante o governo Faria Lima. Para Myrthes Wenzel, esses índices se encontravam relacionados à situação de pobreza de uma grande parte da população fluminense, constatada nos diagnósticos sociais, econômicos e educacionais dos municípios. Diante desse fato, ela contra argumentava com o pedagogismo que supõe ser a educação o principal elemento propulsor da superação da pobreza e do desenvolvimento.

A educadora reiterou essa percepção ao ser entrevistada pelo jornal *O Globo*, em 22/07/1976, a respeito da divulgação dos dados estatísticos que apontavam uma evasão de 80% nas séries iniciais, na rede escolar do estado. Segundo Wenzel, se fazia necessário vincular o programa educacional às medidas sociais e econômicas que dessem suporte às famílias de baixa renda de viver com dignidade, o que, conseqüentemente, se refletiria nos resultados educacionais, uma vez que:

[...] a situação de pobreza leva a criança a ter uma série de dificuldades, um vocabulário muito reduzido e um conhecimento muito restrito da realidade que a cerca. A irrealidade dos programas educacionais e currículos, dissociados da realidade social e econômica, contribuíam também para as causas da evasão e repetência. É um crime reprovar uma criança que não aprendeu, devendo-se conduzi-la à série seguinte com recuperação. Se

continuar a não aprender é preciso descobrir as causas. É improvável que uma criança leve mais de dois anos para aprender a ler. [...] De nada adianta falar sobre dificuldades de aprendizagem quando se tem a pobreza como a principal causa da evasão (WENZEL, O Globo, 22/07/76).

Ao longo da pesquisa identificamos a persistência com a qual Myrthes Wenzel procurou encontrar e viabilizar alternativas de ação que permitissem à escola cumprir seu papel social. Para tanto, a professora precisou repensar os currículos e as metodologias, numa ótica menos tecnicista – foco da Lei nº 5.692/71. Era preciso examinar as dificuldades que as crianças traziam para a situação escolar, nas áreas de aprendizagem. Nesse sentido, a *Reformulação de Currículos* elaborada pelo *Aquário* foi o instrumento encontrado, visando obter maior rendimento escolar. O que se pode inferir é que os contornos desenhados pelas ações da SEEC/RJ, quanto à expansão quantitativa e a melhoria qualitativa da rede escolar, entre 1975 e 1979, permitem visualizar linhas de continuidade impressas nas práticas de ensino dos docentes nas atuais escolas estaduais de ensino fundamental.

À luz dessas considerações, podemos concluir que o governo Faria Lima deixou marcas visíveis na história educacional do estado do Rio de Janeiro, que podem ser interpretadas como um legado, resultado da interação de

todos os presentes, que, enquanto participam de um ato comum, partilham entre si a lição de um legado e a visão de um destino. O legado constitui-se a soma da memória, da tradição e da herança cultural posta ao nosso alcance pelo esforço, dedicação e trabalho dos que nos antecederam. Incorporando o sentido e o espírito deste legado, cabe-nos a tarefa de, caminhando na mesma direção, sermos o artífice do presente, afinados com a lição dos que souberam se manter fiéis aos compromissos assumidos²⁴⁰.

Como fiel depositária do legado da educação fluminense, Myrthes Wenzel foi comparada por um de seus alunos a “alcachofras dos telhados”, pela natureza de seu trabalho pedagógico, no que Yolanda Lima Lobo (2005) complementou: como a alcachofra, ela foi considerada uma educadora exótica que sonhou e tentou criar uma escola livre de preconceitos, capaz de formar homens livres. Por ser uma cultura perene, a alcachofra produz vários anos seguidos, o que compensa o relativo trabalho para manter a produção. Para a professora Myrthes, “a educação é a herança mais sólida que se pode deixar para as novas gerações; por essa razão, vale a pena o esforço para tornar efetivo o processo de

²⁴⁰ WENZEL, Myrthes De Luca. *Escola Aberta à Comunidade*. Discurso pronunciado por ocasião do encerramento do ano letivo de 1975, em solenidade no Monumento dos Pracinhas, no Rio de Janeiro.

desenvolvimento social do brasileiro, da nação, que resulte no aprimoramento de seus valores, de seu progresso”²⁴¹.

O ideal da educadora, em criar uma escola formadora de homens livres, encontra eco nas palavras de Cecília Meireles, proferidas na década de 1930, quando a escritora afirmou que é por meio da escola que se conhece *as inquietudes, projetos, conquistas e ideais de um povo*. A concepção de Cecília acerca do papel da escola nos remete aos dias atuais, em que buscamos responder as questões para as quais, ainda, não possuímos respostas, dentre elas: o que diz a realidade de nossas escolas *sobre o que somos e o que seremos?* Quais são os projetos para as escolas brasileiras pensados pelas políticas públicas? Como as autoridades compreendem a reação dos estudantes, face ao atual movimento de “ocupação de escolas”? Para onde foram as conquistas e os ideais de gerações de educadores que lutaram pela educação pública de qualidade? Como e quando perderam-se esses ideais, esse legado?

Nesse sentido, acreditamos que novos aspectos ainda pouco esclarecidos sobre a política educacional fluminense, no tempo de Myrthes De Luca Wenzel, deverão emergir em outras pesquisas e, assim, auxiliar a encontrar soluções viáveis para a escola pública atual. Aspectos que se escondem atrás de cada objeto de leitura, que nos leva a interpretá-los sob outros prismas, conferindo-lhes novas matizes, uma vez que os sujeitos da história devem ser vistos e interpretados no tempo em que viveram. Como bem observou Paul Ricoeur²⁴², “os homens de outrora tinham um futuro aberto e que deixaram atrás deles sonhos não realizados e projetos inacabados. Esta é a lição que a memória ensina a história”. Nessa perspectiva, o legado educacional deixado por Myrthes De Luca Wenzel não se perdeu, ele se explica no passado e se reinventa no presente, por meio de outras percepções e valores que, também, mudam continuamente.

²⁴¹ LOBO, Yolanda Lima. Alcachofras dos Telhados: lições de pedagogia de uma educadora. In: LOBO, Yolanda Lima e FARIA, Lia (Orgs.). *Vozes Femininas do Império e da República*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 333.

²⁴² RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007, p. 179.

REFERÊNCIAS

Livros:

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

ANDRADE, Carlos Drumond de. *A Rosa do Povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BAUDELLOT, Cristian e ESTABLET, Roger. *A Escola Dividida*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

BOMENY, Helena. Educação e Cultura no Arquivo Geisel. In: CASTRO, D'Araújo (org.). *Dossiê Geisel*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

BORJA, Célio. *Conversando sobre Política, Célio Borja*. Coordenadora Marly Silva da Motta. Rio de Janeiro: FGV/ALERJ, 1999.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 9.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURBAKI, Nicolas. *Elements of Mathematics*. USA: Addison Wesley Publishing. Co., 1972.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução – Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. *Sociologia*. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *Os Usos Sociais da Ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP: Porto Alegre: Zouck, 2007.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. *A miséria do mundo*. Paris: Seuil, 1993.

_____. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo XXI, 1997.

_____; BRESSON, François e CHARTIER, Roger (Orgs.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRASILEIRO, Ana Maria. *A Fusão: A análise de uma política pública*. Brasília/DF: IPEA/IPLAN, 1979, (Estudos para o Planejamento, n. 21).

BUFFA, Esther; NOSELLA, Paolo. *A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, Roberto de Oliveira e SIMONSEN, Mário Henrique. *A Nova Economia Brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1974.

CARDOSO, Fernando Henrique e MARTINS, Carlos Estevam. *Política e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1983.

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Martins Fontes: São Paulo, 1994.

CASTRO, Celso e D'ARAÚJO, Maria Celina. *Ernesto Geisel*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CERTEAU, Michael. *A Invenção do Cotidiano I: Artes de Fazer*. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

CHAGAS, Valnir. *Educação Brasileira: O ensino de 1º e 2º graus – Antes, Agora e Depois*. São Paulo: Saraiva, 1978.

CHARTIER, Roger. *Formas e sentidos. Cultura Escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel Difusão Editorial, 2002.

CHOMSKI, Noam. *Novas Perspectivas Linguísticas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1973.

CUNHA, Luis Antônio Rodrigues da. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *A Política Educacional no Brasil. A Profissionalização no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1976.

DEWEY, John. *A Escola e Progresso Social*. Capítulo 1- Na escola e na sociedade. Chicago: University of Chicago Press, 1907.

D'ARAÚJO, Maria Celina e CASTRO, Celso (orgs.). *Ernesto Geisel*. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

_____ e SOARES, Gláucio Ary Dillon (orgs.). *21 anos de Regime Militar: Balanços e Perspectivas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

EVANGELISTA, Hélio 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.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de Educadores do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002.

FERNANDES, Florestan. *Nova República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1984.

FREITAG, Bárbara. *Sociedade e Consciência – Um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986 (Coleção Educação Contemporânea).

GASPARI, Élio. *A ditadura envergonhada*. 2. ed., Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GERMANO, José Wilington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.

HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça*. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

HOBBSBAWN, Eric & RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KEOHANE, Robert e NYE Joseph. *Power and Interdependence in the Information Age*. Foreigns Affairs. Vol.77, nº5, sep./oct, 1998.

LANGONI, Carlos Geraldo. *Distribuição de Renda e Desenvolvimento Econômico no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 3. ed. Campinas/SP: UNICAMP, 1994.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

LESSA, Carlos. *O Rio de todos os Brasis: uma reflexão em busca de auto-estima*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LOBO, Yolanda Lima, FARIA, Lia. *Vozes femininas do Império e da República*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

MENDES, Durmeval Trigueiro. *O Planejamento Educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

MINAYO, Maria Cecília S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Entre o Indivíduo e a Sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2002.

MOTTA, Marly Silva da; SARMENTO, Carlos Eduardo; FREIRE, Américo (orgs.). *Um Estado em Questão: Os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa – Fundação Getúlio Vargas, 2001.

_____; SARMENTO, Carlos Eduardo (orgs.). *A Construção de um Estado: a Fusão em debate*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001 a.

_____. *Conversando Sobre Política: Erasmo Marins Pedro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.3, 1998.

_____. (coord.). *Conversando sobre Política: Célio Borja*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. *Saudades da Guanabara: o campo político da cidade do Rio de Janeiro (1960-1975)*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

_____. *Rio de Janeiro: de cidade-capital a Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

NAGLE, Jorge. *A Reforma e o Ensino*. 1. ed. São Paulo: EDART, 1973.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Cláudio Brandão (org.). *Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro (Decreto 220/75) e Regulamentos (Decreto 2.479/79)*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA LIMA, Lauro de. *O Impasse na Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1973.

OPPENHEIM, Alan Lewis. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. New Edition. London: Pinter Publishes, 1992.

OSÓRIO, Mauro. *Rio Nacional. Rio Local: mitos e visões da crise carioca e fluminense*. Rio de Janeiro: Editora SENAC-Rio, 2005.

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à História da Educação Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PAPY, George. *Mathématique Moderne I*. Bruxelles, Marcel Didier, 1970.

- PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- _____. *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969.
- _____; CHOQUET, Gustave; DIEUDONNÉ, Jean; THOM René. *La Enseñanza de las matemáticas modernas*. Madrid: Alianza Editorial, 1978
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3. ed., Lisboa: Gradiva, 2003.
- RESENDE, Luís Eduardo. *O pensamento político dos constituintes estaduais de 1975*. Rio de Janeiro: ALERJ, 1990.
- RIBEIRO, Darcy. *A nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.
- RIFF, Tito. *O Estado, a Fusão e a Região Metropolitana*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.
- SARMENTO, Carlos Eduardo. *O espelho partido da MetrÓpole – Chagas Freitas e o campo político carioca (1950-1983): Liderança, voto e estruturas clientelistas*. Rio de Janeiro, Folha Seca: FAPERJ, 2008.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Cours de Linguiste Generale*. Paris: Payot, 1968.
- SCHULTZ, Theodore William. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SILVA, Golbery do Couto e. *Geopolítica do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *Metamemória, memórias: travessias de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SUCUPIRA, Newton. *Aspectos da Organização da Educação Brasileira*. Brasília-DF: MEC, 1974.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação para a Democracia: Introdução à Administração Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- _____. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Nacional, 1967.
- _____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1976.
- WENZEL, Myrthes De Luca. *Educação para o Desenvolvimento*. Niterói/RJ, Imprensa Oficial, 1976.
- _____. *Educador Hoje*. Niterói/RJ, Imprensa Oficial, 1976.

Artigos em Livros:

BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia (org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BERSTEIN, Serge. La culture politique. In: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François (dirs.). *Pour une histoire culturelle*. Paris, Seuil, 1997.

BOMENY, Helena Bousquet. Educação e Cultura no Arquivo Geisel. In: CASTRO, Celso e D'Araújo, Maria Celina (Org.). *Ernesto Geisel*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

BOURDIEU, Pierre. In: *Escritos de Educação*. CATANI, A. e NOGUEIRA, M. A. (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, b.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (coord.). *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BOURDIEU, Pierre et CHAMBOREDON, Jean-Claude. Les temps de la biographie et les temps de l'histoire. In: BOURDIEU, Pierre et CHAMBOREDON, Jean-Claude *Quotidienneté et Histoire*. Lyon: ENS, 1982.

CHARTIER, Roger. Textos, Impressões, Leitura. In: HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COSTA, Severo (1975). In: SENNA, Homero. *O SABADOYLE. Histórias de uma confraria literária*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era Vargas. In: *A Revolução de 30*. Seminário realizado pelo CPDOC da FGV. Rio de Janeiro, 1980. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983, p .437-469 (Coleção Temas Brasileiros, 54).

D'ARAÚJO, Maria Celina. Memória da ditadura militar no Brasil: fontes e métodos. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). *Direitos e Cidadania: memória, política e cultura*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

FERNANDES, Florestan. Os objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública. In: FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A fusão do Rio de Janeiro, a ditadura militar e a transição política. In: ABREU, Alzira Alves de (Org.). *A Democratização no Brasil: Atores e Contextos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.1, 2002.

_____; GRYNSZPAN, Mário. A volta do filho pródigo ao lar paterno? A Fusão do Rio de Janeiro. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Rio de Janeiro uma cidade na história*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean. et al. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008

LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-História. In: BURKE, Peter. *A Escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1992.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Darcy Ribeiro. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de Educadores do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002.

MOTTA, Marly Silva da. A fusão da Guanabara com o Estado do Rio: desafios e desencantos. In: MOTTA, Marly Silva da; FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo (orgs.) *Um Estado em Questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

MICELI, Sérgio. Materialismo do Simbólico (2014). In: BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

NÓVOA, Antonio. O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas. In: PROST, Antoine et al. *Espaços da Educação – Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SARDENBERG FILHO, Idyno. O Financiamento da Educação no novo Estado. In: *A Fusão Explicada – o novo estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IBTE/Sesquicentenário, 1975.

SIRINELLI, Jean-François. A Geração. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). In: *Usos & Abusos da História Oral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

SOARES, Magda. *Metamemória, memórias: travessias de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 81-82, apud SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SUCUPIRA, Newton. Aspectos da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira. Brasília/DF: MEC, 1972-1974. *Relatório Apresentado à XXXIV Sessão da Conferência Internacional de Educação – UNESCO – Genebra, 1973*.

XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (Des)Continuidades na Política Educacional Fluminense (1975-95). In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo; Motta, Marly Silva da. *Um Estado em Questão: Os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

SEVERO DA COSTA, 1975. Ata: 1975 – Adeus à Guanabara – In: SENNA, Homero. *O SABADOYLE. Histórias de uma confraria literária*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2000.

WENZEL, Myrthes De Luca. Discurso de Posse. In: Pronunciamentos. Educação para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: *Imprensa Oficial*, 1975.

_____. Témoignane d'un visiteur des annés soixante: Myrthes De Luca Wenzel. In: *Le Livre du Cinquenaire Sévres, 1945-1995*, p. 321-322. Apud LOBO, Yolanda Lima. Alcachofra-dos-telhados: lições de pedagogia de uma educadora. In: *Vozes femininas do Império e da República*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

Artigos em Revistas:

ARELARO, Lisete; BARRETO, Elba Sá; MELLO, Guiomar Namó, e CAMPOS, Maria Malta. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa*/30, 1979.

EVANGELISTA, Hélio de Araújo. A luta pela fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro. A luta pela des fusão no atual estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: *Revista Geo-Paisagem*. Ano 4, nº 8, Julho/Dezembro, 2005.

KEOHANE, Robert and NYE Joseph. *Power and Interdependence in the Information Age*. Foreign Affairs. Vol.77, nº 5 (sep./oct, 1998).PP 81-84.

LOBO, Yolanda Lima; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Memórias e Discursos – A Escola Fluminense Pós-Fusão (1975-1983), In: *Cadernos de História da Educação*, Rio de Janeiro: n.º4, jan./dez. 2005.

_____. Um dia, quem sabe? A educação e a construção do grande Estado único do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: *Revista Rio de Janeiro*, n.13-14, maio-dez. 2004.

_____. *Identidade e Campo de Produção: O Laboratório de Currículos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (1975-1979)*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2004.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. *Revista do PPG de História*. PUC/SP, n. 17, nov. 1998.

MOTTA, Marly Silva da. A fusão da Guanabara com o Estado do Rio: desafios e desencantos. In: MOTTA, Marly Silva da; FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo (Orgs.). *Um Estado em Questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, PUC-São Paulo, p. 7-28, dez. 1993.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Trad. Vanilda Paiva. *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo: 1990.

Parecer nº 853/71. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993.

PASSARINHO, Jarbas. “Painel: Validação da Lei 5.692/71 – Exposição”. In: Câmara dos Deputados – *Revista Comissão de Educação e Cultura*. Educação: doze anos depois. Brasília, Câmara dos Deputados, 1985.

SARAIVA, Maria Terezinha Tourinho. Entrevista. *revistapontocom*. Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Educação, um direito fundamental*. Artigo publicado pelos 60 anos do Instituto de Administração do Rio de Janeiro – IBAM. Rio de Janeiro, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. “Um anacronismo educacional”. Rio de Janeiro: *Revista Senhor*, ano 2, nº 1, janeiro. 1969.

Projetos de Pesquisa

LOBO, Yolanda Lima; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Projeto de Pesquisa: *O Empreendimento Educativo-Cultural da Fusão: Memórias de Secretários*. Rio de Janeiro: UERJ/UENF/FAPERJ, 2000.

NOGUEIRA, Oracy. Projeto de instituição de uma área laboratório para pesquisas referentes à educação. In: NOGUEIRA, Oracy. *Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: CBPE, 1958, ano III, vol. 3, nº 7, abril, p. 123-130.

Legislação

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação, Parecer no 853/71, C.E.Su. 1º e 2º graus, aprovado em 12 de novembro de 1971, In: Documenta, Brasília : MEC, nov. 1971.

BRASIL. Lei Complementar nº 20 de 1º de julho de 1975. Determina a Fusão da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro a partir de 15 de março de 1975.

BRASIL, MEC-DEM: Do Ensino de 2º grau – Leis – Pareceres, Brasília, 1975, Parecer 75/76.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 6, art. 7º do Decreto-Lei nº 1 (Sec. VIII)*, art.12, 15 de março de 1975.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Legislação de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro – 15/3/75 a 15/3/76 – Niterói, Imprensa Oficial, 1977.

Documentos Oficiais:

BRASIL. II Plano Nacional de Desenvolvimento 1975-1979 (II PND).

BRASIL. I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-1974 (I PSEC).

BRASIL. II Plano Setorial de Educação e Cultura 1975-1979 (II PSEC).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. Anuário Estatístico, 1975.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: *Documenta nº 132*. Rio de Janeiro, nov. 1971.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Governo Faria Lima. *Diretrizes para o Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro*. Março de 1975.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Governo Faria Lima. *I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro (IPLAN-RIO)*. 1975.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *I Plano Estadual de Educação e Cultura (I PLANEC)*. 1976-1979.

RIO DE JANEIRO (estado). Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Regionalização*. Rio de Janeiro: Graphos, 1975.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SEEC/RJ. *Realizações 75/78 – Perspectivas 79*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1979.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. WENZEL, Myrthes De Luca. Apresentação. *Reformulação de Currículos – Síntese*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1976.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Histórico do Núcleo Comunitário de Educação, Cultura e Trabalho de Cordeiro*. Mimeo. 1975.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. NAVARRO RIVAS, Circe. Introdução. *Reformulação de Currículos – Alfabetização*. SEEC/RJ. Niterói: Imprensa Oficial, 1977.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura *Relatório: Educação, Cultura e Desportos*. Niterói: Imprensa Oficial, 1979.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional*. Niterói/RJ: Imprensa Oficial, 1977.

Monografias

ARAÚJO, Cíntia Monteiro de. O Laboratório da competência: o tecnicismo e as relações pessoais na Secretaria de Estado de Educação e Cultura do novo Estado do Rio de Janeiro (1975-1979). Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ. Monografia, 1997, apud XAVIER, Libânia Nacif. Política Educacional, 2001, p.122. In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo e MOTTA, Marly Silva da (Coords.). *Um Estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

NOGUEIRA, Stela Henriques. *Vida e Morte de uma Instituição: o Laboratório de Currículos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1975-1983)* – UENF/2005.

SANTOS, Fernanda Barreto dos. *O núcleo experimental de Cordeiro (1975-1979)* – UENF/2006.

Dissertação de Mestrado:

OLIVEIRA, Zuleika de Abreu. *Currículos para Formação de Professores de 1ª a 4ª Séries do 1º Grau – Proposta Metodológica*. Instituto de Estudos Avançados de Educação(IESAE/FGV), Volume 1. Rio de Janeiro, IESAE/FGV. 1977.

SANTOS, Lincoln de Araújo. *As Razões da Descontinuidade: Centralização e Descentralização do Ensino no Estado do Rio de Janeiro – O Exemplo de Paracambi*. Dissertação de Mestrado. Niterói/RJ: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2003.

Tese de Doutorado:

NUNES, Clarice A *Poesia da Ação*. Tese de Doutorado. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2000.

DAMASCENO, Daniel Pinheiro Caetano. *A Volta dos Exilados: Darcy Ribeiro, Leonel Miranda e a Cultura do Povo-Novo para o Rio de Janeiro, 1983-1986*. Tese de Doutorado. Campos dos Goytacazes/RJ: UENF, 2014.

Anais de Congresso:

LOBO, Yolanda Lobo. A construção do Centro de Documentação e Memória da Educação Fluminense do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro – Relato de uma Experiência. *Anais do VII Congresso Ibero Americano de História da Educação Latino Americana*. Quito/Equador, 2008.

LOBO, Yolanda Lima e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Escola Pública Fluminense: o frouxo movimento pendular das políticas de educação. V Congresso Luso-Brasileiro de História de Educação. Évora/Portugal. 2004 a.

_____. Políticas Escolares e Mudanças Institucionais no Estado do Rio de Janeiro. Texto apresentado no III Congresso Brasileiro de História da Educação (CD-ROM). Curitiba/Paraná, 2004 b.

Artigos em Jornais

Crônica d'A Semana. Rio de Janeiro: s. ed. 1896.

O Globo, 14/03/75

O Globo, 22/08/76

O Globo, em 23/05/77

Jornal do Brasil, 02/03/1975

Jornal do Brasil, 03/09/1975

Jornal do Brasil, 11/04/1975

Jornal do Brasil, 2/03/1975

Jornal do Brasil, 16/04/1976

Jornal do Brasil, 02/09/1975

Jornal do Brasil, 16/04/1978

Fontes Eletrônicas

<http://portal.inep.gov.br/instituicoes>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

<http://www.photos-de-villes.com//photos/images/ile-de-france/hauts-de-seine/sevres/c...>
Acesso em 23 de abril de 2015.

<http://www.google.com.br/url>. Acesso em 04/01/2016.

<http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 16 de junho de 2015

<https://www.google.com.br/url>. Acesso em 5 de maio de 2014.

www.fundacaoalvarovalle.org.br/. Acesso 4 agosto de 2015.

<http://www.jb.com.br/paginas/news-archive/>
Acesso em 5 de março de 2014

Entrevistas

1-Adília Lício Arnaud

2-Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz

3- Aracy do Rego Antunes

4- Ilmar Rohloff de Mattos

5- Leila Alcure Diar Campos

6-Luiz Antonio Garcia

7-Maria Filomena Rego

8-Maria Helena de Mello Vieira

9- Maria Cecília Veloso do Nascimento

10- Maria Lina Jacobina

11- Militza Bakich Putziger

12- Regina Vitória Kayat

13- Zuleika de Abreu Oliveira

14-Fátima Cunha Ferreira Pinto (Diretora do Laboratório de Currículos/1979-1983)

ANEXOS

Anexo I

PROFESSORES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA/RJ QUE COMPUSERAM A EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DO LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS – FASE INICIAL – 1975

Anexo II

1. Adília Lício Arnaut Feldeman *
2. Albenides Ramos de Souza
3. Amélia Maria Noronha Pessoa de Queiroz*
4. Aracy do Rego Antunes*
5. Circe Navarro Rivas (Diretora)
6. Estela Kaufman Faingulernt
7. Eva Schechtman Jurkiewic
8. Gema da Costa Val
9. Ide Albernaz Maia Pires Ferreira
10. Ilmar Rohloff de Mattos*
11. Julita Tannuri Lemguber
12. Leila Alcure Diar Campos*
13. Lúcia Cunha de Carvalho
14. Luiz Antonio Garcia*
15. Luiz Fabiano Pinheiro
16. Lylia Velloso Café
17. Maria Cecília Veloso do Nascimento*
18. Maria da Conceição Aparecida de Vasconcellos Rodrigues
19. Maria Filomena Rego*
20. Maria da Glória Veiga Moura
21. Maria Helena de Mello Vieira*
22. Maria Heloísa de Oliveira Villas Boas Simões
23. Maria Lina Jacobina Cunha*
24. Militza Bakich Putziger*
25. Nerilda Salazar Bergo
26. Regina Vitória Rebello de Mendonça Kayat*
27. Ronaldo da Silva Legey
28. Thereza Gomes Veiga da Silva
29. Zuleika de Abreu Oliveira*

*Entrevistados

Anexo II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dia:

Entrevistado:

Endereço:

- 1- Qual a sua formação acadêmica?
- 2- Por que escolheu ser professor?
- 3- Quando e como ingressou no magistério público estadual?
- 4- Que impactos a Fusão causou em você e, de maneira geral nos docentes?
- 5- Que consequências a Fusão provocou no seu trabalho?
- 6- Quem o convidou para participar do Laboratório de Currículos?
- 7- Como você soube do Laboratório?
- 8- Você teve que optar entre o regime estadual e municipal?
- 9- Quais as suas expectativas, como professor, com relação à Fusão e a nova Secretária de Educação?
- 10- Você já conhecia D. Myrthes?
- 11- Quais são as suas impressões sobre o Laboratório de Currículos no Governo Faria Lima?
- 12- Como vê o trabalho realizado no Laboratório? Como foram formadas as equipes?
- 13- No Laboratório, a partir de sua experiência na Guanabara, como você se inteirou do sistema educacional do antigo Estado do Rio?
- 14- Quais as estratégias adotadas pelo Laboratório para implantar a nova proposta curricular?
- 15- Qual a resposta dos professores, de um modo geral, à nova proposta?
- 16- Que razões teriam impedido a continuidade dos trabalhos realizados pelo Laboratório, nos governos que sucederam a D. Myrthes?
- 17- Você poderia falar um pouco sobre o processo de elaboração da perspectiva pedagógica que viria a ser adotada pelo Laboratório?
- 18- Havia divergências internas na construção dessa proposta pedagógica?
- 19- Que papel Circe Navarro desempenhou na construção do Laboratório de Currículos?
- 20- Qual o balanço que você faz, após mais de três décadas da extinção do Laboratório de Currículos? A seu ver, qual o maior legado desse órgão?
- 21- Neste período, alguma figura pública o inspirou e/ou influenciou na sua vida profissional?
- 22- O que você gostaria de acrescentar, e eu não perguntei.