



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação

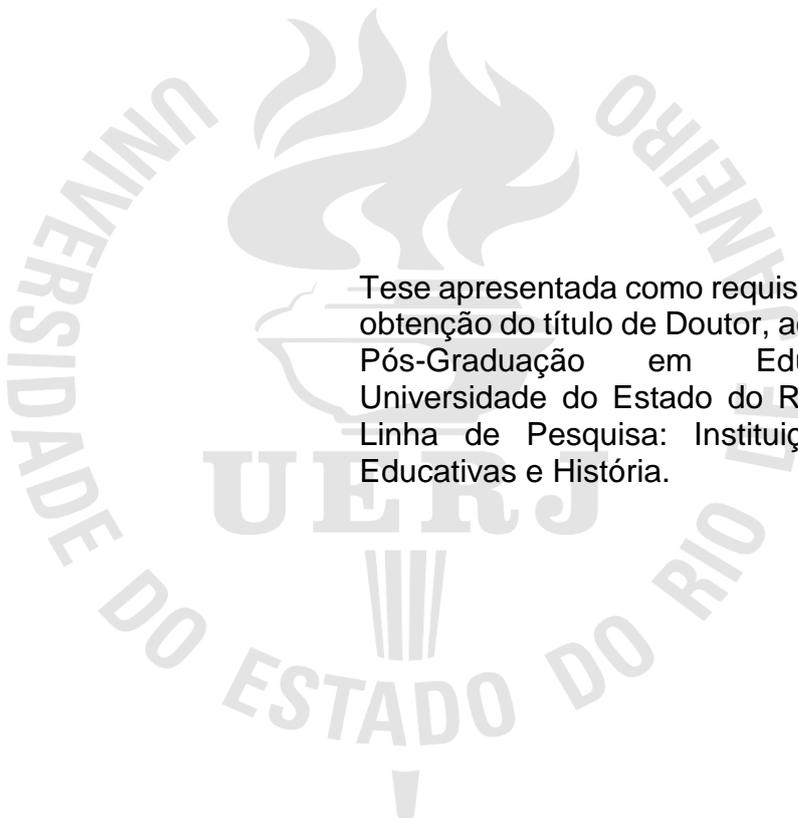
Sheila Cristina Monteiro Matos

**Memórias e diálogos com a Educação Integral: o legado de Maria  
Yedda Leite Linhares (1983-1986)**

Rio de Janeiro  
2017

Sheila Cristina Monteiro Matos

**Memórias e diálogos com a Educação Integral: o legado de Maria Yedda Leite  
Linhares (1983-1986)**



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Linha de Pesquisa: Instituições, Práticas Educativas e História.

Orientadora: Profa. Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M488 Sheila Cristina Monteiro Matos.  
Memórias e diálogos com a Educação Integral: o legado de Maria Yedda Leite Linhares (1983-1986) / Sheila Cristina Monteiro Matos. – 2017.  
209 f.

Orientadora: Lia Ciomar Macedo de Faria.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Escola Pública – Teses. 3. Linhares, Maria Yedda Leite, 1921-2011. – Teses. I. Faria, Lia Ciomar Macedo de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Sheila Cristina Monteiro Matos

**Memórias e diálogos com a Educação Integral: o legado de Maria Yedda Leite  
Linhares (1983-1986)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Instituições, Práticas Educativas e História.

Aprovada em 29 de março de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lia Ciomar Macedo de Faria (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Maria Souza Martins  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Maria dos Santos  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Libania Nacif Xavier  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ

---

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire  
Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO

Rio de Janeiro

2017

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu companheiro, amado e amante, Sérgio Matos, amigo incondicional, que soube entender meu grito para além da caverna... Companheiro de conversas e debates calorosos que entravam pelas madrugadas e solidificava uma união pautada na divergência e na contradição. Foram tantas “rodas de conversa”, cujas teses e antíteses nos tomavam para além da alma, mas sempre o respeito e a tolerância com o outro se faziam presentes.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sua soberana misericórdia, que me oportunizou chegar num patamar tanto sonhado e veementemente desejado.

Aos meus rebentos e amados filhos, que, por diversas vezes, ficaram sozinhos com parentes e amigos para que a mamãe pudesse persistir na sua saga pela pesquisa e pelo conhecimento. Eu tenho a plena consciência das ausências, mas sei que um dia vocês entenderão meus propósitos e desejos na busca da nossa felicidade.

Ao meu companheiro leal e amigo, Sérgio Matos, esposo que soube bravamente entender minhas questões de vida, de saúde, de estudo. Companheiro que me motivava nos momentos de dificuldades para que eu não fraquejasse diante das adversidades pelas quais passei nesses últimos quatro anos de doutoramento. Meu muitíssimo obrigada por ter-se tornado um porto seguro nessa luta pelo meu aperfeiçoamento. Minha vitória é estendida diretamente a você também.

A todos meus familiares, em especial, Cláudia, Tamires e Yan, que foram muito solícitos por terem se deslocado para meu lar, com o intuito de fazer a logística imprescindível junto às crianças.

Aos meus sogros, Conceição de Maria e Salvador Matos, literalmente abnegados em me ajudar junto às crianças. Sem o apoio incondicional de vocês nada disso estaria consolidado. Meu muito obrigada!!!!

Às minhas amigas Elaine Luz, Mônica Correia e Jussara Nascimento, professoras do Colégio Brigadeiro Newton Braga, instituição federal inesquecível em minha vida profissional e pessoal, porque acreditaram no meu potencial para além da docência e do Magistério. Amigas que o tempo não vai apagar.

Aos meus estimados colegas e equipe pedagógica da Escola Municipal Maria Dolores – Mesquita/RJ, amigos que inicialmente estranharam uma servidora pública do primário ser aprovada no doutorado e permanecer em escola de difícil acesso na área da Chatuba. Hoje, vocês entendem mais claramente, que o que me move é poder auxiliar na construção de uma escola pública mais efetiva e incluyente para as camadas populares.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Américo dos Santos, em Mesquita, particularmente ao antigo Diretor Alexandre e ao Orientador Educacional

João Bosco, amigos que souberam aguentar o rojão nas minhas ausências em razão das atividades que envolviam o doutorado.

Às minhas companheiras de trabalho da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu, por terem-me proporcionado trabalhar no foco das políticas educacionais do município, tendo em vista aplicar conhecimentos pedagógicos e militantes tão relevantes que deram uma nova ótica em se pensar estratégias para equalizar oportunidades de aprendizagens para alunos em distorção idade/série.

Aos meus companheiros de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, com quem atualmente convivo, particularmente na Escola Municipal Todos os Santos. Retornar à docência das séries iniciais me faz reavivar a ternura. Nossas conversações me fomentam a lutar ainda mais pela categoria.

À minha amiga e orientadora Lia Faria, mulher de fibra, inabalável, exemplar, farol em mar revolto, folia e foliã da educação republicana e popular. Meu respeito, minha admiração, minha devoção. Obrigada pela confiança depositada a mim em escrever sobre tema e pessoa que tanto lhe afeiçoa. Como foi bom ter sido orientada de forma tão precisa. Você é minha referência.

À minha professora Adélia Miglievich, companheira fiel nas avaliações e orientações de estudo, como foi bom compartilhar com você de estudos tão inteligíveis que tinham a vida e obra de Darcy para além da nossa alma. Sou verdadeiramente darcyniana!

À minha eterna orientadora e conselheira Janaína Menezes, da UNIRIO, que me abriu as portas da pós-graduação *stricto sensu* e que me inseriu na discussão da educação integral como forma de transformação social. Minha gratidão sempre! Sem você, este trabalho não existiria.

Aos meus companheiros de trabalho na formação de professores do Projeto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Como foram produtivas nossas discussões e nossos cursos de formação! Nossa convivência me fez acreditar ainda mais na educação pública de qualidade.

Aos meus queridos amigos do Laboratório de Educação e República (LER), grupo de pesquisa da UERJ, que bravamente discute, polemiza, investiga e produz conhecimentos numa área que deve ser permanentemente viva e oxigenada nas instituições que possuem a *Res-pública* como meio de democratização do saber e do conhecimento.

O Brasil perdeu o trem da escola pública, isto é, universal, laica e gratuita. A política educacional brasileira sempre foi a de privilegiar as classes dominantes, desde as oligarquias rurais até a atual elite econômica

*Maria Yedda Leite Linhares*

## RESUMO

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Memórias e diálogos com a Educação Integral: o legado de Maria Yedda Leite Linhares (1983-1986)**. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A presente investigação tem como objetivo analisar os diferentes projetos político-pedagógicos em disputa durante o I Programa Especial de Educação, estabelecendo relações entre as práticas pedagógicas e o pensamento educacional propagado entre os educadores na década de 1980. O trabalho tem cunho memorialístico, sobretudo, por entender que a memória deve ser revisitada, para que se possam fazer inferências de ações e pensamentos que fizeram e fazem parte do tempo histórico. Nesse resgate memorialístico, focou-se, como delimitação da pesquisa, a gestão da secretária municipal de educação Maria Yedda Linhares, enquanto protagonista importante na elaboração do Programa. Em abordagem específica dos estudos historiográficos, que buscam uma interlocução aprofundada de como a educação e a instituição escolar podem ser pensadas, historicamente, em uma determinada conjuntura social, política e econômica, decidiu-se por construir um estudo de uma educadora/historiadora que fomentou a reescrita de novas páginas no cenário fluminense, que ainda estava sob a tutela de leis ditatoriais e autoritárias. Ao longo da tese, observou-se que a gestão de Maria Yedda foi marcada por seguir os pressupostos de Anísio Teixeira; ser cúmplice de Darcy Ribeiro no ato de pensar a educação para as classes populares; ser uma historiadora entusiasta da escola francesa; ter assumido papel de enfrentamento às práticas cliente elistas; ter respeitado e ser uma referência aos movimentos sociais; compor uma equipe multidimensional, imbuída pela escola democrática. Como considerações finais, destaca-se o legado de Maria Yedda Linhares para a educação fluminense: os Centros Integrados de Educação Pública como espaço de intervenção social; a redemocratização da rede municipal, desmontando as antigas leis da ditadura; a gestão democrática, incluindo o diálogo com a comunidade e com as categorias; a valorização da educação como projeto prioritário de governo; a nova estruturação da alfabetização, em dois anos; a gratificação para os professores alfabetizadores; a ampliação do tempo escolar.

Palavras-chave: Centro Integrado de Educação Pública (1983-1986). Educação Integral. Maria Yedda Linhares.

## ABSTRACT

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Memories and dialogues with integral education: the legacy of Maria Yedda Leite Linhares (1983-1986)**. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The present research aims to analyze the different political-pedagogical projects in dispute during the First Education Special Program, establishing relationships between pedagogical practices and educational thinking propagated among educators in the 1980s. The work has a memorialistic character, for understanding that memory should be revisited so that one can make inferences of actions and thoughts that have made and are part of historical time. As a delimitation of the research, the focus on memorial rescue was the management of Maria Yedda Linhares, as Rio de Janeiro's secretary of education, important protagonist in the elaboration of the education Program. In a specific approach for historiographical studies, which it seeks an in-depth discussion of how education and the school institution may be historically thought in a social, political and economic context, it was decided to build a study of an educator / historian who fostered the rewriting of new pages in the Rio scenery, where was still under the tutelage of dictatorial and authoritarian laws. Throughout the thesis, it was observed that the management of Maria Yedda was marked by following the assumptions of Anísio Teixeira; she was an accomplice of Darcy Ribeiro in the act of thinking education for the popular classes; she was an enthusiastic historian of the French school; she had assumed the role of coping with clientelistic practices; she had respected and was a reference to social movements; she had composed a multidimensional team, imbued by the democratic school. As final considerations, the legacy of Maria Yedda Linhares for Rio de Janeiro education stands out: public schools as a space for social intervention; the redemocratization of the Rio de Janeiro education structure, the dismantling the old laws of dictatorship; democratic management, including dialogue with the community and with the categories; the valorization of education as a priority government project; The new structure of literacy in two years; Salary bonuses for literacy teachers; The expansion of school time.

Key words: CIEPs (1983-1986). Integral Education. Maria Yedda Linhares.

## RESUMEN

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Memórias y dialogues con la Educación**

**Integral:** el legado de Maria Yedda Leite Linhares (1983-1986). 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los diferentes proyectos político-pedagógicos en disputa durante el Programa Especial de Educación, estableciendo relaciones entre las prácticas educativas y el pensamiento educativo repartidos entre los educadores en la década de 1980. La obra tiene carácter memorialística, especialmente por la comprensión de que la memoria debe ser revisada, por lo que uno puede hacer que las acciones y pensamientos que han hecho inferencias y forman parte del tiempo histórico. En este rescate memorialística, centrado, como delimitación de la investigación, la gestión de la Secretaría Municipal de Educación, María Yedda Linhares, como una jugadora importante en el desarrollo del programa especial. En particular, bajo el enfoque de los estudios historiográficos, buscando un diálogo en profundidad sobre cómo la educación y la institución educativa pueden ser considerados históricamente en una situación social particular, político y económico, se decidió construir un estudio de un profesor / historiador que fomentó la reescritura de nuevas páginas en el escenario de Río, que todavía estaba bajo la tutela de las leyes dictatoriales y autoritarias. A lo largo de la tesis, se observó que la gestión de María Yedda se caracterizó por seguir los supuestos de Anísio Teixeira; colgarse en la manera de pensar la educación para las clases populares de Darcy Ribeiro; por seguir el pensamiento de la escuela francesa; ha asumido el papel de afrontamiento a las prácticas clientelistas; han respetado y fue una referencia a los movimientos sociales; componer un equipo multidimensional, imbuido de la escuela democrática. Como consideraciones finales, se encuentra el legado de María Yedda Linhares para la educación Fluminense: las escuelas de tiempo completo como área de intervención social; la democratización de la gestión de Rio de Janeiro, el desmantelamiento de las antiguas leyes de la dictadura; la gestión democrática, incluyendo el diálogo con la comunidad y con las categorías; el valor de la educación como un proyecto de prioridad del gobierno; la nueva estructura de la alfabetización en dos años; la bonificación para los alfabetizadores; la ampliación del tiempo escolar.

Palabras clave: Escuela de tiempo completo (1983-1986). Educación integral. María Yedda Linhares.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 –	Os CIEPs como roteiro de visitas .....	23
Imagem 2 -	Apoio de empreiteiros e a acusação do CIEP como <i>outdoor</i> .....	24
Imagem 3 -	Charge publicada no Jornal do Brasil acerca da relação entre Brizola e o CEP na greve de 1986.....	29
Imagem 4 -	Periódico Escola Viva – Viva a Escola.....	69
Imagem 5 -	Licitação dos CIEPs .....	95
Imagem 6 -	Registro da inauguração do Primeiro CIEP .....	96
Imagem 7-	Registro do CIEP e sua importância .....	97
Imagem 8 -	Niemeyer exaltando candidatura de Darcy Ribeiro .....	98
Imagem 9 -	Críticas entre Moreira Franco e Brizola.....	98
Imagem 10 -	Cobranças acerca dos compromissos do governo e os CIEPs .....	99
Imagem 11 –	Tensões e contradições na reimplantação dos CIEPs.....	102
Imagem 12 -	Ficha de Registro no DOPS de Maria Yedda.....	114
Imagem 13 -	Registros na Ficha do DOPS de Maria Yedda.....	115
Imagem 14 –	Maria Yedda ministrando aula na PUC-RJ em 1968 .....	117
Imagem 15 –	Relatório do DOPS em visita de Yedda ao Brasil .....	119
Imagem 16 –	Relatório sobre suas atividades no regresso do exílio .....	119
Imagem 17 -	Reportagens sobre o pensamento de Maria Yedda.....	121
Imagem 18 –	A Secretária Maria Yedda Linhares, o Governador Leonel Brizola e o Assessor Francisco Carlos .....	122
Imagem 19 –	Decreto de nomeação de Maria Yedda Linhares.....	123
Imagem 20 -	Charge do Ambiente da SME de Maria Yedda - a Secretaria “Maluca” de Educação. ....	124
Imagem 21 -	Exoneração de diretora.....	126
Imagem 22 -	Instauração de sindicâncias para apurar irregularidades.....	127
Imagem 23 -	Visita de Maria Yedda a Comunidades .....	128
Imagem 24 –	Resolução para promoção de evento cultural.....	128
Imagem 25 -	Fragmento de jornal com compromisso da Secretaria.....	129
Imagem 26 –	Resolução do Conselho Escola-Comunidade.....	130
Imagem 27 -	Reportagem sobre o Conselho Escola-Comunidade .....	131
Imagem 28 –	Ampliação do ingresso para pré-escola .....	132

Imagem 29 -	Novos critérios para 1ª série .....	132
Imagem 30 -	GT de reorganização da 5ª série .....	133
Imagem 31 -	GT para alfabetização de classes populares .....	133
Imagem 32 -	Resolução do GT de Língua Portuguesa .....	134
Imagem 33 -	Resolução para bolsas de estudo integral .....	134
Imagem 34 -	Reportagem sobre o Encontro de Mendes .....	135
Imagem 35 -	Darcy Ribeiro no Encontro de Mendes .....	136
Imagem 36 -	Aumento do tempo escolar .....	138
Imagem 37 -	Estímulos e educação continuada a professores.....	139
Imagem 38 -	Capacitação do Professor em calendário da Secretaria .....	140
Imagem 39 -	Negociações para Plano de Carreira .....	140
Imagem 40 -	Gratificação de atividade em difícil acesso .....	141
Imagem 41 -	Exemplos para além dos CIEPs .....	142
Imagem 42 -	Exposição sobre a Política Educacional de Pedro Ernesto.....	143
Imagem 43 -	Pesquisa nas Unidades Escolares.....	143
Imagem 44 -	Negociações com o CEP .....	147
Imagem 45 -	Greve de 1986 .....	148
Imagem 46 -	Reportagem sobre ação de Maria Yedda como interlocutora .....	148
Imagem 47 -	Reposição de dias letivos em 1986 .....	149
Imagem 48 -	Tensões em concurso de professor para CIEPs.....	150
Imagem 49 -	Projeto de Educação Juvenil.....	152
Imagem 50 -	Atribuições do especialista em educação .....	153
Imagem 51 -	Resolução para interação da Psicologia com outras áreas da educação .....	153
Imagem 52 -	Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Lia Faria .....	155
Imagem 53 -	Resolução que tinha como escopo a cultura francesa.....	157
Imagem 54 -	Reportagem sobre exoneração de Maria Yedda Linhares.....	160
Imagem 55 -	Decreto de Exoneração de Maria Yedda Linhares .....	161

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI/5 -	Ato Institucional Nº 5
AP -	Ação Popular
CA -	Classe de alfabetização
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE -	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CECR -	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEC -	Conselho Escola-Comunidade
CEP/RJ -	Centro Estadual de Professores/RJ
CIEPs -	Centros Integrados de Educação Pública
CNTE -	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPDA -	Centro de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola
CPT -	Consultoria Pedagógica de Treinamento
CRE -	Coordenadoria Regional de Educação
CREP -	Centro de Referência da Educação Pública
CUT -	Central Única dos Trabalhadores
DOI-CODI -	Destacamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna
DOERJ -	Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro
DOPS -	Departamento de Ordem Política Social
EMC -	Educação Moral e Cívica
EPB -	Estudos de Problemas Brasileiros
ESG -	Escola Superior de Guerra
FAMERJ -	Federação de Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro
FAPERJ -	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FEBEM -	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FLACSO -	Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais
FNFfi -	Faculdade Nacional de Filosofia
GT -	Grupo de Trabalho
IFCS -	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

ISEB -	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
INEP -	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LER -	Laboratório Educação e República
LDB -	Leis de Diretrizes e Bases
MDB -	Movimento Democrático Brasileiro
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MP -	Medida Provisória
MR8 -	Movimento Revolucionário 8 de outubro
MOBRAL -	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OSPB -	Organização Social e Política do Brasil
PCB -	Partido Comunista Brasileiro
PCBR -	Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PC do B -	Partido Comunista do Brasil
PDS -	Partido Democrático Social
PDT -	Partido Democrático Trabalhista
PEE -	Programa Especial de Educação
PMDB -	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT -	Partido dos Trabalhadores
PTB -	Partido Trabalhista Brasileiro
SEPE -	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
SME -	Secretaria Municipal de Educação
SNI -	Serviço Nacional de Informações
UDF -	Universidade do Distrito Federal
UDN -	União Democrática Nacional
UENF -	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF -	Universidade Federal Fluminense
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ -	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNB -	Universidade de Brasília
UNE -	União Nacional dos Estudantes
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

Usaid - *United States Agency for International Development*  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>MEMÓRIAS: CONSTRUINDO PERCEPÇÕES</b> .....	40
1.1	<b>Memórias de/em educação (em tempo) integral</b> .....	50
2	<b>OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO REPUBLICANA</b> .....	56
2.1	<b>Os intelectuais da educação: diálogos com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro</b> .....	56
2.1.1	<u>Anísio Teixeira: educação não é privilégio</u> .....	57
2.1.2	<u>Darcy Ribeiro: um intelectual à frente do seu tempo</u> .....	64
2.2	<b>Tensões e contradições políticas na educação fluminense</b> .....	76
2.2.1	<u>A escola republicana: tensões e contradições</u> .....	78
2.2.2	<u>A legislação educacional: da LDBEN (1961) às leis da ditadura</u> .....	102
3	<b>A INTELLECTUAL MARIA YEDDA NO CENÁRIO POLÍTICO DA REDEMOCRATIZAÇÃO: MEMÓRIAS E DIÁLOGOS</b> .....	108
3.1	<b>Trajetória e vivências</b> .....	108
3.2	<b>Tensões e contradições da educação municipal do/no Rio de Janeiro: a Secretaria Municipal de Educação (1983-86)</b> .....	122
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	165
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	173
	<b>ANEXO A – Educação: município do Rio de Janeiro</b> .....	189
	<b>ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética</b> .....	197
	<b>ANEXO C - Os primeiros CIEPs</b> .....	200
	<b>ANEXO D – Autorização para pesquisa</b> .....	202
	<b>ANEXO E – Carta de Goiânia</b> .....	203
	<b>ANEXO F – Autorização para pesquisa no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro</b> .....	206
	<b>APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	207

## INTRODUÇÃO

Os anseios por uma escola pública, única, laica e democrática já eram bandeiras de luta travadas no seio da educação brasileira desde meados do século XX. A tentativa de consolidar uma escola “civilizadora” foi postulada por Anísio Teixeira e seu discípulo Darcy Ribeiro, que viam, por meio do acesso a essa escola, possibilidades de melhoria na qualidade de vida da população oriunda da classe trabalhadora.

Anísio compreendia que a educação democrática, integral, advém da formação para o trabalho desde a escola primária, reafirmando que a função da escola era a de formar hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. Para tanto,

Anísio Teixeira acreditava que um aumento no tempo escolar resultaria não na cristalização, mas em uma melhor qualidade nas práticas educativas, no momento em que a ampliação do tempo pudesse ser uniformizada e pudesse atender positivamente às necessidades de uma sociedade em construção. [...] a escola deveria constituir-se num espaço e tempo integradores de uma formação baseada na ação e na participação coletiva e democrática, completadas por vivências, que, combinadas, promoveriam a educação integral numa sociedade em transformação (SOUZA, 2014, p. 92-113, grifos nossos).

Darcy Ribeiro, por seu turno, foi o mentor da experiência mais ampla e mais utópica de educação integral no Brasil até hoje – o I Programa Especial de Educação (I PEE - 1983 a 1986)<sup>1</sup>. O I PEE apresentou como *fazimento*<sup>2</sup> principal a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)<sup>3</sup>, instituições para cerca de 1.000

<sup>1</sup> Nas palavras de Bomeny (2008, p. 96), “não há como negar que os CIEPs se tornaram referência e inspiraram a criação de escolas em tempo integral em todo o país. Esta foi uma associação que o tempo não desfez: CIEP é, ainda hoje, sinônimo de escola em tempo integral”. Cabe destacar, ainda, que os CIEPs não foram a primeira experiência de educação pública em tempo integral no Rio de Janeiro. No antigo estado da Guanabara, entre 1961 e 1965, o Governo Carlos Lacerda implantou o Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela em cinco escolas. Esse programa de educação em tempo integral abrangia, além do atendimento pedagógico, atendimento médico, psicológico e alimentar aos alunos, e assistência social às suas famílias (MAURÍCIO, 2004, p. 41).

<sup>2</sup> “Expressão que, ao enfatizar ação e processo, deixa entrever de maneira precisa a auto-imagem de Darcy [Ribeiro], tantas vezes expressa por ele mesmo, um ‘híbrido de intelectual e fazedor’, ‘um homem de fazimentos’”. (HEYMANN, 2005, p. 44).

<sup>3</sup> O PEE, considerado seu formato original, não pode ser confundido com o CIEP. O Programa, por meio de suas 19 (dezenove) metas, extravasava os limites de uma escola, de um monumento escolar. Os CIEPs, a 11ª meta, eram apresentados como escolas que serviriam de modelo para o

alunos, em tempo integral no espaço escolar. Tais centros tinham como concepção a ideia de que o aluno de comunidades populares deveria permanecer mais tempo na escola, devido à vulnerabilidade social. Como modelo, inspirou-se nas escolas-parque e escolas-classe, experiências educacionais inauguradas por Anísio Teixeira no estado da Bahia e no Distrito Federal (Brasília), em meados do século XX<sup>4</sup>.

No contexto desta investigação, em plena efervescência política que caracterizou a transição do período autoritário à redemocratização nacional, a implementação do I Programa Especial de Educação (I PEE - 1983 a 1986), criado como condição fundamental para a consolidação da democracia<sup>5</sup> no estado do Rio de Janeiro, também representou uma crítica à pedagogia hegemônica e tecnicista (SOUZA, 2014). Nas palavras de Cavaliere (2002, p. 96),

[...] o rescaldo do período autoritário aliado à ainda forte influência das ideologias político-revolucionárias resultava num profundo desinteresse pelas questões da educação escolar, por parte do que se poderia chamar de forças progressistas intelectuais e políticas.

Nessa moldura, a participação política dos educadores marcava a década de 1980.

Saviani (2008a) sinaliza que dois vetores distinguiram o movimento organizativo-sindical nessa década<sup>6</sup>. O primeiro foi caracterizado pelo significado

---

novo padrão de escola pública, que se queria generalizar. Sem embargo, o PEE, de escopo tão abrangente, acabou reduzido aos CIEPs. Essa redução, ou seja, a priorização da escola de tempo integral a outras metas do PEE, foi motivadora de uma crise entre o magistério e os planejadores da educação, justamente após as discussões do Encontro de Mendes, em 1983 (BOMENY, 2008; EMERIQUE, 1997; MIGNOT, 1989).

<sup>4</sup> Infelizmente, sem continuidade política dos administradores que o sucederam. Em Brasília-DF, Souza (2014) aponta que a disputa entre os defensores e os opositores da experiência *anisiana* se acirrou devido a questões como excesso de matrículas, falta de professores, a falta da moradia e a demora na construção de novas escolas – ou seja, tensões políticas que afetaram a educação. Assim, o tempo destinado à criança na escola foi reduzido, o que promoveu a rápida descaracterização do projeto original, culminando com a implementação de três turnos diários, a partir de 1962. Não obstante, é relevante considerar a problematização de Silas Ayres, que, em sua entrevista, considerou que: “a ideia do Anísio Teixeira era uma escola para uma época industrial, para uma época de um país que estava querendo se desenvolver industrialmente. O mundo já é outro” (MATOS, 2017, p. 300).

<sup>5</sup> Cabe ressaltar as considerações de Domingues (2015, p. 4): “Como em quase todas as transições de ditaduras para democracias (...) foi mediante negociação que o processo institucional se concretizou. Nem se realizou a transição simplesmente pelo alto – pois a participação popular foi enorme, nos movimentos sociais e partidos, em eleições e nas ruas – nem se resumiu à democratização às instituições”.

<sup>6</sup> As greves de 1978, 1979 e 1980 assinalam que os trabalhadores necessitavam de um instrumento capaz de unificar suas lutas, uma vez que, isoladas, se tornavam presa fácil para a burguesia e seus governos (ROSSI; GERAB, 2009, p. 56). No caso dos professores do estado do Rio de

social e político da educação, decorrente da busca por uma escola pública de qualidade e com acesso democrático. O segundo vetor é a preocupação voltada para o aspecto econômico-corporativo de caráter reivindicativo, que ocasionou grandes greves ao longo dessa década.

De forma mais enfática, Neves (2005, p. 86) ainda salienta que:

Em parte devido aos amplos períodos ditatoriais da história republicana brasileira ou mesmo ao fortalecimento da organização social contra a ditadura militar, no plano empírico, em parte devido à conceituação restrita do Estado Capitalista, como comitê da burguesia, no plano teórico, desenvolveu-se em larga escala no Brasil dos anos 1980 uma visão dicotômica da relação entre Estado e sociedade civil, na qual a aparelhagem estatal, espaço exclusivamente burguês, era responsável pela perpetuação de poder das classes apropriadoras, enquanto a sociedade civil organizada, de forma homogênea, constituir-se-ia no espaço de redenção das classes produtoras diretas, supervalorizando seu papel transformador.

Essa visão dicotômica se desenvolveu nos anos 1980, desvelando a luta da sociedade civil e dos interesses das classes populares, resistindo contra qualquer forma de censura oriunda do Estado. Nessa direção, observam-se ações espontâneas, todavia fragmentadas, abarcando configurações de convivência democrática pautadas na solidariedade, na identidade e no reconhecimento mútuo.

Segundo a literatura que discute a educação fluminense nesse período, o I PEE e os CIEPs foram emblemáticos na sua consecução como legado de uma política educacional mais democratizante. Em seu momento histórico de construção, ainda predominava uma hegemonia de pensamento voltada à visão tecnicista, característica da pedagogia oficial do regime militar, bem como o clientelismo e o uso da máquina pública em razão de interesses próprios (FARIA, 2010; 2011). Tal visão, por inúmeras vezes, conduzia o aluno a ser meramente expectador da sua aprendizagem, dificultando uma educação mais crítica e participativa em sala de aula.

Mignot (2001, p. 162), ao retratar os CIEPs, reitera que:

[...] a utopia pedagógica pedetista encontrou um solo fértil entre aqueles que tinham o desejo inconsciente de encontrar uma fórmula, um método, um modelo capaz de solucionar todos os problemas e dilemas da sala de aula. Para esses, a proposta era democrática porque permitia às crianças dos setores mais desfavorecidos uma experiência pedagógica rica. A qualidade era mais importante do que a quantidade.

---

Janeiro, Sobreira (2001) coloca em dúvida o papel do sindicato como aparelho da hegemonia (sentido gramsciano).

Tanto defensores quanto acusadores do novo modelo de educação se enfrentavam com posturas inconciliáveis. Assim, utopias, sonhos, contradições pedagógicas, questões orçamentárias e administrativas foram discutidas ao longo daquela década.

No estudo desse cenário, verificou-se a importância do papel de Maria Yedda Leite Linhares, a secretária municipal de educação entre 1983 e 1986. Faria (2008, p. 11-12) sinaliza que a gestão de Maria Yedda se destacou por seus *fazimentos*:

Em seu período como secretária municipal (SME/RJ), entre março de 1983 e julho de 1986, atuou ao lado de três prefeitos: Jamil Haddad, Marcelo Alencar e Saturnino Braga. Sobre esta experiência como gestora pública na educação apontou como ações principais: a criação dos CECs (Conselho Escola-Comunidade); a recriação dos grêmios estudantis (com eleições diretas) e, a participação dos professores nas discussões e elaboração de programas referentes à alfabetização, treinamento, conteúdos programáticos, gestão escolar e avaliação. Ao mesmo tempo, assinalou a importância das parcerias da SME com a Federação de Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro (FAMERJ), com a Federação de Associações de Favelas (FAFERJ) e com o CEP (Centro Estadual de Professores/RJ).

Maria Yedda possui uma história ímpar. Nordestina, foi a primeira mulher catedrática do Brasil. Destacou-se no meio acadêmico por seu rigor no uso da metodologia na pesquisa histórica e pela excelência de seu ofício docente. No exílio, na França, durante a ditadura militar, foi convidada para ministrar aulas em *Sorbonne*. No retorno, depois de implementar cursos de pós-graduação em História em variadas universidades, foi convidada, por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, para uma nova experiência: a SME/RJ.

Plenamente reconhecida por seu percurso acadêmico, a falta de estudos científicos que revelassem o legado de sua passagem pela SME/RJ, em plena implementação dos CIEPs, foi a principal motivação desta investigação.

Por conseguinte, na tentativa de recuperar um período histórico marcante na política educacional fluminense, o objetivo desta tese é *analisar os diferentes projetos político-pedagógicos em disputa durante o I PEE, estabelecendo relações entre as práticas pedagógicas e o pensamento educacional propagado entre os educadores na década de 1980. Também investigando o projeto educacional dos primeiros CIEPs no Rio de Janeiro, sinalizando contradições e tensões pedagógicas, que ancoraram as ações desenvolvidas na gestão da secretária municipal, professora Maria Yedda Leite Linhares, que esteve à frente do I PEE no município do Rio de Janeiro naquele*

momento.

A década de 1980 veio marcada por um grande número de analfabetos e milhares de crianças em idade escolar fora da escola. Tal assertiva é sinalizada por Darcy Ribeiro, quando afirma que:

Dois fatos impressionam na educação brasileira: a magnitude da rede escolar pública e sua precariedade. Ela tem, hoje em dia, na condição de alunos, cerca de 30 milhões de pessoas [...] que produz essa máquina tão prodigiosamente grande. O produto principal da máquina educacional brasileira são 500 mil analfabetos adultos por ano, uma vez que não será menor que meio milhão o número de jovens brasileiros que chegam anualmente aos 18 anos analfabetos. Só no Rio de Janeiro, avaliamos, em pelo menos 50 mil, a produção anual de analfabetos, a maioria deles com três ou quatro anos de escolaridade (FARIA, 1991, p. 93).

Em 1983, das 140 mil matrículas na 1ª série das escolas públicas, 70% era de repetentes (FARR, 1983). Esse cenário de analfabetismo crônico e descaso público por um ensino digno e de qualidade é repudiado pelos futuros fazedores da nova política educacional, que marcou o sistema de ensino fluminense naquela década. Com o intento de minimizar tal realidade caótica no Rio de Janeiro, surgiu o I PEE, propondo novas alternativas de educação que culminou, entre outras ações, com a criação dos CIEPs.

Leonel de Moura Brizola<sup>7</sup>, governador do Rio de Janeiro eleito em 1982, com a perspectiva de discutir justamente uma nova proposta educacional fluminense, criou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada pelas Secretarias de Educação do Estado (Iara Vargas) e do Município do Rio de Janeiro (Maria Yedda Linhares), composta pelo reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pelo vice-governador, Darcy Ribeiro, sendo este o presidente da comissão (FARIA, 1991; BOMENY, 2008).

O objetivo seria elaborar e orientar a execução de tal política em âmbito municipal e estadual. Darcy, como grande articulador dessa nova política educacional fluminense, propôs algumas teses para serem discutidas pelo professorado da rede, enviando-as para as escolas para fim de apreciação. O debate por mudanças foi

---

<sup>7</sup> “Leonel Brizola foi um dos políticos brasileiros que mais compreenderam a necessidade e a força da comunicação direta com as massas, quer através de conferências e comícios, quer através do rádio e da televisão, a fim de mobilizá-las, continuamente, levando-as a participar das grandes questões do País” (BANDEIRA, 1979, p. 109). Nesse escopo, Brizola foi eleito prefeito de Porto Alegre em 1955; foi eleito governador do Rio Grande do Sul em 1958; foi eleito deputado federal pelo Rio de Janeiro em 1962, foi exilado, em 1964; fundou o PDT em 1979; em 1982 e em 1990, foi eleito governador do Rio de Janeiro. Faleceu em 2004, no Rio de Janeiro.

veiculado pelo Movimento Escola Viva - Viva a Escola, jornal mensal com tiragem de 120 mil exemplares (ESTADO..., 1983; SILVA, 2008).

Após discussões nas escolas, foram eleitos 1.000 delegados para se fazerem presentes no Encontro que marcaria a história da educação no Rio de Janeiro. As bases do I PEE foram debatidas no Encontro de Mendes<sup>8</sup>, em novembro de 1983, evento que, com a participação de 52 mil professores (representados por 250 delegados), aprofundou as discussões sobre o fracasso da escola pública que ainda estava sob a tutela de práticas contraditórias, pautadas em um ensino considerado superficial que não propiciava ao alunado mínimas condições do aprender a ler, a escrever e a contar (BOMENY, 2008; CUNHA, 2005; ESTADO..., 1983).

Embora tais instâncias democráticas de discussão fossem possibilitadas ao professorado, devemos perceber outras contingências (FRIGOTTO, 1989) ou mesmo, a transição inconclusa da década de 1980 (ALGEBAILLE, 2009). Logo, ainda vivíamos sob as leis autoritárias do governo militar, que repercutiam no cerceamento de liberdades em âmbito geral.

Num contexto mais amplo de análise conjuntural, Frigotto (2010) reitera que, no Brasil, vivíamos sob os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, expressando-se negativamente no desmantelamento da escola pública e na permanência de uma escola dualista.

Embora sinalizemos empatia por parte dos profissionais de educação acerca das mudanças a serem implementadas por meio do I PEE, contraditoriamente, encontrávamos militantes sindicais e outros grupos de educadores que criticavam essas propostas, qualificando-as como eleitoreiras<sup>9</sup>. A respeito, Cunha (1995) e Silva

---

<sup>8</sup> O Encontro foi delineado em três fases: a primeira, local, no dia 11 de novembro de 1983, em 5.000 lugares, pelo menos 100 profissionais da educação se reuniram para debater as teses da Comissão. No dia 18 de novembro de 1983, mil delegados, no nível regional, concentrar-se-iam para elaborar um relatório-síntese, consubstanciando a segunda fase. No dia 26 de novembro de 1983, no mesmo ano, a terceira fase foi o encontro no Colégio Marista do município de Mendes, oficializando o programa de governo para política educacional. Na visão de Silas Ayres, "O Encontro de Mendes foi uma ideia do Darcy em fazer um congresso na área de educação, quase nos moldes das antigas teses dos partidos comunistas, dos seus congressos" (MATOS, 2017, p. 298).

<sup>9</sup> Mignot (1989) chega a abordar que, em 1985, o calendário de inauguração dos CIEPs tinha efetiva correspondência com o calendário das eleições municipais. Concordamos, todavia, com as ponderações de Xavier (2001), que afirma que a descontinuidade político-administrativa, somada à própria tradição clientelística que qualifica o campo político brasileiro e fluminense, tem reflexos importantes na configuração do campo educacional, tornando-o extremamente vulnerável às ações demandadas pela disputa político-eleitoreiras, na qual o controle do sistema de ensino representa uma moeda de alto valor seja para a legitimação dos líderes políticos do momento, seja para a desautorização de seus opositores (ou antecessores).

(2008) apontam que o líder do Centro Estadual de Professores/RJ (CEP/RJ)<sup>10</sup>, Godofredo Pinto, rejeitou a política educacional por entender que as teses foram concebidas de *cima pra baixo*<sup>11</sup>, havendo apenas consultas às bases para legitimar os novos discursos oficiais que ali surgiam<sup>12</sup>.

Nessa moldura, algumas propostas foram elencadas, tais como a construção de 3.000 novas<sup>13</sup> salas de aula, treinamento de professores, produção de material escolar e didático, criação de novas escolas em regime de tempo integral e criação de Escolas-parque, fruto das ideias de Anísio (FARIA, 1991). Ainda, pensou-se um projeto em instituições destinadas a crianças de 5 e 6 anos - Casas da Criança, entre outros feitos.

Os CIEPs criados na gestão de Leonel Brizola, político trabalhista associado à ideologia socialista-democrática do Partido Democrático Brasileiro (PDT), representam uma prioridade de suas plataformas políticas, tendo a educação como

---

<sup>10</sup> O atual Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE-RJ) teve origem em 1977, a partir de um grupo de professores, cerca de 50 pessoas, em sua maioria pertencentes a organizações de esquerda (SOBREIRA, 2001). Passou por várias denominações: Sociedade Estadual dos Professores (SEP) – 1977, Centro Estadual de Professores (CEP) – 1979, Centro Estadual dos Profissionais da Educação (CEPE) – 1986, e, finalmente, Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) – 1989. Foi a entidade sindical mais representativa dos professores da rede pública do Rio de Janeiro. Na visão de Mignot (1989), o CEP foi responsável por impedir a criação de uma casta do magistério com a criação dos CIEPs, por defender políticas educacionais comprometidas com a escola real e o professor real.

<sup>11</sup> Bomeny (2008) corrobora essa avaliação ao afirmar que os relatórios confeccionados pelos professores não foram convergentes nem compatíveis com os planos já previamente elaborados, fortalecendo a impressão negativa de que todo o processo já havia sido decidido pela Comissão Coordenadora, independentemente e à revelia da participação dos professores ali mobilizados no Encontro de Mendes. Além disso, Maurício (2004) assinala que o pequeno intervalo entre o Encontro (novembro) e a publicação do Plano Quadrienal de Educação (dezembro de 1983) gerou suspeita de que a participação dos professores em Mendes tivesse sido apenas objeto de legitimação.

<sup>12</sup> No diálogo com Godofredo Pinto, ele afirmou que “eu combati a proposta do Darcy que Brizola encampou. Defendi a política educacional do Brizola adotada no Rio Grande do Sul, quando ele foi governador, em que não tinha o Darcy. [...] No Rio Grande do Sul, a política dele era multiplicar as escolas pelo estado inteiro, era criar centenas, milhares de escolas, escolinhas, mas dentro de uma rede onde todas as escolas tinham uma mesma carga horária. [...] Em vez de criar *brizolões*, 500 grandes escolas, seria multiplicar escolas”.

<sup>13</sup> De acordo com Suplemento do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ, 1984, p. 2), no primeiro ano do governo de Brizola, foram admitidos 358.408 alunos e mais 15.608 professores, foram criadas 679 novas salas de aula, 369 escolas foram reformadas, adquiriu-se material escolar para 157.190 crianças, passagem gratuita para os estudantes de 1º grau e mais 39.000.000 de refeições na merenda escolar.

meta prioritária<sup>14</sup> na área da ação governamental<sup>15</sup>.

Brizola recebeu severas críticas<sup>16</sup> de seus opositores, que denunciavam que sua ação na educação tinha “um caráter monumentalista e eleitoreiro na construção de prédios, como se fosse condição indispensável para se oferecer educação de rico para aluno pobre” (CUNHA, 2005, p. 150). O lançamento dos CIEPs foi visto como plataforma política para a iminente candidatura de Leonel Brizola à presidência da República. Para os críticos, o *Brizolão* seria o próprio *outdoor* do governo com cunho eleitoreiro, podendo ser avistados na beira de estrada e avenidas. O governo, inclusive, buscou apoio internacional, transformando os CIEPs construídos em ponto de visita turística de visitantes estrangeiros.

Nesse sentido, matérias apresentando os CIEPs como a solução para a salvação das crianças do país são publicadas no estrangeiro, tais como: “*Brazil mass - produces schools*” - Washington Post, August 26, 1985, A2; “*Bazilien - Das Kalkutta Synchron*”, *Der Spiegel*, 35, Alemanha, 25 ago. 1985; “*In Brazil’s New Schools, the First Class is break fast*”, The New York Times, 14 jul. 1985; “*Shadows in Brazil’s city*

---

<sup>14</sup> Em sua posse, Brizola (1983, p. 3) discursou que: “Povo algum conseguirá atingir qualquer grandeza, nem sequer tocar no que chamamos de desenvolvimento, enquanto não tratar com a mais alta prioridade desta questão, através de educação e assistência às crianças desde o ventre da mãe, aos adolescentes e aos jovens, de tal modo que a população se eleve globalmente”.

<sup>15</sup> Em suas bases epistemológicas, Cavaliere (2002) destaca que os CIEPs foram criados e concebidos por Darcy Ribeiro, sob forte influência da obra teórica e prática de Anísio Teixeira. Consoante Souza (2014), para além dos CIEPs, foram projetos implementados pelo governo: a criação da Biblioteca Pública Estadual e da Casa de Cultura Laura Alvim; o apoio à implantação da Casa França-Brasil; a construção do Sambódromo, destinado à realização do desfile oficial das escolas de samba, mas sendo aproveitado como escola no resto do ano.

<sup>16</sup> Bomeny (2008) enumera algumas críticas que eram difundidas na imprensa, nos periódicos especializados, em congressos ou reuniões científicas: 1) a velocidade do processo decisório que implicou a definição do PEE; 2) a criação de uma Secretaria Extraordinária para cuidar do PEE; 3) a divisão do professorado entre os que trabalhariam em horário integral e os que se manteriam com duas matrículas ou até três; 4) a rapidez com que os CIEPs se ergueram; 5) o sentimento de assimetria no tratamento dado pelo governo à educação estadual – uma parte privilegiada pela novidade de um projeto sobre estacas, e outra, a convencional, um imenso conjunto de escolas que historicamente lutava pela melhoria de suas condições de trabalho, ‘relegada a segundo plano’; 6) a definição arquitetônica dos CIEPs, inapropriada ao ensino, sem qualquer proteção contra o barulho entre salas de aula, além das péssimas condições de temperatura; 7) a localização dos CIEPs, escolhida prioritariamente em função de conveniências políticas (visibilidade do projeto) e não pelo critério de atenção pedagógica na definição de ambientes próprios às atividades escolares. Mignot (1989, p. 48) ainda ressalta que “o governo mantém em sigilo os custos destas escolas; criticam-se ainda as concorrências simplificadas, feitas a portas fechadas, como resultado da pressa do governo”. Por outro lado, Francisco Carlos narra, em sua entrevista, que: “Construíamos [os CIEPs] em quatro, cinco meses. ‘Ah, as salas eram muito barulhentas’, etc. Gente, isso é tão mesquinho. Uma vez, eu fui lá perguntar por que a parede não é completa. O cara do escritório do Niemeyer me disse, ‘nós recebemos isso’: uma recomendação do Departamento de Saúde para não fechar as crianças dentro de caixas, por causa de gripe, piolho, etc. Tinha que haver circulação superior de ar, vão aberto para isto. Havia, naquele momento, epidemias mortais de meningite.

of light”, Kansas, 13 mar. 1986. (EMERIQUE, 1997; MAURÍCIO, 2004; MIGNOT, 1989).

Ademais, a organização do CIEP era criticada como produto de ação populista empreendida por Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer<sup>17</sup> (SILVA, R; 2011).

A seguir, jornal da época publicizando as visitas oficiais aos CIEPs:

Imagem 1– Os CIEPs como roteiro de visitas



Fonte: Jornal do Brasil, 26 mar. 1986, p. 7.

Para Iza Locatelli (In MARQUEIRO *et al.*, 2006, p. 18):

O projeto dos CIEPs foi um sonho de uma geração de educadores da qual fiz parte. Mas [...] o projeto nunca conseguiu impor sua filosofia original. [...] Sempre foi considerado eleitoreiro. Tudo foi criticado, até a bela concepção arquitetônica de Niemeyer<sup>18</sup>.

Na entrevista com Libania Xavier, a pesquisadora afirmou:

<sup>17</sup> Niemeyer havia sido figura de destaque em outro grande projeto educacional no ensino superior, que teve em Darcy um de seus protagonistas mais notáveis. A construção da Universidade de Brasília (UnB) nos dois primeiros anos da década de 1960, no embalo da construção da nova capital do país, selaria uma cooperação nunca mais desfeita entre ideias utópicas e desenho arquitetônico correspondente. Niemeyer seria o tradutor dos ideais preconizados por Darcy Ribeiro, e Darcy, o empreiteiro da utopia do programa político de Brizola para a educação (BOMENY, 2008).

<sup>18</sup> Oscar Niemeyer (*apud* EMERIQUE, 1997, p. 46) publicou, em setembro de 1985, a seguinte nota no Jornal do Brasil: “As críticas que têm sido feitas aos CIEPs são tão levianas, demonstram desinformação que, a contragosto, sou obrigado a dar uma explicação desse projeto. Começarei dizendo se tratar de um projeto revolucionário, sob o ponto de vista educacional. Escolas que não visam apenas [...] a instruir seus alunos, mas sim dar um apoio efetivo a todas as crianças do bairro. [...] Os CIEPs não representam custos vultuosos, nem são faraônicos [...] Obedecem a um programa [...] pré-fabricados, eles constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum [...] Adaptam-se a qualquer lugar, [...] permitindo que os filhos dos favelados sintam que todo um conforto lhes é oferecido, sem a discriminação odiosa”.

O projeto era tanto eleitoreiro quanto uma utopia possível. Para conseguir colocar em prática aquela utopia, era necessário propagandear, era necessário divulgar. Havia estratégia de divulgação internacional. Várias revistas e jornais internacionais divulgaram essa experiência com educação integral, com escolas populares no Brasil. Os CIEPs figuravam em *outdoors* e em cartazes oficiais, assim como em propagandas veiculadas no horário nobre de algumas emissoras de televisão.

E era eleitoreiro? Também era, havia CIEP perto de rodovias<sup>19</sup>, onde todos podiam ver e reconhecer o projeto do Brizola, os assim chamados *brizolões*. Os CIEPs causavam impacto justamente por encarnarem um tipo futurista de escola e se tornaram o fulcro da propaganda do Governo do PDT e de seu principal líder, Leonel Brizola (MATOS, 2016, p. 232).

A seguir, apoio recebido por Darcy Ribeiro:

Imagem 2 - Apoio de empreiteiros e a acusação do CIEP como *outdoor*

**Empreiteiros dão apoio à campanha de Darcy Ribeiro**

O candidato do PDT à sucessão fluminense, professor Darcy Ribeiro, ganhou ontem o apoio da Associação de Empreiteiros do Estado do Rio. O candidato foi homenageado com um almoço no restaurante Terrasse, no Edifício Avenida Central, quando o diretor executivo da associação, Haroldo Guanabara, comparou o ex-secretário de Ciência e Cultura a Israel Pinheiro: "A dívida — disse — é saber qual dos dois terá feito mais metros cúbicos de concreto."

Darcy, em seu último ato como executor do projeto dos Centros de Ensino Integrado de Educação Pública (Ciep), no dia 14, quando se desincompatibilizou, abriu licitação para a construção de mais 200 escolas do programa — afeto, desde o início do governo Brizola, à Secretaria de Ciência e Cultura. Há no momento em construção 130 Ciep, que representam investimentos mensais de Cz\$ 300 milhões, o equivalente a 30 milhões de dólares.

**O apoio**

Ao agradecer o apoio da Associação dos Empreiteiros, Darcy Ribeiro condenou "os que tentam denegrir o programa dos Cieps, por considerarem as escolas que estamos semeando, estado afora, imensos *outdoors* do governo Brizola". Falou, depois, "da rigidez da fiscalização das obras contratadas, o que pode ser comprovado por qualquer um dos construtores aqui presentes".

O almoço reuniu cerca de 50 empreiteiros e o arquiteto Oscar Niemeyer, convidado de honra, sentou-se ao lado de Darcy. No final da homenagem, o deputado Bocayuva Cunha, um dos responsáveis pela precipitação do movimento que redundou na consolidação da candidatura do vice-governador à sucessão de Brizola, informou que o PDT espera lançar, o quanto antes, suas chapas para as eleições majoritárias e proporcionais:

— Não há grandes fissuras no partido. Quem tinha de sair, saiu. E os abalos foram mínimos.

Darcy destacou depois, ao deixar o Edifício Avenida Central, que espera "uma campanha eleitoral apaixonada", mas argumentou:

— Temos a marca das realizações que estão por aí, bem à mostra. Os Cieps, além de representarem uma revolução educacional, que chega inexplicavelmente com um atraso de 50 anos, são indicadores seguros de que as obras públicas, quando bem planejadas, ajudam o mercado de mão-de-obra. O programa dos *escolões* permite às firmas encarregadas das construções a colocação de 40 mil empregos diretos e 150 mil indiretos na demanda, num aspecto ainda desconhecido das intenções sociais que formam as linhas mestras do projeto.

Fonte: Jornal do Brasil, 24 maio. 1986, p. 2.

Dando continuidade ao debate, Lia Faria, em entrevista, analisa:

Foi uma utopia possível. Quando tiveram no exílio, os filhos de Brizola foram criados e educados no Uruguai, em escolas de educação integral. Brizola veio

<sup>19</sup> Cabe ressaltar o diálogo com Francisco Carlos, que prestou as seguintes considerações sobre a localização dos CIEPs "Havia aquela abordagem: Construiu na beira da estrada. Você queria que construísse onde? Lá dentro do vale, lá dentro do buraco? Como é que as pessoas iam chegar. Muitas vezes, havia, em uma região, como Paty do Alferes, quatro escolinhas, uma de duas salas, uma de uma sala, outra de três salas. Você acabava com aquelas escolas todas e construía uma só, em um lugar de fácil acesso, ponto de ônibus etc."

do Uruguai muito impressionado com essas escolas públicas de qualidade [...] E o Darcy tinha a teoria, na fonte de Anísio, da Escola Parque.

Por sua vez, um projeto eleitoreiro não possui consistência, não tem proposta clara, não tem possibilidade histórica de continuidade. A maior resposta a todos que disseram que a proposta do PEE era eleitoreira é que, em toda eleição, todos sobem no palanque defendendo as ideias de Leonel Brizola, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Maria Yedda e Yara Vargas. [...]

A maior prova de que não era eleitoreiro é a possibilidade histórica de continuidade. O que é eleitoreiro, se desfaz. Estamos falando de um projeto de 30 anos, três décadas, com volume considerável de trabalhos, monografias, dissertações, teses (mestrado, doutorado, pós-doutorado), abordando sobre educação integral, CIEPs, Darcy, Brizola, este ano inclusive.

Por outro lado, o I PEE (1983-1986) assinalava como objetivo implantar a educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, com projetos administrativo e pedagógico próprios. No entanto, essa quantidade perfazia apenas um quinto do conjunto de alunos do estado do Rio de Janeiro. Portanto, o projeto visava a mitigar o cenário histórico de analfabetismo crônico e descaso público, que apontavam para “a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população” (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

Como pondera Lia Faria, em sua entrevista:

O projeto originário, a proposta do governo, era de 60 CIEPs. Mas quando o projeto veio a luz, houve uma pressão enlouquecedora dos prefeitos das diversas cidades, pois todos queriam aquele projeto, aquele prédio do Oscar Niemeyer, com todas aquelas possibilidades de funcionar sábado e domingo, de ter aquela quadra coberta, de ter aquela biblioteca maravilhosa. Vários municípios, principalmente aqueles mais distantes, mais pobres, queriam aquele projeto.

Nesse sentido, a concepção dos CIEPs era pautada no entendimento de que o aluno proveniente de famílias mais pobres deveria ficar mais tempo na escola, distanciando-o do trabalho infantil e/ou da vulnerabilidade social<sup>20</sup>. Outro princípio educativo bastante defendido na implantação dos CIEPs foi assegurar o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto, ou seja, a instituição escolar deveria fomentar a ponte entre a bagagem cultural que o aluno trazia para a escola e agregá-la ao conhecimento formal, historicamente acumulado na sociedade.

---

<sup>20</sup> Na visão de Mignot (1989), a implementação dos CIEPs estava impregnada de princípios de educação compensatória.

Para tanto, adotou-se o construtivismo interacionista<sup>21</sup>, em oposição à concepção tecnicista, propondo uma relação mais horizontal entre professor e aluno na qual a experiência do aluno era ponto de partida para a ampliação e sistematização do conhecimento, em um processo de construção ativa que conferia maior importância aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a simples aquisição de informações e de conteúdos estáticos (EMERIQUE, 1997; XAVIER, 2001).

Como o projeto dos CIEPs era mais voltado para as classes populares, os prédios escolares<sup>22</sup> foram construídos em área da grande periferia do Rio de Janeiro<sup>23</sup>, contemplando, em particular, a Baixada Fluminense (CAVALIERE; COELHO, 2003), pois,

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos<sup>24</sup> (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Gomes (2010) destaca que um dos aspectos mais favoráveis dos CIEPs foi a sua proposta pedagógica, persistente, mesmo depois do desmonte, por ter sido implantada por meio da formação continuada e da supervisão.

A proposta pedagógica de tempo integral dos CIEPs apresentava uma diversidade de atividades pedagógicas que englobavam aulas, orientação de estudos

---

<sup>21</sup> Emerique (1997) apresenta que os CIEPs justaposicionavam o populismo de Paulo Freire, o ativismo de Jean Piaget, o psicologismo de Carl Rogers e a diretividade de Antonio Gramsci, transformando-o em um laboratório de “experimentos pedagógicos”.

<sup>22</sup> O projeto arquitetônico dos CIEPs consistia em estruturas padronizadas, pré-fabricadas em concreto. Foi delineado pelo arquiteto Oscar Niemeyer. O CIEP padrão seria constituído de três blocos, de três andares cada. No bloco principal, ficavam as salas de aula, um posto médico, a cozinha, o refeitório e as áreas de recreação. No segundo bloco, o ginásio coberto, com salão polivalente, quadra, arquibancada e vestiários. O terceiro bloco, octogonal, abrigava a biblioteca e as moradias para os alunos-residentes (RIBEIRO, 1986). Os CIEPs causavam impacto justamente por encarnarem um novo/moderno/futurista tipo de escola (XAVIER, 2001).

<sup>23</sup> É bom lembrar que na primeira metade do primeiro governo Brizola, entre 1983 e 1985, quando o PEE foi iniciado, toda a rede de ensino público era de responsabilidade do governo do estado. Só no final dos anos 1980 é que seria estabelecida a municipalização do ensino fundamental (da primeira à oitava série) (BOMENY, 2008).

<sup>24</sup> Para Yedda, era “necessário oferecer pelo menos uma refeição [...] [em seu pensamento] o Estado pode[ria] arcar com a responsabilidade de dar uma refeição a todos os alunos, sem exceção, da escola pública? Não sei, mas deveria” (*In*: BALDEZ, 2008, p. 16). Iza Locatelli (*apud* BOMENY, 2008) ratifica a questão da importância da alimentação nos CIEPs: “E era muito bem feito isso. As crianças comiam realmente. E vou te dizer, eu frequentava os CIEPs, eu vivia dentro deles, comiam porque tinham muita fome. Porque a população nossa passava fome. Ainda passa, mas passava mais ainda. Então eles comiam, levavam uma tangerina, uma laranja no bolso, para dar para o irmãozinho em casa”.

dirigidos e atividades desportivas, recreativas, bem como acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, discussões de vídeos em sala, participação em eventos e feiras culturais (MAURÍCIO, 2006), como recomendações sobre saúde e higiene. Segundo Monteiro (2002, p. 155),

[...] a permanência do aluno na escola por oito horas diárias não significava a criação de 'colégio interno', mas sim de uma escola verdadeiramente revolucionária, que possibilitaria a superação do fracasso escolar das crianças das camadas populares e a realização de educação para uma cidadania atuante, crítica e responsável.

Faria (1991), ao rememorar a proposta dos CIEPs, destacou que foi *uma utopia possível*, sobretudo por assegurar uma educação pública democrática e de horário integral. Nesse contexto, afirma:

Tivemos grandes dificuldades e derrotas inegáveis, mas uma vitória insofismável: o CIEP é uma realidade, não só enquanto construção impactante, mas enquanto proposta pedagógica firme e coerente, capaz de se constituir num marco da história da educação brasileira. Já temos seguidores em outros estados, contestadores vamos ter sempre, como sempre houve uma luta fria pela Escola Pública não competente (FARIA, 1991, p. 76).

Darcy Ribeiro (1995), ao realizar um balanço crítico da experiência dos CIEPs, analisou que atendiam aos requisitos essenciais de uma escola popular eficaz: *espaço* para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade; *tempo*, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola; e *Capacitação do Magistério*, pois somente por esse meio é que a escola alcança, com seus alunos, aquele domínio essencial dos instrumentos de comunicação social e cultural.

Não obstante, Luiz Antônio Cunha (2005) se posiciona contrariamente à política implementada nos CIEPs, afirmando que essa política de escolas de tempo integral desencadeou uma ferrenha dualidade<sup>25</sup> entre os CIEPs e as “escolas convencionais”.

<sup>25</sup> Godofredo Pinto declarou ainda que sua oposição ao I PEE era “[...] de que [o governo] criou [...] um programa paralelo ao da rede existente de Educação. O Programa Especial de Educação era de tempo integral. Os professores tinham situação funcional. Era tudo diferente. [...] Dividiu e rachou a rede. [...] [a proposta do Programa] não era democrática. Mesmo que fosse uma educação popular para os pobres, você teria o pobre com uma educação classe A (a dos CIEPs) e o pobre com a educação classe B, a da rede comum. Para Mignot (1989, p. 51), “Durante todo o período de governo, os professores rejeitam sobretudo o paralelismo pedagógico, administrativo e orçamentário que a opção pelos CIEPs expressa. Questionam, assim, a existência de poucas escolas de tempo integral em contraste com as escolas de três turnos; [...] condenam os custos volumosos das novas

Segundo esse autor, havia diferenciação nos processos seletivos para docentes, bem como um financiamento singular para essas escolas conhecidas como “brizolões”<sup>26</sup>.

Naquele cenário, identificamos tensões políticas e contradições. Havia escolas, em número reduzido, que ainda eram dominadas, historicamente, por grupos políticos locais que não se comprometiam com a educação pública (CREP, 2007), influenciados pelo *Chaguismo*<sup>27</sup>. Naquele quadro, o ideário republicado de supremacia do bem comum sobre o particular esbarrava em enfrentamentos, influências outras inclusive na escolha dos diretores<sup>28</sup>, professores e até alunos.

Por outro lado, a relação com o CEP/RJ era difícil, tendentes à divergência. Brizola não havia sido da União Democrática Nacional (UDN), nem do Partido Comunista, tampouco da Ação Popular (AP)<sup>29</sup> (CREP, 2007). No entanto, essas antigas ideologias estavam presentes em algumas escolas. A tensão entre o governo e o sindicato se revela na imagem a seguir:

---

escolas, quando as convencionais se ressentem da falta de recursos materiais [...]; contestam a política de pessoal que privilegia os CIEPs em detrimento da rede, retirando desta, através de requisições, os professores, supostamente os melhores, esvaziando-a”.

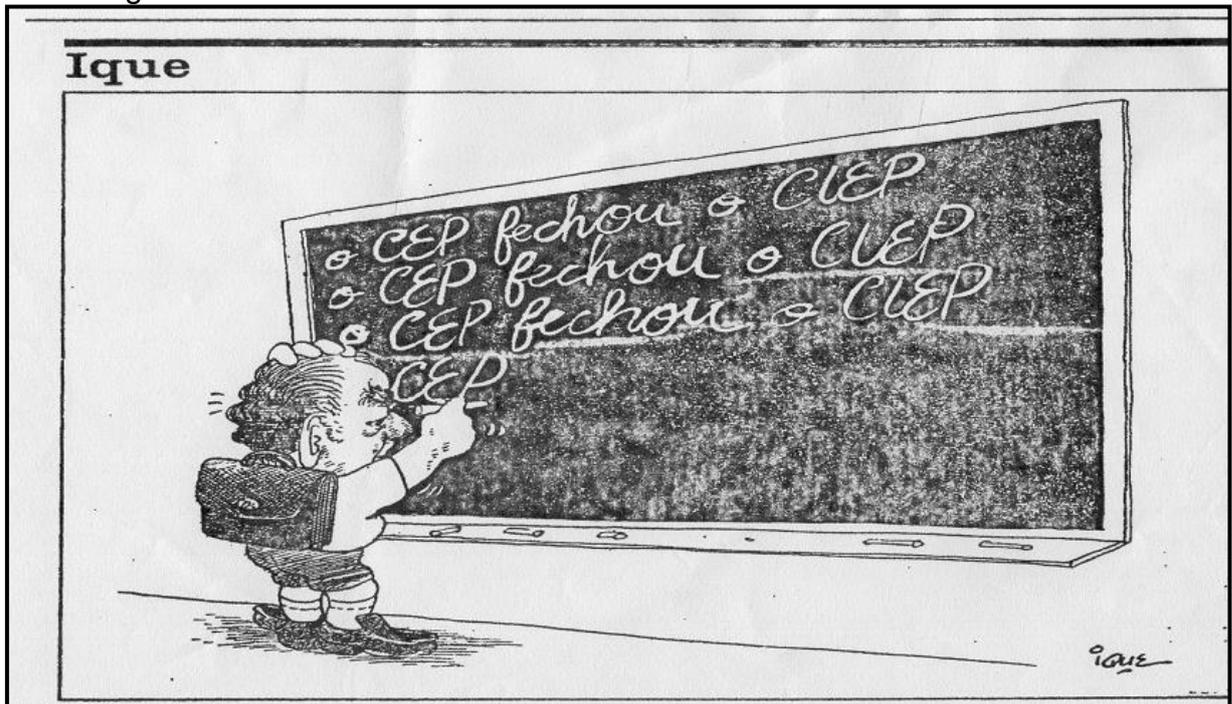
<sup>26</sup> Consoante Bomeny (2008), tornou-se lugar comum na memória carioca e fluminense confundir o programa de educação dos governos Leonel Brizola com os CIEPs. A identificação foi de tal ordem que acabou gerando uma dupla associação: programa de educação tomado como CIEP, e CIEP tomado como Brizolão – “a escola do Brizola, o Brizolão” – no refrão de Darcy Ribeiro. Para Maurício (2004, p. 55), após analisar representações sociais, o termo *Brizolão* tem, no seu núcleo, a ideia de escola para pobre e depósito de crianças, e está associada à noção de descaso, de assistencialismo e de má qualidade.

<sup>27</sup> Imbuídos pela lógica de Chagas Freitas, governador anterior a Brizola, ainda permaneciam algumas manobras que, por meio do uso da “máquina política”, utilizavam práticas antidemocráticas (FARIA, 2011).

<sup>28</sup> Não obstante, a questão da não eleição de diretores também era ponderada no seio do I PEE. No diálogo com Francisco Carlos, ele cita que aquilo era “questão complicada. Nós não aceitávamos que diretores fossem eleitos naquele momento de implantação do programa e, esse fato, era aproveitado pelo CEP contra a gente. Porque víamos um grande risco do crime organizado e também, sem comparações, víamos um grande risco de o próprio CEP indicar uma diretora contrária ao programa e o programa não ser implantado. Acreditávamos que a democracia era eleger o governador, que implantaria o programa, e não eleger o diretor de escola”.

<sup>29</sup> “A União Democrática Nacional (UDN) congregou a elite política estadual desalojada do poder durante o regime varguista, composta por um grupo heterogêneo, cuja característica comum residia na oposição a Vargas” (HAMILTON; FONSECA, 2003, p. 797). Na visão de Saviani (2008a, p. 351), era o partido que abrigava os representantes dos interesses internacionais. Naquela década de 1960, os parlamentares da UDN estavam amedrontados com as invasões de terra no interior do país e as greves de trabalhadores (FERREIRA, 2004). Enquanto a Ação Popular (AP) era “de origem católica, seus dirigentes optaram pelo socialismo, embora recusassem o marxismo como ideologia. Com ampla aceitação entre os estudantes universitários, a AP assumiu três gestões seguidas na presidência da UNE entre 1961 e 1964, em aliança com o PCB” (FERREIRA, 2004, p. 188).

Imagem 3- Charge publicada no Jornal do Brasil acerca da relação entre Brizola e o CEP na greve de 1986.



Fonte: Jornal do Brasil, 03 abr. 1986, p. 10.

Nessa moldura, a problemática deste trabalho versa sobre o desvelamento das condições políticas e educacionais em que o I PEE foi gestado, levando em consideração os diferentes projetos político-pedagógicos em disputa, naquele período efervescente de redemocratização do país. Nesse recorte memorialístico, focamos, como delimitação da pesquisa, a gestão da primeira secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro, Maria Yedda Leite Linhares, enquanto protagonista importante na elaboração do I PEE.

Portanto, nossas questões de estudo são: (1) em que condições históricas, políticas e sociais foi construído e articulado o I PEE? (2) Como se consolidou o ideário da escola de tempo integral fluminense em face das demandas educacionais da década de 1980, particularmente na gestão da secretária de educação Maria Yedda Linhares? (3) Que contradições foram sinalizadas na política educacional proposta pelo I PEE e qual foi o seu legado para a educação brasileira?

Enfim, identificar as contradições políticas e educacionais nesse período histórico se revelou nossa grande empreitada, rumo ao entendimento dessa arqueologia dos estudos históricos da educação fluminenses naquela década. Trata-se de um estudo no campo da História da Educação Fluminense, com um recorte local, tendo como foco a cidade do Rio de Janeiro.

Em uma abordagem singular, específica dos estudos historiográficos, que buscam uma interlocução aprofundada de como a educação e a instituição escolar podem ser pensadas, historicamente, em uma determinada conjuntura social, política e econômica, decidimos por construir um estudo de uma educadora/historiadora que fomentou a reescrita de novas páginas no cenário fluminense. Ainda estava sob a tutela de leis ditatoriais e autoritárias, mas que já apontava condições de mudanças rumo a uma educação mais incluyente.

A recuperação desse momento da história da educação é balizada em um estudo que sinalize as tensões, contradições e possíveis legitimações de ações, que objetivavam princípios e intenções pautadas no coletivo das classes populares, classes que, historicamente, foram silenciadas na construção de um projeto de nação.

O trabalho tem um cunho memorialístico, sobretudo, por entender que a *memória* deve ser revisitada, para que possamos fazer inferências de ações e pensamentos que fizeram e fazem parte do tempo histórico. Os vestígios de um passado ainda presentes podem ser relidos e ressignificados, tendo em vista compreender as rupturas e permanências que ainda assombram uma coletividade.

Esta pesquisa é movida por uma busca incessante de rememorar o passado, ressuscitar detalhes, discutir motivos, confrontar opiniões, analisando um período histórico marcado por transformações e turbulências na área política e educacional da cidade do Rio de Janeiro, além de destacar o papel de Yedda no cenário educacional.

O método da investigação é o dialético, na perspectiva materialista histórica, que assinala “formas metodológicas conflitantes e antagônicas de apreender o real” (FRIGOTTO, 2008, p. 76). Nesta pesquisa, essas formas serão delineadas a partir do “ideal” apregoado pela pasta da Educação no município, e o “real”, investigando a atuação de Maria Yedda no I PEE.

A pesquisa adota também a metodologia da História Oral, por entender que seu uso abre possibilidades e amplia o conhecimento acerca das relações entre memória e história, desvelando imaginários e mentalidades individuais.

Na assertiva de Thompson (2002), a realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da História Oral se revela em sua maior amplitude do que a maioria das fontes, permitindo a multiplicidade original dos pontos de vista. De acordo com o pensamento de Alberti (2013), a História Oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo,

como forma de se aproximar do objeto de estudo. No caso específico desta investigação, buscando compreender os bastidores da enunciação e formulação do I Programa Especial de Educação durante a gestão de Maria Yedda Linhares.

A proposta de recuperação desse momento histórico leva em conta informações inéditas e peculiares que podem ser coletadas durante as narrativas de história oral, muito embora uma das principais características da construção do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, mas sim na recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.

Ainda refletindo segundo Alberti (2013), a história oral se constrói num viés sincrônico entre os dois sujeitos, entrevistado e entrevistador, que, numa espécie de mão dupla, retornam a um passado impregnado de tensões, conflitos, emoções, rupturas e continuidades, cabendo ao entrevistador desenvolver uma consciência de sua responsabilidade como coagente na criação do documento de história oral.

Desta maneira, a História Oral se constitui, enquanto uma proposta metodológica que possibilita a produção de conhecimento, sobretudo, na modalidade de história de vida, por entender que cria possibilidade de leitura do social, do econômico, do político, como aporte de múltiplos construtos, inicialmente individualizados e, posteriormente, categorizados e analisados sob a perspectiva da totalidade, sobre uma realidade viva, histórica e não menos importante, coletiva.

Por outro lado, considerando ainda as ponderações de Gonçalves e Lisboa (2007, p. 85), “a fonte oral serve como base primária para a obtenção de toda a forma de conhecimento, seja ele científico ou não” e de Voldman (2006, p. 36), “a fonte oral é o material recolhido por um historiador para as necessidades de sua pesquisa, em função de suas hipóteses e do tipo de informações que lhe pareça necessário possuir”. Assim, assume-se a premissa de que as falas e testemunhos destacam os processos sócio-históricos, econômicos e culturais dos grupos ou segmentos que trabalharam na implementação do I PEE.

Entre os dilemas citados por Cezar (2012) em razão dessa metodologia, o testemunho oral, nesta investigação, tem por finalidade valorizar a experiência individual viva daqueles que conviveram com Yedda, como secretária municipal de Educação no Rio de Janeiro.

Alguns cuidados se mostraram necessários. A própria Maria Yedda fez ainda algumas considerações sobre o uso dessa metodologia:

Ela [a História Oral] é uma pesquisa muito séria, é muito difícil [...] eu acho que a história continua dependendo de documentação escrita [...] A documentação oral é útil, é importante, ela tem que ser usada, ela tem que ser empregada, mas por pessoas [...] que dominem também a história documental como um todo. [...] E, sobretudo, tem que conhecer as fontes com que pode reconstruir o passado (LINHARES, *In* PRIORE, 2006, p. 16-17).

Porquanto, seguimos algumas pistas apontadas por diversos autores:

- levar em consideração perspectivas nem sempre presentes em outros trabalhos, como as relações de memória e história (AMADO; FERREIRA, 2006);
- a História Oral é mais que do que um procedimento técnico, é um trabalho multidisciplinar (LOZANO, 2006);
- é impossível retificar as transformações atitudinais expressas em um depoimento (BECKER, 2006);
- “não podemos ter para com quem nos confiou uma parte importante de si próprio a mesma atitude que temos para com os documentos escritos” (JOUTARD, 2006, p. 58);
- a História Oral explicita aspectos de nosso passado, moldando sua expressão em nossas culturas (THOMSON *et al.*, 2006).

Do exposto, buscando valorizar não apenas os testemunhos coletados, mas também a história documental e as fontes que podem reconstruir a memória do passado, seguiremos orientações constantes em Frigotto (2008) para a consecução do projeto de investigação, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Etapas do processo investigativo

Orientações (FRIGOTTO, 2008)	Técnicas de pesquisa
(1) Definição da problemática	
(2) Resgate crítico da produção teórica	Pesquisas bibliográfica e documental
(3) Definição do método de organização e análise	História Oral
(4) Análise dos dados	
(5) Síntese da investigação	

Fonte: adaptado de Frigotto (2008).

Com a metodologia definida, passaremos para **a produção teórica (2)**, realizada em pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica possibilitou a reflexão sobre o conhecimento associado à temática, realizada a partir da localização das fontes e obtenção do material; leitura do material; fichamento; e organização lógica do assunto.

As fontes foram encontradas em portais na rede mundial de computadores, no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no inventário de bibliotecas no Rio de Janeiro. As palavras-chave mais empregadas na busca foram: “I Programa de Educação Especial”, “Maria Yedda”, “CIEPs”, “Darcy Ribeiro”, “brizolões”, “redemocratização”.

Já pela pesquisa documental, foi possível investigar as diversas leis, programas, decretos, resoluções, portarias, planos conexos ao estudo e à conjuntura política. Tal busca foi essencial para o cruzamento de fontes escritas com as fontes orais, buscando, dialeticamente, a complexidade em que as instituições escolares foram gestadas, observando suas contradições, limites e possíveis avanços no campo da produção do conhecimento.

Nessa moldura, destacou-se o “núcleo duro de informações” sobre a escola ou programa educativo<sup>30</sup>: o arquivo. Também realizamos pesquisas no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, nos acervos do Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola (CPDA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Centro Arquivístico da Secretaria Municipal de Educação e no Centro de Referência da Educação Pública do Município do Rio de Janeiro.

O acesso ao Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, localizado em Botafogo, não foi muito burocrático. Bastou levar carta de apresentação do Programa de Pós-graduação e assinar um termo de compromisso. A autorização emitida pelo Arquivo Público consta no Anexo F. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2014. Nesse arquivo, foi priorizado o estudo do Fichário DOPS, com destaque para o prontuário de Maria Yedda durante a ditadura. Os títulos de prontuários de interesse encontrados foram: terrorismo, comunismo, prontuários GB, movimento estudantil, atividades estudantis, diretório acadêmico, denúncia, carta de mãe de aluno, entre outros. O nome de Maria Yedda também foi encontrado com a grafia lêda.

Por sua parte, o CPDA da UFRRJ possui, em sua própria Biblioteca, o acervo bibliográfico e pessoal da Professora Maria Yedda<sup>31</sup>. O acesso foi semelhante a uma

<sup>30</sup> Nas assertivas de Mogarro (2006), o arquivo denota a compreensão da organização e o funcionamento da instituição, sendo chave para a pesquisa em educação, cultura escolar e a própria construção da memória educativa.

<sup>31</sup> O acervo foi doado ao CPDA por seus filhos, considerando que foi no "CPDA do Horto Florestal" que se inaugurou e se difundiu com vigor, pelo resto do país, as perspectivas da História Agrária, sob a coordenação exemplar e influência decisiva e duradoura da Professora Maria Yedda. Maiores detalhes podem ser obtidos em: <<http://r1.ufrrj.br/cpda/blog/2012/08/12/acervo-da-profa-maria-yedda-leite-linhares-na-biblioteca-do-cpdaufrrj/>>.

consulta à biblioteca. Por ocasião das visitas, realizadas no primeiro trimestre de 2016, foi possível obter subsídios para entender como Yedda construiu seu próprio conhecimento. Também foram coletadas imagens, documentos e até rascunhos de planejamentos de Maria Yedda durante sua gestão. Sem embargo, é oportuno afirmar que a organização do Acervo ainda está em processamento.

O acesso ao arquivo da Secretaria Municipal de Educação foi o mais complexo e protocolar. Foi solicitado abrir um processo, fazendo juntada, ao requerimento, de carta de apresentação da Universidade, Projeto de Pesquisa e parecer do Comitê de Ética. Não foi um processo rápido. Somente a emissão do parecer do Comitê de Ética tardou de setembro de 2015 a junho de 2016. O requerimento somente foi deferido em outubro de 2016, conforme o Anexo D. Nesse arquivo, foi possível obter todas as resoluções assinadas por Maria Yedda no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, proporcionando a confrontação daquilo que foi observado nas entrevistas, no resgate crítico da produção teórica e nas fontes da imprensa.

Por seu turno, o Centro de Referência da Educação Pública do Município do Rio de Janeiro, sito no Centro da Cidade, é considerado um espaço destinado à construção e preservação da memória da Educação no Município do Rio de Janeiro<sup>32</sup>. Possui uma sala em homenagem à Professora Maria Yedda. Em visitas realizadas em 2015, não foi encontrado nada de relevante para esta investigação. Entretanto, os profissionais do Centro indicaram publicações que serviram para o resgate crítico de documentos.

Além dos documentos dos arquivos, outra fonte histórica utilizada no confronto de dados e na construção do conhecimento, neste trabalho, foi o jornal. Conforme Capelato (1988), o jornal, como forma de representação de um dado contexto, não é um transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, tampouco uma fonte desprezível porque é permeada pela subjetividade. A escolha pelos jornais aqui utilizados foi baseada no estudo de Abreu e Lattman (2001), que ressalta a ampliação do alcance dos periódicos O Dia, Jornal do Brasil e O Globo depois da fusão da Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro, em 1974.

Relevante foi considerar que Jornal “O Dia” era, até a década de 1980, propriedade de Chagas Freitas. O Noticiário, representante do *Chaguismo*, “apoiou o combate que os militares desencadeados contra os grupos de contestação” (ABREU;

---

<sup>32</sup> Maiores detalhes, acessar: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/principal.htm>>.

LATTMAN, 2001, p. 341). No caso do Jornal do Brasil, ele é visto, desde a década de 1950, como um indicador das transformações que se operavam na imprensa, com base nas mudanças políticas, econômicas e tecnológicas no país. Por sua vez, O Globo foi o jornal conservador que apoiou a derrubada do regime constitucional em 1964<sup>33</sup>, cuja modernização se apoiou no “padrão Globo de qualidade”, focado em índices industriais, independentemente do conteúdo educativo ou cultural (p. 351). Por essas razões, foi dada prioridade ao editorial do Jornal do Brasil<sup>34</sup>.

O **método de organização e análise (3)** e a própria **Análise de dados (4)** se desenvolveram por meio de procedimentos e técnicas de História Oral.

A fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois o historiador, muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os escritos. De acordo com Alberti (2013), trata-se da valorização da memória humana e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido.

Segundo Queiroz (1987), o relato oral tem sido, através dos séculos, a maior fonte humana de conservação e difusão do saber, ou seja, a maior fonte de dados para a Ciência em geral. O autor afirma que a palavra antecedeu o desenho e a escrita, assim, podemos entender que quando o registro escrito foi construído, este, nada mais foi do que uma sistematização do relato oral.

Embora os relatos orais sejam fontes preciosas para que possamos analisar comportamentos, valores e emoções que se imbricam escondidos nos dados estatísticos, as pesquisas de cunho qualitativo que adotam tal metodologia, sofrem certas avaliações negativas atribuindo um local marginal para este tipo de método, acusando-o de não científico.

Em meio a toda essa discussão, a importância desse método de pesquisa se refere à capacidade de gerar documentos novos, bem como democratizar a colaboração no “fazer” histórico, propiciando sobremaneira, “outras versões” do acontecido.

Com efeito, a sistemática para a utilização da História Oral foi a seguinte: elaboração do roteiro de entrevistas, realização das entrevistas, processamento das

---

<sup>33</sup> Conforme Freire (2011), é oportuno salientar que O Globo não publicou qualquer matéria sobre o falecimento de Maria Yedda Linhares em 2011.

<sup>34</sup> Cujo acesso foi facilitado pela rede mundial de computadores, através do sítio <<http://memoria.bn.br/>>.

entrevistas, codificação e análise das entrevistas (GONÇALVES; LISBOA, 2007).

Nessa direção, foram realizados diálogos com assessores diretos: Francisco Carlos Teixeira da Silva e Silas Ayres de Mattos; com a oposição do Sindicato dos Professores: Godofredo Saturnino da Silva Pinto e Hildésia Alves de Medeiros; com pesquisadora: Libânia Nacif Xavier; bem como com ex-alunos de Maria Yedda: Eli de Fátima Napoleão de Lima e Lia Faria<sup>35</sup>.

O Professor Francisco Carlos é considerado discípulo, filho intelectual adotivo de Maria Yedda Linhares. Durante o I PEE, foi chefe de gabinete de Maria Yedda. É doutor em História pela Universidade Livre de Berlim e pós-doutor em História Política e Social na Universidade de São Paulo. Entre várias funções, foi professor adjunto no CPDA/UFRRJ e professor titular de História Moderna e Contemporânea da UFRJ. É organizador da obra “*Escritos sobre História e Educação: homenagem à Maria Yedda Leite Linhares*”. Suas narrativas foram essenciais para se apreender a influência de Anísio Teixeira e da escola francesa na gestão de Maria Yedda, seu cotidiano laboral e as disputas em torno do Programa Especial de Educação.

Silas Ayres também foi assessor especial e chefe de gabinete de Yedda, sendo importante articulador político da Secretaria. É Bacharel em Ciências Sociais e licenciado em História (ICHF/UFF) e foi professor da Secretaria Municipal de Educação. Por meio desse diálogo, foi possível compreender os bastidores do Programa, bem como o pensamento educacional de Maria Yedda.

Godofredo Pinto foi fundador (em 1977) e 1º Presidente eleito (em 1979) do Centro Estadual dos Professores – atual SEPE (foi reeleito duas vezes). Professor de Matemática, com Mestrado em Lógica Matemática, ingressou na vida pública pela via sindical. De 1983 a 1986, foi o único deputado do PMDB a fazer oposição ao governo Brizola. Em 1986, foi eleito Deputado Estadual pelo PSB e, em 1990, foi reeleito pelo PT. Entre 2002 e 2008, foi Prefeito de Niterói, pelo PT. Sua entrevista foi significativa por apresentar contrapontos ao Programa, bem como sinalizar a postura de Maria Yedda nas negociações com a categoria.

---

<sup>35</sup> Como limitação, apontamos que não foi possível entrevistar, em tempo hábil para o prazo de conclusão deste trabalho, outros assessores de Maria Yedda, seja por motivo de saúde, seja pela agenda de militância em face do período de *impeachment* de Dilma Rousseff. No entanto, salienta-se que a riqueza das narrativas colhidas foi suficiente para, cruzando com os dados dos arquivos, jornais e resgate crítico da produção teórica, o desvelamento das condições políticas e educacionais em que o I PEE foi gestado. Ademais, o quantitativo de entrevistas atende as recomendações de Thiry-Cherques (2009) no que se refere ao critério de “saturação” de dados em pesquisas qualitativas.

A entrevista de Godofredo Pinto foi complementada pela conversa com Hildésia de Medeiros<sup>36</sup>, sua sucessora na presidência do CEP, durante a gestão do I PEE. Hildésia foi professora de História do Estado do Rio de Janeiro e foi a líder da categoria na greve de 1986. Seu depoimento revela o quanto Maria Yedda era admirada pela oposição.

O diálogo com a pesquisadora Libânia Xavier foi motivado pela qualidade da sua produção sobre o I e II PEE no Rio de Janeiro. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é pós-doutora em Educação, mestre e doutora em Educação Brasileira, Bacharel e Licenciada em História. Sua narrativa sobre o tema foi relevante para avaliação dos projetos e intenções em conflito.

A entrevista com Lia Faria teve um múltiplo sentido. Foi quem mais estimulou o estudo de Maria Yedda. Aluna de Maria Yedda na década de 1960, é pós-doutora em Educação (Universidade de Lisboa) e em Ciência Política (IUPERJ), doutora e mestre em Educação, bacharel e licenciada em História, jornalista, professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED) da UERJ, é coordenadora do Laboratório Educação e República (LER). Como pesquisadora, trabalha com memórias docentes em prol da escola republicana, em particular o pensamento educacional produzido pelas políticas efetuadas pelos governos fluminenses no período situado entre 1975 e 1987. Foi delegada eleita para participar do Encontro de Mendes. Em seguida, foi convidada para ser a coordenadora da formação de professores no I PEE. Em sua entrevista, foi possível identificar o pensamento republicano de Yedda.

A conversa com a Professora Eli de Fátima foi motivada por ser a ex-aluna que recebeu o acervo de Maria Yedda na Biblioteca do CPDA. É doutora em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pelo CPDA/ UFRRJ (2002), professora do CPDA/ UFRRJ e professora colaboradora no Laboratório de Estudos do Tempo Presente/IFCS/UFRJ. Foi bolsista da professora Maria Yedda na década de 1970. Seu depoimento e suas indicações foram relevantes para se entender o ofício docente de Maria Yedda.

Durante as entrevistas, procurou-se manter a interação com os entrevistados, buscando observar a conjuntura em que surgiu o I PEE no Rio de Janeiro,

---

<sup>36</sup> A entrevista foi gentilmente realizada por Rosa Maria Sousa Braga e Lucia Teresa Romanholi, ambas do Laboratório Educação e República (LER). Nosso agradecimento às entrevistadoras.

considerando os critérios de “representatividade” da fala e a questão da interação social, que está em jogo na relação pesquisador-pesquisado, conforme orienta Szymanski (2002). Bem como estar atenta ao que não está sendo dito na hesitação, no silêncio, na repetição desnecessária, nos lapsos, nas divagações, como preconiza Voldman (2006).

Assim, realizamos entrevistas com profissionais da educação que vivenciaram o I Programa Especial de Educação, sem deixar de ponderar o que Voldman (2006) caracteriza como algo comum na coleta de depoimentos de um determinado grupo: minimização dos choques e tensões dos conflitos internos, redução da importância dos grupos oponentes; aspectos reconstruídos e estereotipados. Tratamos, ainda, de confrontar relatos de porta-vozes e dissidentes, o que se torna bastante importante para se analisarem os indícios das resistências que influenciaram a implementação do I PEE, tentando identificar os diferentes projetos político-pedagógicos que estavam em disputa naqueles anos de 1980.

Dessa forma, buscaram-se indícios sobre que grupos eram aqueles que pensaram e articularam os CIEPs, tentando fazer incursões sobre as contradições políticas que vigoravam na época, bem como garimpar possíveis documentos que retratem aquela política educacional.

A organização dos registros foi realizada por meio de fichamento e da organização de um arquivo digital com imagens, filmagens de curta duração e transcrição de entrevistas, para consultas ou análises posteriores.

A análise dos registros foi desenvolvida por categorias, a fim de priorizar tópicos e questões que possam ser realmente relevantes para o plano histórico-social e político, conforme Frigotto (2008).

Segundo Gonçalves e Lisboa (2007, p. 90), a análise das entrevistas na metodologia de História Oral evidencia a intrínseca relação entre as categorias por meio de uma organização metodológica e esquemática, conforme citação abaixo:

[...] o potencial de encontro entre o material empírico e o conhecimento sobre o contexto do pesquisador. É comum extrairmos dezenas, talvez centenas de elementos conceituais que deverão ser agrupados mediante o processo de categorização.

A **síntese da investigação** (5), última fase da pesquisa, foi o fechamento da redação do estudo. A partir da gestão de Maria Yedda, analisando-a no seu contexto,

problematizando as informações e, apontando os meios utilizados para as coletas, bem como aplicando as categorias do estudo na investigação daquele cenário político em que foi implementado o I Programa Especial de Educação na cidade do Rio de Janeiro.

Torna-se importante ainda ressaltar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UERJ, como se pode observar no Anexo B. Logo, aprovando a realização do trabalho em campo (entrevistas e pesquisa documental), o comitê julgou que esta investigação apresenta pertinência e valor científico para a História e memória da educação fluminense, ressaltando a importância de os resultados serem amplamente divulgados

Por fim, a tese se estrutura em três capítulos, a saber: 1. Memórias: construindo percepções; 2. Os dilemas da educação republicana; 3. A intelectual Maria Yedda no cenário político da redemocratização: memórias e diálogos.

## 1 MEMÓRIAS: CONSTRUINDO PERCEPÇÕES

O processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios

*Le Goff, 2003, p. 420*

A presente investigação se propõe a analisar a atuação de Maria Yedda Linhares, como secretária municipal de educação, como um exercício de memória.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 2003, p 469).

Portanto, a identidade do I PEE também se refletiu nas ações e no pensamento de Maria Yedda, como a atual febre político-eleitoral pelo ensino de tempo integral, remete-nos às memórias da intelectual Maria Yedda.

Portanto, considerando que a memória é a faculdade épica por excelência (BOSI, 1994, p. 90), o exercício da memória oportuniza uma experiência profunda de penetração, como um artifice, na natureza das coisas.

Tal natureza pode emergir trazendo percepções que ultrapassam os sentimentos, as emoções, a razão, conduzindo a uma tomada de consciência na busca de uma nova mentalidade, para se entender um passado que ainda se articula no presente, no qual rupturas e permanências existem por meio de vestígios, que devem ser garimpados cuidadosamente.

No atual sistema de estrutura e conjuntura capitalistas em que vivemos, a tendência ao esquecimento deve-se tornar uma tarefa crucial para apagarmos pessoas que lutaram por justiça social e cultural. Mais uma vez, Bosi (1994, p. 19) sinaliza que a sociedade capitalista destrói os suportes materiais da memória, bloqueando os caminhos da lembrança e, ainda, arranca seus marcos, possibilitando o apagamento dos seus rastros.

A discussão conceitual, trazida neste trabalho sobre memória, remonta à ideia

que Ecléa Bosi (1994) retrata: que essa ação tem uma perspectiva de reconstruir e reinterpretar os acontecimentos dos quais sujeitos foram participantes ou testemunhas de um determinado tempo histórico. A reposição do risco de pensamento e a tensão do agir-lembrar é algo presente, quando se vai emergir lembranças. Embora se faça um exercício de recordação, a memória é um cabedal infinito de informações, em que só registramos fragmentos.

Ainda no entendimento de Bosi (1994, p. 39), torna-se comum que as mais vivas recordações aflorem depois da entrevista, na hora de um cafezinho ou na despedida no portão. Como um emergir de lembranças que retoma a outras lembranças. A autora também analisa que a substância social da memória é a matéria lembrada, assim:

Nos mostra que o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique. O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar (p. 31).

Nesse sentido, o cuidado com o pano de fundo deve ser redobrado, numa tentativa de percepção da narrativa do que deve favorecer o que foi silenciado ou mesmo negligenciado. Trata-se de pressentir tudo quanto está sendo calado, e não relatado na essência da construção das frases ditas, ou seja, entender que o silêncio fala, sem, contudo, nos dizer o que está escondendo.

Para recuperarmos a memória da gestão pública da secretária de educação Maria Yedda Linhares no período do I PEE, teremos que lançar mão de sua história, múltipla, efervescente, militante e de seu protagonismo, imerso em contradições, diante do governo brizolista, mas que geraram legados. Logo, seria conceber o passado negociando e disputando sentidos de toda ordem, conforme Alberti (2004).

Ao longo desta investigação, consideramos o conceito de legado a partir de duas interpretações: o legado tangível e o legado intangível.

Nesse sentido, entendemos o legado tangível como aquele que se caracteriza pelas instalações e obras construídas, reformadas ou adequadas, bem como bens móveis e outros tipos de patrimônio físico. Nesse contexto, se a construção dos CIEPs se destacava pelos grandes monumentos à educação, como afirma Mignot (2001, p. 154), também é oportuna, para esta pesquisa, as ponderações de Le Goff (2003, p.

526), que aborda que o monumento é um legado à memória coletiva.

Por seu turno, o legado intangível é aquele construído pela e na cultura dos homens, você sente, você vive, seria o sentimento que brota ao lembrar algum feito ou ato que nos marcou muito. Desse modo, é algo abstrato, mas visível nas pessoas que se envolvem nos processos educativos: docente, discente, comunidade escolar e entorno. Porquanto, revisitando as considerações analíticas de Wacquant (2002, p. 96), seria aquilo que causa naqueles a sua volta uma mudança no modo de pensar, indagar e viver.

Sob essa ótica, realizamos procedimento de História Oral com pessoas que vivenciaram essa trajetória na secretaria municipal no período de 1983 a 1986. O desafio significou a busca da memória pessoal e social, em que o sujeito vai se misturando na sua narrativa memorialística, identificando os legados tangíveis e intangíveis da gestão de Maria Yedda.

Ao longo do estudo, ancoramo-nos em Gramsci<sup>37</sup>, entendendo, como Coutinho (1990, p. 58), que “se as categorias de Gramsci nos ajudam a compreender nosso passado, está na sua capacidade de iluminar o nosso presente a razão de seu ‘valor brasileiro’<sup>38</sup>”. Para Nascimento e Sbardelotto (2008), a teoria de Gramsci incorporou categorias marxistas, considerando os antagonismos entre as classes, bem como a luta pela consciência de classe para a transformação da sociedade capitalista.

Gramsci foi um dos intelectuais que influenciou de forma relevante o pensamento e a análise da sociedade nos últimos tempos. Sempre se interessou e se preocupou com as classes e povos subalternos, trabalhando com uma perspectiva crítica ao sistema liberal-burguês de sua época.

De acordo com Coutinho (1990), seu pensamento ganhou densidade no Brasil como parte expressiva de uma nova e plural teorização do socialismo, elaborada coletivamente, para construção de uma estratégia democrática de luta para as classes populares. Conforme Miguel (2003), a proposta pedagógica de Gramsci nasceu vinculada à proposta política de melhoria da sociedade como um todo, mediante à

---

<sup>37</sup> Antonio Gramsci nasceu em 1891, na Sardenha, membro de uma família pobre. Quando foi para Turim, recebeu a influência de Croce e Marx e atuou com o movimento operário. Se filiou ao Partido Comunista da Itália, representou o partido em Moscou e atuou, intelectual e politicamente, contra o Estado burguês liberal, tornando-se alvo do regime fascista (MIGUEL, 2003; NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008).

<sup>38</sup> Nascimento e Sbardelotto (2008, p. 280) destacam que “cada país deveria desenvolver uma estratégia de implantação do socialismo em detrimento de *estratégias* de ordem mundial”.

melhoria das condições concretas de vida das classes populares.

Para Coutinho (1990, p. 62), “há conceitos gramscianos, como o de ‘sociedade civil’, que se tornaram hoje moeda corrente em nossa literatura política”. Nascimento e Sbardelotto (2008), por sua parte, avaliam que Gramsci inovou o pressuposto de sociedade civil ao compreender, nesse conceito, não apenas as relações materiais, mas também o conjunto de relações ideológico-culturais, a vida espiritual e intelectual. A sociedade civil seria a nova superestrutura. A cultura seria meio de luta política, capaz de interferir no desenvolvimento econômico e político.

Sob a influência dos escritos advindos dos Cadernos do Cárcere (GRAMSCI, 1999), os conceitos sobre intelectuais orgânicos e hegemonia<sup>39</sup> foram utilizados para fundamentar criticamente a análise de como se consolidou o I PEE, destacando o questionamento acerca da arena política em que se encontravam os intelectuais, disputando uma nova ótica de fazer educação no Estado do Rio de Janeiro.

Nos escritos gramscianos, a formação dos intelectuais se torna fundamental para a consistência da luta pelos interesses das classes subalternas. Para, a partir da revolução, governarem e orientarem a gênese do novo modelo de sociedade. Essa formação se configura pelo entendimento de duas principais explicações que nos dão um norte para nos apropriar dessa categoria de análise. Um primeiro entendimento associa a formação das diversas categorias de intelectuais como fruto de cada grupo social, com uma função essencial no mundo da produção econômica, capaz de dar homogeneidade e consciência a este grupo, para além do campo econômico, mas também nos níveis social e político, como o elo entre a infra e a superestrutura (adensada aos conceitos de Marx pela vertente cultural).

Um outro entendimento sobre a conceituação de intelectuais se vincula à tradição. Tais intelectuais são representantes de uma continuidade histórica que não sofreu interrupções, nem mesmo pelas modificações das formas sociais e políticas que viveram desde, aproximadamente, o feudalismo até nossos dias, como o grupo dos eclesiásticos que detiveram o monopólio da ideologia religiosa por séculos e séculos. Mas será que há limites para a aceção de “intelectual”?

Para Gramsci (1968), todos os homens são considerados como intelectuais, mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais. Nessa assertiva, o autor problematiza tal conceito teórico, uma vez que distingue os tipos de

---

<sup>39</sup> Destaca-se que as categorias intelectuais e hegemonia estão relacionadas, pois é fundamental, para transformação da sociedade, o papel dos intelectuais para a contra-hegemonia.

intelectuais que são forjados na sociedade de classes. Para ele, há uma distinção fundamental entre o que ele chama de “intelectual orgânico”, criado pela classe no processo de sua formação e desenvolvimento, e os “intelectuais tradicionais”, que formam uma camada possuidora de relativa autonomia e continuidade histórica. Na interpretação de Le Goff (2003, p. 100), no contexto dos intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais, Gramsci prioriza reconhecer como válidos os intelectuais que identificam práxis e ciência.

No entendimento de Santos (2011), o intelectual orgânico é aquele comprometido com o projeto político de poder, sendo intérprete e referência metodológica dos ideais do grupo social que representa, não interessando o foco do discurso isolado, mas sim a *família* dos matizes intelectuais que fomentaram tal projeto.

Na interpretação de Semeraro (2006, p. 377), são orgânicos

[...] os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade.

Um empresário capitalista, que já subtende que traz consigo uma certa capacidade dirigente e técnica que influencia tanto na sua esfera técnica de trabalho, quanto na esfera de articulação e mobilização, seria o “organizador da confiança dos que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria, etc.” (GRAMSCI, 1968, p. 4), influente da classe burguesa. A tentativa do burguês seria, sempre que possível, corromper os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, buscando agregá-los a seus interesses. Por sua vez, as classes subalternas devem agregar intelectuais burgueses, orgânicos ou não.

Como parte de um organismo em expansão, esses intelectuais não devem nunca perder a vinculação, o horizonte e as referências das lutas hegemônicas de sua classe, mesmo alcançando as fronteiras mais avançadas das tecnologias e do conhecimento.

Vale ressaltar que uma das mais marcantes características de todo grupo social, que se desenvolve no sentido da dominação, seria o anseio pela assimilação e a conquista “ideológica” dos dominados, incorporando-os aos seus pensamentos e ações dogmáticas para o poder. Para Faria (1992, p. 28), “só através da obtenção

hegemônica do consenso majoritário teremos uma gestão democrática popular e não meramente uma democracia, em moldes ‘liberais’”.

Ainda cabe destacar a categoria “hegemonia”, como fundamental para o entendimento dos bastidores da política educacional da época.

Em sua luta pela hegemonia cultural e política, cada classe social deve se ater a conjugar dois dilemas: o primeiro seria a problematização de como forjar seus próprios intelectuais, vinculados organicamente às novas formas de atividade que ele introduz na história. O segundo trataria do questionamento sobre como lutar pela conquista e assimilação dos valores progressistas encarnados e transmitidos pela camada dos intelectuais “tradicionais” (GRAMSCI, 1968).

A perspectiva gramsciana seria, portanto, para firmar a hegemonia das classes subalternas e para disputar a direção intelectual e moral da sociedade, buscando a tomada popular do poder político e à alteração do *status quo*. A burguesia, por seu turno, para manter seu *status quo* ideal, precisa garantir as hegemonias econômica (estrutura) e cultural (superestrutura).

Gramsci ainda acrescentou o conceito de contra-hegemonia, ou crise de hegemonia, em que seria importante a desintegração da capacidade do Estado de estender e manter a hegemonia burguesa, inclusive em seu sistema de crenças, na cultura.

Hegemonia significava contra-hegemonia; domínio da burguesia através da superestrutura significava a necessidade de lutar por transformações estruturais fundamentais através do desenvolvimento de novas instituições superestruturais – e da criação de um novo conceito de sociedade que não fosse burguês, mas proletário. A liderança política passava por uma guerra de posição – ascendência moral e cultural, tanto com predomínio econômico (CARNOY, 1994, p. 116).

No contexto fluminense, Paro *et al.* (1988) relacionam o tema estudado a essa categoria:

Tomando por base as concepções gramscianas sobre hegemonia e educação, a Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT) afirma que o fundamento da proposta CIEP é de uma ‘filosofia que pretende desenvolver o progresso intelectual das massas, elevando seu nível de concepção de vida para formar um bloco intelectual-moral com consciência crítica da sua capacidade de transformação prática da realidade’ (RIO DE JANEIRO, citado por PARO *et al.*, 1988, p. 27).

Nesse fragmento, verificamos a tentativa de se visualizar um processo

hegemônico gerado pelo jogo de interesses entre o que propunha a CPT e as reais possibilidades de alcance que poderia ser vislumbrado pelos CIEPs, para, no sentido gramsciano, não criar “mamíferos de luxo”, interesse da classe burguesa. Conforme Miguel (2003), Gramsci postulava que a educação que transforma um operário manual em operário qualificado cria uma falsa mobilidade social. Não é democrática, e sim estratifica as diferenças de classe. A educação, realmente democrática, seria aquela que tende a elevar os cidadãos, mesmo que abstratamente, para condições gerais de governar, pois, enquanto o grau de consciência civil da nação não se elevar, nada restaria fazer.

A proposta educacional de Gramsci, porquanto, é voltada para a emancipação das classes subalternas. Nesse contexto, perceber tais forças que se aglutinam, em torno das propostas educacionais fluminenses na época de implementação dos CIEPs, tornou-se uma tarefa inspiradora desta tese.

A escola pública de Gramsci, elaborada a partir da recuperação da dialética marxista e para romper com o Estado capitalista italiano, é uma possibilidade concreta para a consciência de classe. Tal escola seria comum, única e desinteressada. Comum, não seria simples, e sim comum a todos. Única, seria não hierarquizada, capaz de preparar, de maneira igual, todos os indivíduos em todos os níveis. Desinteressada, ou não imediatamente interessada, que proporcionasse uma formação humanista mais geral, com conhecimento de toda história anterior à civilização moderna (GRAMSCI, 1968; 1999).

A crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é, em grande parte, um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral  
 [...] uma solução [...] deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1968, p. 118).

A escola, para Gramsci, dependia da ampliação dos prédios, do material científico, de bibliotecas especializadas, salas de trabalho como seminários, dormitórios, refeitórios e de um corpo docente que priorize a qualidade da relação professor-aluno. O pedagógico é uma relação entre o grupo hegemônico e subalterno e o nexos em que é possível contribuir para a edificação de uma nova hegemonia de

uma nova sociedade (MIGUEL, 2003).

Não obstante, como interpretam Nascimento e Sbardelotto (2008, p. 284), a escola proposta por Gramsci “não convém ao Estado capitalista que, não sendo ‘ético’ e ‘educador’, não trabalha na direção de oferecer a todos os seus ‘cidadãos’ as mesmas condições de se tornarem governantes”. Tal interpretação se aproxima, justamente, da proposta pedagógica motivadora dos CIEPs, que “rompe com o antigo isolamento da escola pública, para fazer dela uma promotora efetiva da maior participação social das classes mais pobres” (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Por seu turno, a concepção de história formulada por Gramsci não supõe a previsão do futuro, uma vez que não se pode prever o resultado da luta social. Todavia, é possível prever a luta, mobilizando as forças de forma a conscientizá-las das suas condições e possibilidades. Na visão gramsciana, os sujeitos históricos são fazedores e forjadores do contexto histórico em que vivem, havendo sempre ação intencional e política nos projetos que delineiam (GRAMSCI, 1968; 1999).

Ademais, cabe destacar o pensamento de Le Goff (2003, p. 110), afirmando que:

As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado.

Nas sociedades ocidentais em que o Estado não está mais restrito a nenhum poder absoluto, a obtenção de um consenso é fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico. A classe hegemônica e o Estado são os expertos da memória e do esquecimento: desconstruir esses esquecimentos e recuperar memórias são relevantes para modificar o *status quo* hegemônico.

Neves e Santanna (2005) postulam que essa hegemonia se consolida a partir do momento que vai assumindo a direção político-cultural na perspectiva da conservação ou da transformação do conjunto da existência social.

Por outro lado, a busca pela hegemonia se concretiza por meio de disputas pela direção da sociedade e, conseqüentemente, pelos aparelhos responsáveis pela colocação das teses mais afeitas aos interesses das classes sociais (aparelhos privados de hegemonia). Essas classes obterão maiores ou menores chances de

convencerem a totalidade da sociedade quanto à legitimidade de seus interesses específicos. Assim, corroboraria com essa tese a percepção de que a hegemonia significa, por um lado, “a crítica prático-teórica da estruturação das formas de dominação e, por outro lado, a condição de possibilidades de alterar as regras já dadas” (DIAS, 2002, p. 130).

Nesse contexto, a escola, lugar institucional legitimado de instrução, torna-se um local propício para se propagar um determinado modo de conceber a educação. Essa proposta de educação pode estar devidamente atrelada a um determinado pensamento hegemônico que vai conceber discursos, práticas e posicionamentos. O resultado dessas concepções pode resultar em adesão ou refutação de teses cogitadas por uma determinada classe, resultando assim, em emancipação ou em conformação da ordem estabelecida.

Ainda segundo Gramsci (1989, p. 37):

Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as mais diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

Por seu turno, Althusser (1970), ao dialogar com o pensamento de Gramsci de sociedade civil em que não existiria apenas os aparelhos repressivos do Estado, destaca que a maioria dos aparelhos ideológicos do Estado<sup>40</sup> (igrejas, partidos, sindicatos, famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, empresas culturais) pertence ao domínio privado, que pode atender inteiramente ao interesse burguês.

Nesse ínterim, observamos que o estudo que passa pela compreensão da sociedade, passa necessariamente por uma relação hegemônica que vai para além da atuação da aparelhagem estatal. Ela se amplia por meio da construção, na sociedade civil, de uma diversificada rede de organismos de obtenção dos consentimentos ativos ou passivos do conjunto da sociedade, atrelados, em níveis diversos, com vários projetos societários.

Para entendermos uma análise historicista em Gramsci, precisamos

---

<sup>40</sup> Para Althusser (1970, p. 43-47), aparelhos ideológicos do Estado seriam “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas [...] funcionam de modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica [...]. Assim a escola e as Igrejas educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de selecção etc. não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas”

compreender que um conhecimento é concebido na sua particularidade, que carrega consigo expressões de determinadas tendências mais gerais. No entendimento de Vieira (2011, p. 81),

[...] as tendências não são leis naturais, muito menos uma ideia divina ou mundana atuante sobre a história. Elas surgem como resultado de lutas na sociedade, nas quais homens, classes sociais, grupos, partidos posicionam-se e atuam movido pelos mais diversos interesses.

Na prática, essas lutas se convergem em ideias, crenças e projetos que vão se consolidando paulatinamente na sociedade. Vale ressaltar que esse movimento histórico vai se modificando através dos autores da cena social, incorporando seus novos sujeitos.

Ao longo do estudo sobre o I PEE, consideramos esse cenário conjuntural, no qual disputas de interesses eram claramente identificadas, em que a educação tinha um viés conservador nas práticas pedagógicas desempenhadas nas escolas. Não era de se estranhar que o cotidiano escolar sofria influências de uma conjuntura balizada em leis ainda sob a tutela da ditadura militar. A respeito, Coutinho (2002, p. 24) afirma que:

[...] a ditadura foi modernizadora não no sentido do que estivesse a serviço da nação ou do povo brasileiro; ela certamente desenvolveu a economia brasileira, modernizou-a, elevou o nosso capitalismo a um patamar superior, porém sempre a serviço exclusivo do grande capital.

A escola foi sendo influenciada com tal pensamento educacional de *modernização*. Por sua vez, o processo de consolidação da hegemonia também foi realçado nesse *locus*. Logo, pensar a partir de uma mentalidade homogeneizadora sobre as mais diversas questões de forma a anestésiar o senso crítico e a uniformizar o senso comum, tornou-se tarefa relevante na educação.

Nesse cenário de contradições, lutou Maria Yedda. Ao reler entrevistas, estudos, artigos e citações sobre Maria Yedda, refletimos sobre alguns apontamentos de Bosi (1994, p. 59): “posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador, não lhe resta senão *reconstruir*, no que for possível, a fisionomia dos acontecimentos”.

Portanto, considerar o papel de Maria Yedda na revolução do pensamento educacional brasileiro advém da possibilidade da aplicação de uma análise crítica da política e da cultura contemporânea.

Nesse contexto, algumas indagações aguçam os questionamentos para as entrevistas: como se manifestaram os profissionais que ali estavam? Em que condições objetivo-materiais eles trabalhavam no dia-a-dia? Como se desencadeavam as lutas para contraposição a esse tipo de regime? E o sentido dessas lutas: eram pautadas num caráter associativo-corporativista ou numa dimensão ético-política?

Enfim, buscamos não perder de vista que os conceitos gramscianos podem dar um novo norte para a análise dessas questões, contribuindo, sobremaneira, para entender as disputas entre os protagonistas que vivenciaram aquela década de 1980, em meio ao processo de redemocratização política do país.

E sobre educação integral, qual lente utilizamos?

### 1.1 Memórias de/em educação (em tempo) integral

Por ocasião da implementação dos CIEPs, cabe destacar que o debate sobre a concepção de um projeto de escola de educação integral no Brasil não era incipiente. Tal como discute Cavalieri (1996, p. 65),

[...] o questionamento do pensamento e das práticas políticas emancipatórias e as consequências desse questionamento para as relações e experiências sociais em geral, todas as proposições inovadoras passam a requerer um forte conteúdo de reflexão filosófica. Quando os horizontes se *esfumam*, se impõe a necessidade de um retorno às questões fundacionais.

Desse modo, situando a discussão sobre educação integral em um debate mais amplo, aproximando-se de questões fundacionais, iremos considerar, de forma breve, os matizes conservador, liberal e socialista.

A concepção conservadora estabeleceu-se no campo da educação por meio de ideias arreadas a mudanças e possíveis transformações no *status quo* do indivíduo. Logo, constituía-se em pensamentos e ações atreladas a uma cultura imobilista, a interesses religiosos e a orientações médico-higienistas e cívicas (KUHLMANN JR, 1990).

Por outro lado, observa-se o fortalecimento do Movimento Integralista. Conforme Coelho (2005), o Integralismo no Brasil foi lançado pelo Manifesto de

Outubro de 1932. Alguns de seus adeptos, em especial Plínio Salgado, aprofundaram os pressupostos do pensamento integralista, destacando a tríade Deus – Pátria – Família, a qual consubstanciava uma visão de homem, de sociedade e também de uma visão forjada em relação à educação. Plínio Salgado, por vezes, distinguia os conceitos sobre educação e instrução. Portanto, seu entendimento sobre *educação* abarcava a formação do caráter, enquanto que a *instrução* era compreendida como desenvolvimento de vários aspectos que compõem o indivíduo, quais sejam artísticos, técnicos e científicos.

A singularidade do projeto de educação integral dos integralistas encontra-se no fato de estes prescindirem de um espaço formal para a realização de sua missão socioeducativa. Em outras palavras, percebemos que sua concepção de educação integral não dependia da construção de espaço próprio para sua consolidação. Ao contrário, ela se organiza em vários espaços educativos, fossem estes formais ou não-formais (COELHO, 2009, p. 92-93).

Assim, os integralistas alavancaram um pensamento que propõe que a educação integral possa ser desenvolvida em espaços não-formais, dando a entender que a escola não é o único local de ensino.

Já na concepção liberal, a educação integral defende o propósito de uma educação pública, perpassando por uma formação completa do ser humano (COELHO, 2009). Nesse sentido, essa concepção entende que a formação completa da criança, via educação, teria como meta a construção de um adulto civilizado, pronto para o progresso e para o desenvolvimento da sociedade.

A literatura estudada sobre a temática da educação integral no Brasil aponta que o Movimento Escolanovista de 1932 foi o principal prenúncio dessa corrente político-filosófica, tendo influência de autores internacionais, como o estadunidense John Dewey e sua concepção de que a experiência é algo inevitável para uma educação significativa, a qual consiste, por um lado, em experimentar e, por outro, em provar e comprovar (LOURENÇO FILHO, 2002). O pensamento de Anísio se alinha ao de Dewey.

Atualmente<sup>41</sup>, uma resignificação dessa concepção enfatiza a proteção social com uma perspectiva de ampliação da jornada escolar (MATOS; 2011; PESTANA, 2013; CATANHO, MANCINI, 2016). Todavia, o matiz liberal vem se engendrando na

---

<sup>41</sup> Da análise de Castanho e Mancini (2016), atualmente, destaca-se uma preocupação com a representação da educação integral como salvacionista, como um direito das famílias de baixa renda e não um direito efetivo de formação integral da criança.

perspectiva de semear ideologicamente que a escola, sozinha, não tem a competência em prover esforços para transmitir valores e atitudes educativas.

Há uma tendência em discutir a implantação de propostas de jornada ampliada nos programas de educação integral com base na relação tempo (contraturno) e espaço, com destaque ao risco de fragmentação que decorre das experiências em que a jornada ampliada ocorre de forma externa à escola, indicando uma abdicação e desistência do cumprimento dos objetivos prioritários da escola no que tange à educação integral das crianças e jovens (CATANHO; MANCINI, 2016, p. 242).

As características e princípios sobre essa nova modalidade podem ser analisados pela literatura que aborda “A cidade educadora”, “A Cidade como Projeto Educativo”, como se observa em Gómez-Granell e Vila (2003).

Nesse tipo de concepção, a escola precisa, necessariamente, comprometer-se a um projeto de cidade. Nesse projeto, a escola deixa de ter a centralidade do planejamento do processo educativo, ampliando-se os espaços escolares. A escola adentra a esse projeto como mera parceira, destituindo-se, assim, do seu grande papel de propulsora de uma educação comprometida com a criticidade e com a transformação social. Há algumas “questões de fundo” que precisam ser identificadas, estabelecendo conceitos da nova ordem econômica e social, do novo liberalismo. Nessa ordem, o Estado, grande mantenedor financeiro das políticas educacionais, passa a ser meramente o corresponsável, destituindo-se de seu comprometimento em manter as políticas de fomento a uma educação com qualidade.

A presente pesquisa corrobora com Leher (*apud* FRIGOTTO, 2010), que analisa que, dessa forma, a educação e a qualificação transitam da política pública para o assistencialismo ou filantropia, tal como uma estratégia de alívio da pobreza, como a situa o Banco Mundial. Assim, o indivíduo passa a ser o grande mantenedor de seus sucessos e fracassos, sendo culpado se não conseguir ascensão profissional ou cultural. Logo, percebemos um contexto que desmoraliza a escola no seio de seu papel social e cultural.

Por sua vez, as ideias socialistas já vinham circulando pelo país desde a metade do século XIX, portanto, ainda sob o regime monárquico e escravocrata (SAVIANI, 2008a). A disseminação dessas ideias, dentre vários fatores, foi influenciada pela imigração de europeus, particularmente depois da queda da

Comuna de Paris<sup>42</sup>.

A concepção socialista também foi traduzida pelo pensamento anarquista. Desse modo, aspectos de igualdade, autonomia e liberdade humana passaram a ser relevantes para o entendimento de educação integral nessa concepção (COELHO, 2009). Marx (1984) referencia a importância de complementar a educação para além do físico, manual e intelectual, agregando, entre outras, as relações e a lógica de funcionamento do trabalho. Nesse contexto, o homem obtuso e unilateral, fomentado pelo capital, deve ser superado pelo *homem omnilateral*, ou seja, construído sociohistoricamente. Gadotti (2008), por seu turno, define que a educação *omnilateral* é um tipo de educação integral.

O raio de abrangência desses pensamentos dentro da esfera educacional brasileira foi, paulatinamente, aumentando. Autores renomados do matiz teórico socialista e anarquista foram ocupando o espaço, como Bakunin e Proudhon.

Bakunin parte de uma concepção de sociedade igualitária, com o intuito de requerer uma mesma educação para todos, não diferenciando a educação emanada para a burguesia e nem mesmo para a classe dos trabalhadores. Proudhon, por sua vez, enfatizava o conceito de Politécnica, “da idéia da educação como um dos fatores que poderiam influir e possibilitar a superação da alienação do homem moderno no contexto da produção capitalista” (GALLO, 1995, p. 15).

Posteriormente, conforme Gallo (1995), alguns anarquistas como: Paul Robin (Orfanato *Prévost*), Ferrer y Guardia (*Escuela Moderna de Barcelona*) e Sébastien Faure (Comunidade-escola de La Ruche) passaram a incorporar esses ideais no cotidiano de instituições escolares, proporcionando desde a fundação de escolas à institucionalização da prática das escolas libertárias. O conjunto de ideias propagadas por esses anarquistas, segundo Bakunin (2003), sinalizava que a criança deveria receber uma educação física, manual e intelectual.

No Brasil, com o passar do tempo, o regime republicano passou a abolir o trabalho escravo e, nessa conjuntura, começou a se configurar a classe operária, iniciando assim, um clima favorável para articulações de ideias socialistas (SAVIANI,

---

<sup>42</sup> A Comuna de Paris, em 1871, “foi uma revolução proletária inacabada que teve como grande significado político a manifestação de uma política proletária. Essa política proletária ficou manifesta na essência autogestionária da mesma. A negação proletária das instituições burguesas conviveu com o esboço de afirmação proletária da autogestão social [...]. A luta proletária saiu derrotada, mas deixou germinar a percepção do seu significado político, cujo reconhecimento também depende da luta de classes” (VIANA, 2011, p. 60).

2008a). No aspecto educacional propriamente dito, vale à pena ressaltar que alguns socialistas passaram a defender a instrução popular e o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares, buscando, assim, uma educação libertária.

Em linhas gerais, uma educação libertária significa dar acesso à instrução ao povo e, acima de tudo, proporcionar que nenhuma classe se sobreponha a outra em saber mais e melhor. Deve se tornar de grande valia para a emancipação do povo, sobretudo por entender que o conjunto de capacidades musculares e nervosas pode colaborar para o desenvolvimento de um homem livre para não ser dominado e explorado.

Essa visão de mundo era adequada para uma sociedade em que não existissem classes sociais. Assim, o pensamento sobre a educação integral, formulada dentro do ensino integral, seria um grande aliado na busca da consolidação da liberdade pelos trabalhadores. O que seria exequível se somasse uma educação científica a um ensino industrial ou prático:

A instrução deve ser igual em todos os graus para todos, por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida do trabalho, visando que todos possam chegar a ser pessoas completas (BAKUNIN, 2003, p. 78).

Por outro lado, destaca-se o termo *igualdade* quando se fala, na sociedade, que todos devem ter educação e instrução absolutamente iguais. Assim, como uma concepção integral vinculada à formação abrangente do ser humano.

Para a conquista da liberdade e da igualdade, a *autonomia* deve ser enfatizada na busca do ser pleno. Nesse sentido, Bakunin (2003) afirma que o princípio de autoridade está na base do processo pedagógico, devendo, aos poucos, ceder lugar ao princípio de liberdade.

A visão de Darcy Ribeiro para os CIEPs se valeu das ideias liberais de Anísio, do Escolanovismo, bem como de argumentações sociológicas e da experiência da Educação Popular dos anos 1960<sup>43</sup>, mais progressista e libertária, para sustentar a defesa da escola em tempo integral<sup>44</sup> como eixo de uma experiência política mais

---

<sup>43</sup> Para Lobo Jr. (apud MAURÍCIO, 2004), o fato de o projeto dos CIEPs partilhar da concepção escolanovista, que se filiava ao pensamento liberal, caracterizava a visão populista de Darcy Ribeiro.

<sup>44</sup> A década de 1980 apontou a escola de tempo integral como resposta a impasses sociais. O termo ‘integral’ era mais do que o tempo empregado nos estudos. Na realidade, a ideia de escola integral era a de uma escola que fosse completa (EMERIQUE, 1997, p. 16). Uma das propagandas do

justa, democrática e humana (PESTANA, 2013; XAVIER, 2001).

O horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e se diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão. O currículo apresenta diferentes origens filosóficas, refletindo as diversidades do pensamento educacional brasileiro (MAURÍCIO, 2004, p. 43).

Quais seriam, destarte, os dilemas da educação vivenciados nesse período?

---

governo asseverava: “Vocês vão ver agora, em 30 segundos, o que uma criança faz em nove horas no CIEP: café da manhã, ginástica, aula, almoço, estudo dirigido, sala de leitura, banho, jantar. Já fizemos 60, vamos fazer 500. CIEP-uma aula de futuro” (MIGNOT, 1989, p. 48).

## 2 OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO REPUBLICANA

É preciso um grupo que pense realmente que educação é algo sério e importante. Não é para eleger deputados e nem dar notoriedade. É um trabalho sério, de tempo integral, que exige muita autoridade e competência

*Maria Yedda Linhares, In Baldez, 2008, p. 16*

Ao longo do estudo acerca da política educacional da arqueologia fluminense na década de 1980, buscamos aprofundar as discussões que permeavam a gestão da educação municipal.

A seguir, buscamos refletir diálogos teóricos com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, bem como as tensões e contradições políticas na educação fluminense.

### 2.1 Os intelectuais da educação: diálogos com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro

[...] se os CIEPs não democratizaram o ensino, democratizaram o debate acerca da escola pública de qualidade

*Mignot, 2001, p. 155*

A História da Educação republicana registra a presença de intelectuais renomados. No estudo de Monteiro (2006), esses intelectuais revelavam: consciência do primado da educação para a humanidade; visão dos pormenores e da totalidade; da dialética entre educação e política, bem como sua natureza utópica.

Nesse contexto, o I PEE foi gestado visando a uma educação que valorizava as classes populares, tentando garantir uma cidadania ainda negada na história republicana. Nas palavras de Cavaliere (2002, p. 96), “o problema consistia na inadequação do modelo de escola vigente para absorver as grandes massas da população brasileira que chegavam às escolas públicas”.

Assim, com a intenção de criar um modelo de escolarização que efetivamente congregasse as demandas materiais (prédios, novos recursos didáticos, mobiliário) e não materiais (treinamento de professores, capacitações em âmbito geral e em serviço), o PEE foi elaborado e discutido por uma coletividade de profissionais da educação, que revisitaram o legado educacional de autores renomados.

Dentre eles, citaremos Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, personagens que militaram, efetivamente, em prol de uma educação democrática e laica.

### 2.1.1 Anísio Teixeira: educação não é privilégio

Naquele momento (1935) estava se produzindo a reforma de Anísio Teixeira. Só ouvi falar dele depois de 37, em 38. Éramos uma mocidade não muito politizada

*Maria Yedda Linhares, 2004, p. 48*

Anísio era um gênio. Foi o mais genial dos brasileiros que conheci

*In: Baldez, 2008, p. 15*

Anísio Spínola Teixeira foi um dos principais intelectuais na historiografia da educação brasileira. Anísio lutou por uma educação democrática em toda sua trajetória<sup>45</sup>, vivida intensamente no período de 1930 a 1960 (BRANDÃO e MENDONÇA, 2008). Nas palavras de Freitas (2002, p. 154), observamos sua importância para a educação brasileira:

Anísio Teixeira surgiu com as esperanças que abriram o século XX. Tornou-

---

<sup>45</sup> Nas suas atividades laborais, podemos destacar que Anísio foi Secretário de Educação da Bahia de 1924 a 1929; foi Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro de 1931 a 1935; foi Reitor da UDF em 1935; foi conselheiro de ensino superior da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) em 1946-1947; e foi Reitor e Vice-Reitor da UNB de 1962 a 1964 (FARIA, 2007; NUNES, 2000, 2010). Ele ainda trabalhou na CAPES de 1951 a 1964, foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) de 1952 a 1964; criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e organizou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (NUNES, 2000, 2010; SAVIANI, 2008a).

se, no transcorrer das sete décadas que viveu, uma personagem histórica singular, uma expressão de encanto que seduziu muitos intelectuais à tarefa de reorganizar o mundo e fazê-lo transitar da barbárie para a civilização, do obscurantismo para a luminosidade. [...] Anísio Teixeira não aceitava passivamente as “permanências”, as “sobrevivências” do passado num momento no qual julgava estar construindo o futuro.

Os discursos proferidos no meio acadêmico e divulgados em publicações de grande circulação nacional assinalavam seu posicionamento político-ideológico, acreditando que a educação necessitava formar a consciência nacional, para que pudéssemos garantir as instituições democráticas consolidadas e uma sociedade mais identificada com seu povo. Nesse sentido, afirma:

No Brasil, não falta informação democrática, não falta quem exponha a democracia com maior clareza. Por que, então, não funciona essa democracia? Porque uma coisa é termos ideias na cabeça, outras são essas ideias se refletirem em nossas cabeças. É absolutamente necessário que a educação seja uma implantação de uma cultura real na sociedade, não um acréscimo, não um ornamento, não um processo informativo. Só conseguiremos transmitir a educação, quando transformarmos as nossas instituições culturais em instituições embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, na forma de pensar brasileira, no modo de pensar brasileiro (TEIXEIRA, 1968, p. 30).

A carreira acadêmica de Anísio se iniciou em 1922, sempre marcada pela área jurídica, sua formação inicial. Posteriormente, cursou pós-graduação nos Estados Unidos da América, com John Dewey (NUNES, 2000).

Essa convivência foi muito promissora, pois “dessa experiência acadêmica norte americana, o entusiasmo pela prática de pesquisa e, muito especialmente, pelo tipo de pesquisa que se ancorava na tradição da Escola de Chicago<sup>46</sup>” (BRANDÃO *et al.*, 2008, p. 30) marcou fortemente o pensamento educacional brasileiro, sobretudo pela concepção de democracia e mudança social (NUNES, 2010).

Nos anos de 1930, Anísio Teixeira já defendia a necessidade de organizar a escola, baseando suas ideias no conhecimento científico disponível. Ademais, seus pressupostos foram importantes para a formação de professores, buscando associar “à pesquisa educacional, o mestre de classe” (MENDONÇA, 2008, p. 49).

---

<sup>46</sup> A Escola de Chicago tinha forte influência de uma tradição sociológica. Assim, para John Dewey, bem como outros pragmatistas, a solução dos problemas sociais deveria passar pelo recurso aos métodos científicos de pensamento. Segundo Coulon (BRANDÃO *et al.*, 2008, p. 30): “Os líderes da escola de Chicago do início do século XX fizeram do pragmatismo a filosofia social da democracia. Sua influência mais espetacular ocorreu no desenvolvimento democrático da educação e, de maneira mais geral, no da justiça social e da ação municipal”.

Nesse contexto, Anísio lutou para aproximar a educação ao campo de outras ciências tradicionalmente científicas, como a Engenharia e a Medicina, acreditando que:

[...] a ideia de “arte-científica” indicava a qualificação científica à arte de educar, ou seja, o domínio das ciências que embasam as opções dos educadores. Segundo Anísio Teixeira, com a criação do CBPE [Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais], ter-se-ia a possibilidade de corrigir duas tendências opostas, e igualmente indesejáveis, presentes no campo da educação: a transposição mecânica dos resultados da ciência na moldagem das práticas educativas e a dominância do espírito conservador ou aleatório sobre essas mesmas práticas, apoiadas, quer na tradição, quer nas intuições ou habilidades dos educadores (XAVIER; BRANDÃO, 2008, p. 69).

Porquanto, podemos sinalizar a importância do pensamento de Anísio na relação entre a educação e as outras ciências, que fundamentam o ato educativo como um todo. Nesse ínterim, a perspectiva experimentalista, própria do pragmatismo americano, passa a marcar o pensamento educacional de Anísio Teixeira. A escola não poderia ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. Ele defendia a formação integral da criança. Logo, a educação deveria ter como meta a construção de um adulto civilizado, pronto para o progresso e para o desenvolvimento da sociedade. Esse conceito pragmático, baseado no pensamento de Dewey<sup>47</sup>, segundo Lourenço Filho (2002), denota que a experiência é inevitável para uma educação significativa, a qual consiste, por um lado, em experimentar e, por outro, em provar e comprovar.

Esse pensamento renovador trouxe como proposta inovadora fazer uma escola de vida, em que as matérias seriam experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as consequências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que assim foi aprendido (TEIXEIRA, 1977).

Anísio Teixeira liderou a elaboração do Manifesto dos Pioneiros (1932), inspirado em uma proposta de política educacional que, para a época, era algo diferente e transformador. Ao se reportar ao documento, Saviani (2008a, p. 253) reitera que “*como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa, no ‘Manifesto’, a defesa da escola pública*”.

Nesse sentido, o aluno passa a representar o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar (SAVIANI, 2008a), garantindo o respeito a sua

---

<sup>47</sup> Anísio Teixeira leu com afinco e constância John Dewey. Sua fidelidade a essa leitura é longa e se desdobra nas suas publicações, traduções e na sua própria prática política (NUNES, 2010, p. 50).

individualidade e à criatividade inerente ao processo educativo.

Anísio Teixeira propôs, portanto, que essa escola da vida fosse *pública*. Assim, faz-se importante frisar:

[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA *apud* COELHO, 2009, p. 89).

Que:

A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da 'grande sociedade', e se deve fazer o meio de transformá-la na 'grande comunidade'. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condição *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação (TEIXEIRA, 1996, p. 48).

E ainda que:

[...] nem a educação de intelectuais podia ser intelectualista, nem a educação de trabalhadores podia ser 'empírica', mas, antes, deviam ambas ter o mesmo novo caráter de educação experimental, buscasse a escola, nos seus vários graus, formar o *cientista ou o humanista, o profissional superior ou o operário qualificado* (TEIXEIRA, *apud* SOUZA, 2014, p. 108, grifos nossos).

Logo, podemos inferir que Anísio Teixeira vislumbrava uma formação completa aos alunos do ensino fundamental, consubstanciada na superação da dualidade da formação para a elite e para as classes populares. Por outro lado, compreendida por atividades intelectuais, profissionais, artísticas, físicas e ainda de saúde, congregando, paralelamente, ações de cunho ético-filosófico, como: formação de hábitos, atitudes e o cultivo de aspirações (MATOS, 2011).

Apesar de o Manifesto ser de 1932, o auge histórico dessa concepção no cotidiano pedagógico das escolas públicas e privadas do país aconteceu a partir da década de 1950. A respeito, Paro *et al.* (1988, p. 191) salientam que:

Na década de cinquenta encontramos as propostas de educação em tempo integral, só que, dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares.

Desse modo, observa-se, assim, a disseminação das ideias de Anísio Teixeira indo ao encontro de uma perspectiva de educação que incorporasse as demandas

populares no acesso a uma escola pública, laica e democrática. Por seu turno, reafirma-se novamente o discurso em prol de pressupostos democráticos ao longo de sua trajetória militante na educação brasileira.

No período do Manifesto de 1932, verificamos que, para os escolanovistas, não bastava “desanalfabetizar” as grandes parcelas da população; era preciso uma reformulação interna da instituição escolar. Essa reformulação deveria ser baseada no oferecimento de uma educação integral para formar o “cidadão” (PARO *et al.*, 1998).

Numa perspectiva de materialização desse ideário político filosófico, foi construída, em Salvador (BA), a Escola-Parque – o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). A inauguração foi um grande marco na efetivação real dessa escola pública, única, gratuita, democrática e, não menos importante, de tempo integral. A perspectiva democrática teve por base a educabilidade humana, na qual o processo educativo foi concebido como deliberado e progressivo na formação do indivíduo (TEIXEIRA, 1996).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro era destinado ao nível primário, sendo composto por quatro *escolas-classe* e uma *escola-parque*, seguindo a proposta de alternar atividades intelectuais (em um período) com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança em outro período. Anísio se envolveu também na concepção do projeto arquitetônico, entregue ao arquiteto e urbanista Diógenes Rebouças, preocupando-se com a integração da escola à comunidade.

Na adaptação das escolas classe e parque para a Capital Federal, Brasília-DF, a estrutura do programa, conforme Teixeira (1961, p.195-198, grifos nossos), inovava:

Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo: "Jardins de infância" — destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos; "Escolas-classe" — para a educação intelectual sistemática de menores, nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares; "Escolas-parque" — destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituídas: a) biblioteca infantil e museu; b) pavilhão para atividades de artes industriais; c) um conjunto para atividades de recreação; d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições); e) dependências para refeitório e administração; f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos. (...)

Os alunos frequentarão diariamente a "escola-parque" e a "escola-classe",

em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço.

Sobre essa experiência, cabe ressaltar que:

[...] a escola já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser a mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas (TEIXEIRA, 1994, p. 164).

Mesmo com o ideário político educacional consubstanciando suas ações e pretensões, Anísio percebia que a proposta inovadora das “escolas-parque” não seria fácil (MATOS, 2011). Porém, tal ideário desenhara um marco importante na trajetória da escola pública brasileira.

A concepção-base da Escola-parque era, assim, o desenvolvimento completo do aluno, numa visão holística de educação. Nessa proposta, desenvolvia-se no aprendente o senso de responsabilidade, de ação prática e de criatividade. Essa instituição funciona até hoje e é reconhecida pela UNESCO como modelo educacional.

Ao se reportar ao legado de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, seu discípulo no estudo e nas políticas de educação popular e universitária, comenta:

O Anísio fez um experimento, que foi pra nossa geração uma coisa comovedora, que é a Escola Parque da Bahia, no bairro mais miserável da Bahia, era um bairro de palafitas, na lama, na merda. Naquele bairro, o Anísio fez a Escola Parque da Bahia. [...] e a escola era para quê? Pra receber as crianças quatro horas antes ou quatro horas depois da escola classe. E ele tentou melhorar as escolas classes, os meninos tinham suas aulas na escola classe, e iam pra Escola Parque. [...] O nosso povo encontra uma imensa dificuldade de se impor [...] na cidade tem de entrar na cultura da cidade, cultura letrada. E essa cultura só tem uma porta, é a escola. [...] pois bem, esse povo está na cidade e tem que ter o que tem as crianças do mundo inteiro: uma escola que tem que ser de tempo total (RIBEIRO apud FARIA e SILVA, 2008, p. 14-15).

Como signatário e representante do manifesto escolanovista, podemos afirmar que Anísio Teixeira foi um defensor de uma educação democrática para todos. A conjuntura vivida na década de 1930, consolidada por mudanças em um período em

que o País passava por transformações econômicas, políticas e sociais associadas à urbanização e ao progresso industrial, apontava para mudanças nos diversos setores da sociedade. No entanto, pensar em transformações e modificar o pensamento educacional da época não era tarefa fácil - daí a relevância de Anísio<sup>48</sup>.

Como afirmava: “A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e mais difícil das escolas” (TEIXEIRA *apud* MONTEIRO, 2009, p. 36). Para muitos, ele foi um provocador. Para Nunes (2010, p. 56), a obra de Anísio Teixeira é um

[...] convite para que resgatemos o sentido da qualidade da educação [...] enquanto conjunto de transformações sociais que visem eliminar privilégios, hierarquias e desigualdades, o que se faz [hoje] decisivo e urgente (p. 56).

A obra e o pensamento de Anísio tiveram continuidade com Maria Yedda e Darcy Ribeiro. Nas entrevistas com Silas Ayres, Francisco Carlos, Lia Faria, exaltou-se que a concepção de escola de Maria Yedda, assim como a de Darcy Ribeiro, era baseada na escola e no projeto de educação de Anísio Teixeira. Quando Darcy concebeu a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), no final do século XX, ele rememorou seu mestre:

Ela [a UENF] tem sempre presentes duas advertências de *Anísio Teixeira*. Primeira, a de que a pedagogia, tal qual a praticamos, ameaça ser como a neblina que, quanto mais densa for, mais escuro faz. De fato, o que prevalece nas nossas antigas Faculdades de Filosofia, mesmo depois de substituir o seu nome para Faculdades de Educação, é uma postura especulativa, correspondente a uma pedagogia vadia, de que resulta um ensino parlapatão que cultiva o maior desprezo pelas artes da educação. A segunda diretiva de *Anísio* é sua advertência sobre o risco de criar-se na escola uma situação em que, quem não sabe, ensina. Valorizando mais o discurso do que a prática e, o que é pior, um discurso alheio a qualquer pedagogia ou didática, nossas Escolas Normais e Faculdades de Educação se incapacitam para formar professores capazes. Estes só surgem e se multiplicam a partir de profissionais com tirocínio próprio de que possam ensinar (RIBEIRO *apud* GOMES, 2010, p. 71, grifos nossos).

Portanto, conhecer o pensamento de Darcy Ribeiro é fundamental para entender o I PEE e, não menos importante, compreender a ação de Maria Yedda. Ao longo do estudo, buscamos identificar as aproximações de pensamento entre esses três intelectuais.

---

<sup>48</sup> Sem contar que, conforme narrativa de Silas Ayres, houve pressão contrária do Getulismo, apoiado por setores da Igreja Católica (MATOS, 2017).

### 2.1.2 Darcy Ribeiro: um intelectual à frente do seu tempo

Darcy é muito meu amigo, nos conhecemos desde 1942, são 50 anos de amizade. Elaboramos juntos a Universidade de Brasília, que foi o grande momento de união de cérebros da universidade brasileira. Cada semana a reunião era na casa de um

*Maria Yedda Linhares, In FERREIRA, 1992, p. 231*

Darcy Ribeiro foi um dos atores sociais que marcou o processo histórico e político em direção à luta pela plena escolarização dos excluídos.

Marcos Darcy Silveira Ribeiro<sup>49</sup> nasceu em 1922, na cidade de Montes Claros (MG). Filho de uma alfabetizadora de adultos, a semente de educador já brotava ao ter contato com os alunos de sua mãe, pois os ajudava no entendimento das primeiras letras (FARIA; SILVA, 2008).

Darcy iniciou seus estudos acadêmicos no curso de Medicina na capital mineira, em 1940, que não foi concluído, porque percebeu que nos primeiros anos do curso sua vocação não era para a Medicina, passando a estudar Direito. Com a invasão de Hitler à Rússia, passou a defender o Comunismo. Em 1944, foi estudar Sociologia e Antropologia em São Paulo, graduando-se em 1946. Em seguida, foi contratado pelo Marechal Rondon como etnólogo da Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios (GOMES, 2000). Assim, iniciou outra fase em sua vida, que o marcaria para sempre: a de indigenista.

Darcy foi um dos responsáveis por um dos grandes legados da cultura indígena, o Museu do Índio (RJ), e ainda proporcionou, nessa instituição, o primeiro curso de pós-graduação que especializou antropólogos no Brasil. Assim, suas ideias chamaram a atenção de Anísio Teixeira, que o convidou para trabalhar com ele na educação.

Muitas das ideias utilizadas por Darcy na educação tiveram origem naquelas observações acerca dos costumes e tradições das tribos indígenas. No

---

<sup>49</sup> Esse é seu nome no registro de batismo, e não de sua certidão civil.

entanto, somente começou a se interessar e a trabalhar ativamente pela educação depois de conhecer Anísio Teixeira, de forma que as causas defendidas por Anísio tornaram-se suas causas também (FARIA; SILVA, 2008, p. 7).

Darcy Ribeiro se tornou grande parceiro de Anísio Teixeira nas causas da educação. Por conseguinte, Ribeiro foi cofundador e Diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (órgão do atual Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP –, do Ministério da Educação) e passou a militar também na busca de uma educação mais democrática em prol das classes populares. Nesse sentido, na segunda metade dos anos de 1950, Darcy atuou, de forma relevante, na construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024, LDBEN, 1961).

A seguir, Darcy implementou a Universidade de Brasília (UnB), tornando-se o seu primeiro Reitor, ainda que por pouco tempo, em 1961, convidando Anísio para ser o Vice-Reitor. Em 1962 e 1963, Ribeiro foi o Ministro da Educação do governo de João Goulart, ainda durante o parlamentarismo brasileiro. Com a restauração do presidencialismo, entre 1963 e 1964, foi o Chefe do Gabinete Civil de Jango (FARIA, 2007; FARIA; SILVA, 2008; GOMES, 2010).

Como Ministro de Educação de João Goulart, depois, como Chefe da Casa Civil, Darcy Ribeiro foi partidário das reformas de base, lutando no cenário nacional para que essas reformas estruturais fossem implementadas.

No documento que registra as reformas de base que seriam apresentadas ao Congresso Nacional, os dados alarmantes de descaso do Estado para com a Educação são assim referidos: “Impressiona saber que somente 46% das crianças brasileiras frequentam escolas e que menos de dois milhões de adolescentes, ou seja, apenas 10% dos maiores de 12 anos, conseguem ingressar nas escolas de grau médio” (GOULART, s.d., p.120).

A ação do governo com vistas a alterar esse quadro caótico visava a tornar o ensino primário obrigatório e universal, abrindo o acesso real à escola média pública ao número crescente de jovens, que, paulatinamente, seria transformada em centros de educação para o trabalho. A alfabetização de adultos e a educação superior também estavam contempladas, com propostas para reformulação dos currículos universitários e para duplicação de matrículas no primeiro ano dos cursos de nível superior. Já sinalizava, destarte, as possibilidades de integrar a universidade no

processo nacional de emancipação econômica e cultural. Esses propósitos de transformação na educação pública foram convincentes para Darcy lutar conjuntamente com Jango em prol de um país mais justo, desenvolvido e soberano.

Infelizmente, as Reformas de Base foram renegadas pelas elites, pelo empresariado e por militares do alto escalão que tomaram, por meio de um golpe, o comando do país. Nesse contexto, Ribeiro (1994, p. 15) sinaliza:

O golpe militar de 1964 foi uma interrupção abrupta do fluxo histórico brasileiro, que reverteu seu sentido natural, com efeitos indelévels sobre a soberania e sobre a economia nacional e também sobre a cidadania, sobre a sociedade e a cultura brasileira. Vínhamos há décadas, construindo a duras penas uma nação autônoma, moderna, socialmente responsável e respeitosa da ordem civil, quando sobreveio o golpe e a reversão.

Esse fragmento do texto acima já apontava para o retrocesso que a ditadura militar deixaria na herança política do país.

Ainda assim, em carta datada de 28 de março de 1966, Darcy, deserddado, recorria a seu mestre, Anísio, buscando soluções para com a escola pública e com o povo:

[...] respondo a isto e a perplexidade e poderia cair com a crença de que nos cabe a nós, a intelectualidade dos povos morenos e pobres, a função de nos fazermos um novo sal da terra. Tendo tarefas específicas de luta contra o atraso e a miséria que nos aqueceram o peito por décadas, nós, os deserddados e discriminados que não possuímos bombas temos uma autoridade moral de importância decisiva neste mundo em crise de valores. (...) Por que o senhor não escreve uma carta de pito geral ecumênica. Fale em nome de W. James, de Dewey aos yanques. (...) E fale como caboclo do sertão sanfranciscano, último reduto de romanidade (RIBEIRO *apud* SOUZA, 2014, p. 41).

No que tange à educação, o retrocesso foi intenso, pois o mapa real do ensino era um curso primário, produzindo cada vez mais analfabetos, em que só a minoria de alunos que acabavam as séries iniciais atingia a quarta série. O ensino de nível médio, reduzido em três anos, nominalmente profissionalizante, deteriorou tanto a formação de mão de obra qualificada como a preparação para os cursos superiores. Nesses, o que cresceu foi o ensino particular pago e ruim, em que docentes fingiam ensinar, e os estudantes simulavam aprender (RIBEIRO, 1994).

No exílio, durante a ditadura militar, recebeu o título de doutor *honoris causa* no Uruguai e planejou a construção e reforma da Universidade da República Oriental do Uruguai, da Universidade Central da Venezuela e da Universidade do Terceiro

Mundo no México (GOMES, 2010). Ademais, teve participação na reforma universitária no Peru e na Argélia.

Ainda no Uruguai, entre outros, escreveu “O processo civilizatório”, no qual, partindo da teoria marxista e revisando as teorias da evolução sociocultural da humanidade, ousa propor novas ideias para o desenvolvimento humano no planeta (FARIA, 2012).

Para Darcy Ribeiro (1998), o processo civilizatório é evidenciado pelo movimento que conduziu o homem das condições tribais às macrossociedades nacionais modernas. No caso latinoamericano, tratava-se, em primeiro lugar, não em se falar em feudalismo, mas na contemporaneidade, abordar o subdesenvolvimento em suas relações com o imperialismo, a espoliação colonial e a dependência capitalista.

A revolução seria, portanto, uma revolução educacional, não ensinando “fatos, mas ideias, estruturas de pensamento, moldes ou modos de pensar, para com eles estudarmos e interpretarmos os fatos” (p. 12), de modo a se intervir na realidade mediante a “aceleração evolutiva”. Tal como cita Faria (2012), a transformação social seria alcançada por mudanças culturais no âmbito da educação, que provocariam o desenvolvimento autônomo.

Com a Anistia, em 1979, Darcy Ribeiro foi reintegrado ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, assumindo o cargo de diretor-adjunto do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Ainda em 1979, foi eleito membro do conselho diretor da Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO) e recebeu, em Paris, o título de Doutor *honoris causa* da Sorbonne (SOUZA, 2014).

Em meados de 1982, Darcy passou a trabalhar com Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, participando da fundação do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e sendo vice-governador do estado. O que se observa é que sua bandeira de luta seria consubstanciar uma transformação social não eurocêntrica, tal como defendia em “O Processo Civilizatório”, com prioridade para a melhoria da educação pública.

Assim, nos anos 1980 e 1990, reviveria as intolerâncias que os opositores de Anísio Teixeira faziam ao desafiar a criação de uma escola verdadeiramente democrática (LOBO; VOGAS; TORRES, 2008). Como indica Faria (2012), a Educação

era o campo de transformação em que a trajetória liberal de Anísio<sup>50</sup> e o “social trabalhismo” de Darcy eram complementáveis e revolucionárias.

Darcy foi vice-governador e presidiu a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura (1982), cujo objetivo era elaborar e orientar a execução de uma política educacional transformadora nos âmbitos municipal e estadual. Assim, Darcy propõe quarenta e cinco teses cuja intenção era fomentar a discussão da melhoria da escola pública, laica e de qualidade.

Essas teses, organizadas em três blocos<sup>51</sup>, foram para as escolas fluminenses para serem discutidas pelo professorado da rede, enviando as apreciações com delegados escolhidos pelo próprio professorado, para o grande fórum de professores no município de Mendes, “ponto culminante das discussões sobre os CIEPs, pelo professorado carioca e fluminense” (FARIA, 2008, p. 12). Conforme o depoimento de Francisco Carlos,

A mão do Darcy Ribeiro foi fundamental. Foi Darcy Ribeiro quem implementou as reuniões por escolas, a eleição dos delegados, o Encontro de Mendes e, depois, o encontro do Maracanãzinho, a reunião para decidir e discutir o programa.

Nas palavras de Rosiska Darcy (In AIRES, 2003, n. p.):

O que aconteceu em Mendes foi o seguinte: o professor Darcy Ribeiro resolveu colocar em discussão um conjunto de teses sobre educação. Teses essas que redigi juntamente com ele e que foram publicadas em um jornal que eu editei, chamado Escola Viva. As teses cobriam vários temas, relativos à situação da educação naquele momento, e o Darcy queria fazer com que todo o corpo docente do estado discutisse essas teses. Era uma tentativa de fazer um grande processo de qualificação profissional dos professores. Em Mendes, houve a chegada do encontro. Eram 60 mil professores que, durante uma semana, foram se aproximando de Mendes por afunilamento. Ou seja, começou nas escolas, com todos os 60 mil discutindo, depois iam-se criando grupos menores e delegações, até que os delegados chegaram a Mendes. E lá houve um grande debate. Foi um momento muito importante do pensamento sobre a educação no estado do Rio de Janeiro.

Daí, nasceu a ideia dos CIEPs, um passo importante na educação. Os CIEPs foram uma experiência que poderia ter sido algo fantástico, mas que foi, de certa maneira, abortado. [...] E do Encontro de Mendes, não nasceram apenas os CIEPs. Nasceu também uma consciência crítica importante para

<sup>50</sup> Na visão crítica de Bomeny (2008), Darcy Ribeiro se apresentava e queria ser visto como herdeiro de Anísio Teixeira, mas, talvez, se distinguia de Anísio quando conferia, à agenda do ensino público, gratuito, obrigatório e laico, o conteúdo popular e de massa que a elite dos renovadores não pretendeu ou não pôde introduzir em seu projeto.

<sup>51</sup> 1) análise crítica da situação e dos problemas da escola pública; 2) metas do programa do governo (PEE); 3) papel e participação dos professores na nova programação educacional (EMERIQUE, 1997).

uma parte do corpo docente. Estes seriam os efeitos positivos do encontro.

A fala contundente de uma das professoras presentes no Encontro de Mendes é chave para o entendimento desse processo:

Nada seria mais injusto do que responsabilizar somente o magistério pelas falhas da Escola Pública. O professorado é antes a vítima do que o culpado pelo descalabro da educação, resultante de uma política educacional antipopular que nunca deu aos professores e aos alunos os recursos mínimos indispensáveis para o bom exercício de suas funções (FARIA, 1991, p.106).

Cabe destacar o depoimento de Lia Faria sobre sua participação no Encontro:

Eu fui conhecer mais de perto o Darcy Ribeiro e rever novamente Maria Yedda em 1983, [...] no Encontro de Mendes. Eu fui designada delegada da Região Serrana, escolhida pela minha militância política e liderança, apesar de não ser professora de ensino fundamental. [...] Naquele momento, Darcy Ribeiro me fez um convite quando eu acabei de falar [...] Darcy se levantou e disse, a seu estilo: eu quero essa mulher. Confesso que fiquei meio catatônica, porque eu era do Diretório Regional do PT, tinha acabado de ser candidata a Prefeita pela cidade de Nova Friburgo, havia votado no Lysâneas Maciel, que era também do PT, candidato a governador [...] Estavam na mesa o Darcy Ribeiro, a Maria Yedda Linhares, a Yara Vargas (Secretária Estadual de Educação) e o Godofredo Pinto, que era o Presidente do CEP. Eu não respondi, fiquei paralisada, e a plateia, ou seja, os delegados, levantaram-se, aplaudiram e gritaram: aceita! Eu aceitei e fiquei muito mais associada profissionalmente a Darcy Ribeiro do que a Maria Yedda. O que não foi fácil, pois havia ali uma disputa, uma tensão permanente entre Darcy [Ribeiro], Yara [Vargas] e Maria Yedda.

Não obstante, Darcy criticou duramente o magistério, “ênfatizando a responsabilidade que os professores teriam no fracasso escolar dos alunos” (EMERIQUE, 1997, p. 39), fazendo com que alguns professores rejeitassem o programa, qualificando-o como utópico, ufanista e idealista.

Na ilustração seguinte, observa-se o periódico Escola Viva–Viva a Escola, redigido por Rosiska Darcy de Oliveira<sup>52</sup>, com tiragem mensal de 120 mil exemplares.

Imagem 4 - Periódico Escola Viva – Viva a Escola

<sup>52</sup> No debate com Hildésia Medeiros, ela destacou que Rosiska “foi fundamental do ponto de vista da educação, inclusive fora do país, porque a Rosiska foi a segunda pessoa do Paulo Freire fora do Brasil, inclusive. Esteve em Guiné Bissau, esteve em outros lugares onde Paulo Freire, quando estava exilado, trabalhou. Rosiska esteve com Paulo Freire o tempo inteiro [...].Darcy convidou Rosiska para trabalhar com ele. E ela foi uma das pessoas que organizou o Encontro de Mendes. Que foi um encontro extremamente interessante. Teve apresentação, discussão etc. Foi um marco”.



Fonte: Silva (2011, p. 69).

Por meio desse jornal, as teses e propostas do I PEE eram difundidas aos professores e profissionais da educação.

Darcy Ribeiro foi entusiasta de um projeto de sociedade brasileira que oportunizasse às classes populares, sob o signo da “escola pública”, possibilidades de educação com perspectivas de justiça social. Qual seria, portanto, sua concepção?

Ao longo da pesquisa, identificamos que sua concepção de justiça social era amparada nos discursos que combatiam a naturalização da história da América Latina, que foi conduzida por meios despóticos e violentos. Embora tais destinos fossem forjados à revelia das classes populares, poderiam ser redesenhados no transcurso da história pela tomada de consciência e ação das mesmas.

Assim, Darcy problematiza o imaginário social construído, historicamente, acerca da América Latina. O que se observam são duas variantes que se alternavam: uma América pobre, e outra rica, com oposições assimétricas de relações de poder em polos diferentes. Esse antagonismo se materializava por meio de um cenário cultural e socioeconômico diferente. Tal entendimento se ancora nas polaridades: angloamericanos e latinoamericanos; opressores/ oprimidos; desenvolvidos/ subdesenvolvidos; expansionistas/ dependentes e subservientes. Essas polaridades antagônicas entre as duas Américas possibilitaram acirrar uma América Latina configurada numa tessitura de subjugação do homem colonizador. Segundo Ribeiro (2007, p. 72),

[...] tal plano ideológico e filosófico estava atrelado a um inúmero aparato de instituições reguladoras e doutrinadoras, coartando a todos segundo os valores religiosos, filosóficos e políticos que conduziam o entendimento conformista da situação por meio da justificação do colonialismo europeu e de alienação étnico cultural.

Tais atitudes do colonizador foram impactando a identidade do povo latino, que, na medida em que ia sendo colonizado, tentava impor suas marcas culturalmente estabelecidas ao longo dos séculos. Na dinâmica da expansão ibérica, numa configuração histórico-cultural de

[...] povos novos feitos pela confluência de índios tribais, negros escravos e brancos ibéricos aliciados nas plantações tropicais, para exploração de produtos florestais ou de minas e metais preciosos, que deram lugar a um ente étnico inteiramente novo, profundamente diferenciado de suas três matrizes e que ainda anda em busca de sua identidade. São povos que, não tendo passado de que se orgulhar, só servem para o futuro (RIBEIRO, 2010, p. 65-66).

Nesse mister de mestiço emprenhado por países brancos nos ventres das índias, com a “negrada” chegando posteriormente para ser escravizada, surgia nosso desígnio de nação e territorialidade “à brasileira”. Simultaneamente, num contexto de mestiçagem prodigiosa e de imenso fosso nas condições de cidadania, Darcy permaneceu fiel à utopia de alterar os rumos dessa grande nação, sabendo ele que “aspirações, desejos e interesses nunca entraram na preocupação dos formuladores dos projetos nacionais, que só tinham olhos para a prosperidade dos ricos” (RIBEIRO, 2010, p. 60).

A aposta política de Darcy foi em vários setores da vida nacional, mas dentre eles, destacamos o educacional. Por meio da educação, poderíamos lutar para superar as marcas que a metrópole colonizadora nos deixou como legado. Assim, os escritos de Darcy Ribeiro nos permitiam sonhar com uma América e Brasil autônomos e independentes cultural e economicamente.

O “novo homem”, traçado por Darcy, estava associado a um *ethos* de mudança e renovação da sociedade classista em que vive. Assim, na tentativa de formular uma teoria da história que retratasse um sentido na formação do povo brasileiro que embora comparado a um “arquipélago cultural”, traduziria um projeto de sociedade mais humanizada, como resistência às barbáries sofridas pelo povo brasileiro desde sua colonização.

Segundo Darcy, devemos contribuir para uma sociedade mais justa e democrática, combatendo o atraso que separa nações ricas e pobres. Esse combate iminente na sociedade de classes não seria nada fácil, mas possível. Como pensar um projeto de sociedade que ainda caminhava em duras realidades diferenciadas nos diversos rincões do país? Em grande medida, a resposta estava na escola, instituição *mater* da produção do conhecimento historicamente acumulado, *locus* sinalizador para a esperança de um país melhor.

Com o movimento iniciado no “chão das escolas”, poderíamos tentar vislumbrar esse objetivo aquecendo os corações da nossa geração e das mais próximas, ensinando-os a marchar para um esperançoso amanhã, em que crianças não estariam fora da escola e teriam a oportunidade de exercer sua cidadania ainda negada historicamente.

Darcy Ribeiro já vislumbra um potencial de educação para as classes populares quando desenhou, no estado fluminense, os CIEPs, que fariam parte da grande revolução educacional dos anos 1980. Algo já pensado como estratégia decisiva para o empoderamento de alunos em vulnerabilidade social e econômica. A proposta de uma nova educação estaria atrelada intimamente à condução da luta por um mundo melhor. Um mundo que deveria levar em consideração

[...] o repensar do próprio processo civilizatório desde a perspectiva de povos deserdados e oprimidos para reordenar o mundo segundo as tradições do humanismo perdido e para redefinir, mais uma vez, o rumo da marcha humana (RIBEIRO, 2007, p. 69).

Na retórica *darcyniana*, um mundo afinal pacificado e integrado poderia se consolidar na construção da nova civilização que se anunciaria: a civilização da humanidade. De acordo com Darcy Ribeiro (2007, p. 69), a tessitura dessa nova civilização “faria da Terra o nicho dos homens, afinal conciliados e libertos da miséria, do medo, da opressão e do racismo”.

A credibilidade num Brasil melhor ressurgia sempre conjugada com uma postura visionária, denunciando que “o Brasil cresceu deformado, aleijado e enfermo” (RIBEIRO, 1986b, p.12), mas poderia mudar tal percurso se investisse, primeiramente, na educação primária. Abaixo, Darcy reafirma sua indignação:

Na educação pública somos piores do que o Paraguai e a Bolívia. Falo desses países irmãos, não só porque são pobres, mas porque em ambos a língua da

população é uma e a língua da escola é outra. Como é que eles conseguem levar mais crianças à 4 série primária do que nós? Alguma coisa há de errado, alguma coisa há de podre nessa Dinamarca nossa. Por que nós, que fomos capazes de fazer indústrias e cidades e algumas façanhas mais como essa Brasília, não fomos e nem somos capazes de fazer essa coisa elementar: ensinar todos a ler, escrever e contar? (RIBEIRO, 1986b, p.12).

Tal situação perversa educacional é problematizada por Darcy em teses que argumentam a necessidade de mudar, um intelectual que pretende influenciar a mudança dos rumos da república brasileira.

Nesse sentido, seu pensamento e feitos foram importantes, enquanto um dos mais fecundos intelectuais latinoamericanos do século XX. Assim, nas próximas seções, entenderemos como os *fazimentos* de Darcy, tanto no exercício de funções públicas, na dedicação aos índios, na escola, na universidade pública e nos estudos da América Latina, desde a década de 1970, vislumbravam um repensar as questões educacionais.

As temáticas sobre formação humana e desenvolvimento do homem são intrínsecas também no pensamento, ação e trajetória de militância política e intelectual de Darcy Ribeiro. Esse binômio de ação-reflexão aponta para uma práxis dialógica consolidada, desde as andanças de Darcy com uma de suas grandes influências: o indigenista Marechal Rondon. Antropólogo por formação acadêmica, acompanhou algumas incursões de estudos em comunidades indígenas pelo Brasil, permitindo-se estudá-los e apreender sua cultura autóctone. Nesse sentido, denunciou que:

As coerções socioeconômicas consistem essencialmente no engajamento dos índios em um sistema produtivo de caráter capitalista-mercantil que, possibilitando a apropriação privada de suas terras e a conscrição dos indivíduos na força de trabalho regional, anulam a autonomia cultural e provocam profundos desequilíbrios na vida social dos indígenas (RIBEIRO, 1996, p. 498).

O drama da transfiguração étnica dos autóctones é um dos temas que fazem seus escritos significativamente atuais. Em sua vasta literatura, preocupado com o destino da humanidade, Darcy relata que a experiência em expedições pelo interior foi fundamental para estudar os povos que fazem parte da sociedade brasileira, buscando entendê-la no sentido de superar os atrasos e descaminhos que vêm formando o povo brasileiro.

A convivência com a população indígena tornava mais aguda a percepção do “outro” como sujeito diferente de si próprio, conscientizando-se como o indígena e sua

cultura eram percebidos e analisados historicamente, como seres aculturados e necessitados de intervenção protecionista, em alguns casos, oficial ou missionárias (LÔBO; VOGAS; TORRES, 2008).

Uma das marcas de Darcy se referenciava aos seus estudos em prol *de uma inquietação subterrânea frente à pobreza e à injustiça*. Ele denunciava “que já nascemos capitalistas, produzindo mercadorias com mão de obra escrava em grandes empresas agromercantis exportadoras” (RIBEIRO, 2010, p. 85).

Portanto, podemos afirmar que seus estudos foram vanguarda na análise da América Latina e, mais especificamente, na busca de uma teoria para se entender o Brasil, como quando rememora, nas comemorações dos 500 anos, a chegada dos europeus a nossa América em 1992. Com olhar de dominadores e sentimento de bravura por encontrar terras antes desconhecidas, passam a contemplar as possíveis riquezas que levariam à metrópole portuguesa: seriam fogos e artifícios ou apreensão histórica das ideias de um passado que ainda eram latentes no que tange à espoliação e à dependência. Nesse sentido, rupturas e permanências surgiam com as mediações das análises de Darcy sobre esse período histórico.

A invasão quinhentista, como aconteceu na fronteira do Brasil com a Venezuela, onde o último povo silvícola da Amazônia, os lanomâmis, observavam suas aldeias sendo invadidas por inúmeros garimpeiros com o sonho do “ouro”, registra, nesse cenário, a contaminação por doenças endêmicas desconhecidas.

Nesse contexto, em que repudia o descaso que acompanhou os 500 anos de descobrimento, Darcy Ribeiro sinaliza que o processo civilizatório demarcou o nosso surgimento, enquanto povo brasileiro:

Somos os filhos da multiplicação prodigiosa de uns poucos europeus e contados africanos sobre milhares de ventres de mulheres indígenas, sequestradas e sucessivamente estupradas. Filhos infieis que, embora rechaçados pelos pais mestiços impuros, jamais se identificaram com o gentio materno. Ao contrário, converteram-se em seus mais eficazes e odiosos opressores e castigadores (RIBEIRO, 2010, p. 106).

Ademais, denuncia o drama da conquista, a dominação inescrupulosa dos europeus e, não menos importante, a extinção de inúmeros povos dizimados pelo colonizador. Tais atrocidades respondem pelo surgimento da sociedade latinoamericana, sociedade explorada e subalternizada historicamente, como afirmado em seus estudos.

Ao olhar para a formação do povo brasileiro, repleto de contradições e antagonismos, aponta caminhos que tentam superar a terrível herança dos colonizadores. Apesar desse quadro histórico, esperançoso, afirma que:

A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação nos dará forças, amanhã, para conter os possessos e criar aqui uma sociedade solidária (RIBEIRO, 1995a, p.120).

Assim, mestiços, “filhos de ninguém”, culturalmente empobrecidos foram surgindo “num continuado etnocídio regido pelo mais hediondo eurocentrismo” (RIBEIRO, 1995a, p. 107).

Nesse sentido, o modo de ser brasileiro é fruto dessa subalternidade à ordem capitalista. Trata-se de interpretar o atraso brasileiro à luz da “modernização reflexa” ou “atualização histórica”, que

[...] designamos os procedimentos pelos quais esses povos atrasados na história são engajados compulsoriamente em sistemas mais evoluídos tecnologicamente, com perda de sua autonomia ou mesmo com a sua destruição, como entidade étnica (RIBEIRO, 1998, p. 69),

em oposição à “aceleração evolutiva”, conceitualmente entendida como:

[...] os processos de desenvolvimento de sociedades que renovam autonomamente seu sistema produtivo e reformam suas instituições sociais no sentido da transição de um a outro modelo de formação sociocultural, como povos que existem para si mesmos (RIBEIRO, 1998, p. 69).

Consoante, Miglievich (2012) considera o nosso país moderno e atrasado, diante da sua integração na ordem global, pois retirada sua autonomia, restam a dependência e a exploração, historicamente, marcadas pela imposição da divisão internacional do trabalho. Nas palavras de Souza (2012, p. 223):

Por meio de seu pensamento-ação, sinaliza que somente com a maioria intelectual e científica, a nação terá bases sólidas para a execução de um projeto genuinamente nacional, no que há de mais radical que ele pode conter: a emancipação de seus cidadãos.

Por meio dessa visão antropológica, sinalizamos que Darcy Ribeiro

desenvolveu estudos indiscutíveis para pensar um novo projeto de sociedade para o Brasil, contrapondo-se às cristalizações fossilizadas dos modelos europeus de civilizações humanas, as ditas cristalizações hegemônicas citadas por Gramsci (1968), em suas ponderações sobre a intelectualidade tradicional sulamericana que não desafia os saberes dos colonizadores. A presente pesquisa sinaliza que Darcy vivenciou a práxis, defendendo as classes populares, como verdadeiro intelectual orgânico.

## 2.2 Tensões e contradições políticas na educação fluminense

[...] a escola por si só não transforma a sociedade, mas temos em mente que ela é um importante veículo de mudança social

*Linhares, 1991, p. 4*

República vem do latim *res-publica*, ou seja, a coisa pública, a coisa comum. Para Ribeiro (2008, p. 18), a temática republicana pressupõe uma ideia de dever, de sacrifício, “proclamando a supremacia do bem comum sobre qualquer desejo particular”. Lafer (1989) analisa que a ideia republicana faz referência à ênfase no bem público, na norma pública para impedir a violência, no federalismo e, não menos importante, nas “virtudes cívicas de cidadania, necessárias para aperfeiçoar a convivência coletiva, voltada para a utilidade comum que tem como um de seus ingredientes o tema da *educação pública ao alcance de todos*” (p. 221, grifos nossos).

Portanto, o exercício do republicanismo remete a uma série de questões que atribuem, à esfera do bem comum, um espaço a ser cogitado e plenamente conquistado pela participação popular. No entanto, esse termo vem se distanciando do seu paradigma original, que apontava um horizonte com perspectivas em prol da defesa dos interesses e da preservação do espaço público. Esse distanciamento ocorreu, entre outros fatores, pela falta do exercício ético e político, em particular na sociedade brasileira, pela ausência de uma sociedade republicana.

Por seu turno, a utopia da escola pública, universal e laica, administrada pelo Estado, nasceu com os ideais republicanos da Revolução Francesa, sendo particularmente enfatizada pelo novo poder, a classe burguesa (SOUZA, FARIA,

2008). Todavia, na prática, não se lutou “[...] pelo desenvolvimento de todos os membros do corpo social” (p. 104). Nas reflexões de Ribeiro (2008, p. 18), “o suposto bem comum é, na verdade, um bem de classe, e que os sacrifícios que se fazem em nome da Pátria são desigualmente repartidos e, sobretudo, jamais põem em xeque a dominação de um pequeno grupo sobre a maioria”.

De fato, como assevera Poulantzas (1985, p. 144), “o Estado capitalista constitui a burguesia como classe política dominante”, caracterizando o Estado como palco orgânico de luta dos interesses da burguesia. Especialmente em nossa sociedade brasileira, que desconhece a verdadeira prática de cidadania historicamente negada às classes subalternas. A própria “Proclamação da República” (ou golpe de Estado), que derrubou o Império em 1889, foi organizada e executada por uma parte minoritária da elite militar, o Clube Militar, em razão de seus interesses e paradigmas<sup>53</sup>, caracterizando o que Celso Castro (2000, p. 8) apontou como o “pecado original” da república brasileira.

Faria (2011, p. 74) afirma a respeito, “Pensar a República é pensar o Brasil em sua dimensão inconclusa, de um destino histórico cindido entre a tradição e os clarins longínquos da modernidade”. Nesses termos, imaginar a República no Brasil seria indagar sobre a nossa trajetória de subserviência ao grande capital, que tem convertido interesses em direitos. Vianna e Carvalho (2008, p. 153) assinalam que o papel civilizatório propicia a passagem do interesse egoísta para o interesse coletivo. Passagem essa que supõe a deliberação e a agregação da vontade, traduzindo-se na intenção de criar o direito como obra continuada de todos.

Ao longo da pesquisa, buscamos trazer o diálogo com três intelectuais: Anísio, Darcy e Maria Yedda. Anísio, com sua perspectiva de que a educação é democrática, não é privilégio. Darcy, com sua bandeira de luta para consubstanciar uma transformação social não eurocêntrica, com prioridade para a melhoria da educação das classes populares. Maria Yedda, em suas reflexões sobre a escola pública:

A instrução primária jamais foi assegurada a todos, nem mesmo agora, decorridos 170 anos da Independência.

De fato, a tradição da escola pública é tênue no Brasil, em face dos *interesses privatistas e comerciais (lucros) predominantes a partir do período republicano*, refletindo a divisão fundamental do país, jurídica até 1988,

---

<sup>53</sup> Influenciados pelo Positivismo de Augusto Comte, a elite militar tinha como lema a “Ordem e Progresso”, a qualquer custo. Essa elite não era representativa nem no estamento militar, não havia graduados (sargentos, cabos, soldados), somente alguns oficiais superiores, um general (Deodoro da Fonseca) e alunos da Escola Militar.

econômica, cultural e social, ontem e hoje (LINHARES, 1991, p. 4, grifos nossos).

Quais seriam, portanto, as tensões e contradições dessa escola republicana, pública e laica?

### 2.2.1 A escola republicana: tensões e contradições

O professor deve se convencer de que ele veio para mudar o Brasil, as cabeças, as mentalidades. Do contrário, este país não vai dar certo

*Maria Yedda Linhares, In Baldez, 2008, p. 16.*

A Carta de 1988, consoante Vianna e Carvalho (2008), estendeu direitos, promoveu o acesso aos procedimentos que levaram à elaboração das leis e mesmo ao controle da sua produção. Logo, foi uma combinação que permitiu integrar ações da vida associativa com seus órgãos de representação. Nesse exercício de democracia política, a República se recria por baixo, enraizada nos interesses e nas expectativas de direitos das classes populares, historicamente excluída.

A própria gênese da república brasileira pode ser percebida como resultado de uma extensa trajetória de redemocratização da esfera pública, permeável à vontade de indivíduos (VIANNA; CARVALHO, 2008) e, conseqüentemente, dos grupos que os representam, envolvendo diversas tensões políticas. Como corrobora Poulantzas (1985, p. 147), embora as frações burguesas, em diferentes frações, façam parte do bloco de poder nos Estados capitalistas, “não é apenas o capital monopolista que ocupa o terreno de dominação política”.

Nas palavras de Cristovam Buarque (1995, p. 63), quando houve a oportunidade da mudança, na década de 1960, ao invés das reformas de base anunciadas por João Goulart em março de 1964, “as elites brasileiras optaram pela imitação dos modelos sociais importados”, justamente aquilo que o projeto *darcyniano* de sociedade se contrapunha: as cristalizações fossilizadas dos modelos hegemônicos, subalternos à ordem capitalista, fazendo com que a sociedade

brasileira caminhasse para um *apartheid* social, dominada pelo ideário burguês. Como afirma Leite Filho (2008, p. 366): “os latifundiários temiam a lei da Reforma Agrária que [...] seria inevitável. [...] o governo norteamericano então planejou e articulou o golpe para evitar a aplicação da Lei da Remessa de lucros, que poria a temo à espoliação do Brasil pelas empresas multinacionais”<sup>54</sup>.

No contexto da década de 1960, o período ditatorial incrementou os elementos do economicismo, associando e propalando o processo de educação como capital humano, produtor de competências. Tal tendência em educação é resultado do exercício do modelo empresarial, burguês, que se baseia na racionalização e efetividade dos resultados, característica singular do sistema de produção capitalista. Logo, investir em educação seria possibilitar o desenvolvimento econômico. Portanto, atrelar a educação à teoria do capital humano se tornou relevante.

Para Frigotto (2010), dois aspectos básicos ocupam a literatura da educação como capital humano. Primeiro, a tentativa de mensurar a educação sobre o desenvolvimento, a fim de projetar e prever necessidades de mão de obra e níveis de instrução. O segundo, o pressuposto da educação como produtora da capacidade de trabalho, ou seja, como geradora de diferentes capacidades de trabalho, produtividade e renda. “O economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital” (p. 46).

A questão do desenvolvimento econômico estava associada à relação Brasil-Estados Unidos. Para a geopolítica estadunidense, o Brasil era significativo para suas formulações no contexto da Guerra Fria. A nova potência (ou propaganda de potência) sulamericana, o Brasil, seria um tipo de enclave subimperialista para impedir a “invasão comunista” (MATHIAS, 2004; DOCKHORN, 2002). Essa parceria chamou a atenção de nossos vizinhos sulamericanos e prejudicou as relações internacionais regionais, assim como o papel do Brasil para com as classes populares do subcontinente. Conforme Gosálvez (1977, p. 192-193, grifos do autor), durante a ditadura:

Ha de advertirse además que el monto de las inversiones norte-americanas en el Brasil es gigantesco y supera al que se hizo y se hace en otros países

---

<sup>54</sup> Para Hobsbawm (1995, p. 429), as Forças Armadas tomaram o poder contra os herdeiros de Getúlio Vargas, que se deslocaram para esquerda no início da década de 1960 e ofereciam democratização, reforma agrária e ceticismo em relação à política americana.

continentales. ¿Sería excesivo suponer que los intereses norteamericanos de la plutocracia imperialista de Wall Street – no nos referimos al ciudadano común norteamericano – están comprometidos en la empresa brasileña, sin tomar en cuenta lo que ésta puede significar para la seguridad e integridad del resto de la América meridional? [...]

Queda a los pueblos, sus estudiosos, masas obreras, campesinos, estudiantes, clase media progresista, y a todos aquellos que buscan el triunfo de la verdad y la libertad, de la justicia y el derecho, formar un frente de opinión para detener y frustrar los planes que aquí hemos estudiado y denunciado. ¡El porvenir de la América indohispánica está en el tapete!

Esses pressupostos geopolíticos estavam contidos na Doutrina de Segurança Nacional, difundida pela Escola Superior de Guerra (ESG), que, entre outras postulações, apregoava que a segurança se apoiaria na “capacidade de acumulação e absorção de capital, na qualidade de sua força de trabalho, no desenvolvimento científico e tecnológico e na eficácia de seus setores industriais” (DOCKHORN, 2002, p. 199) para o projeto de “Brasil Potência”. Ou seja, a visão de desenvolvimento era direcionada aos ideais economicistas burgueses, não respeitando o ideário republicano. Segundo Santos (2011), alguns dos principais doutrinadores da ESG foram os generais Golbery do Couto e Silva e Carlos de Meira Mattos.

Golbery do Couto e Silva foi Chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI) em 1964, coordenando o *modus operandi* dos Destacamentos de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI). Entre 1954 e 1964, por diversas vezes, Golbery tentou impedir as ações pró-trabalhadores e as reformas de base de Jango. O militar, quando professor da ESG, elaborou um manifesto contra o aumento de 100% do salário mínimo proposto por Jango no governo de Getúlio Vargas. Em 1961, por ocasião da renúncia de Jânio Quadros, Golbery, como Secretário-Geral do Conselho de Segurança Nacional, tentou impedir a legítima posse de João Goulart (FREITAS, 2004). Nas palavras de Saviani (2008a, p. 354), Golbery “participou ativamente da via política do país [...] atuando nos bastidores, como o que se transformou na eminência parda do regime militar instaurado em 1964”.

O que se observa é que seu pensamento era a favor de um expansionismo a partir de investimentos americanos, que conteriam “a ameaça comunista” e projetariam o Brasil como potência:

Quando vemos os EUA [Estados Unidos da América] negociarem a peso de dólares e auxílios vultuosos de toda a espécie [...] o apoio e a cooperação de povos [...] da Europa Ocidental, do Oriente Médio e da Ásia – justo nos parece  *façamos valer os triunfos altamente valiosos de que dispomos*, para obter os

meios necessários [...] Também nós podemos invocar um destino manifesto, tanto mais quanto ele não colide no Caribe com os de nossos irmãos do Norte [EUA] (SILVA, 1981, p. 52, grifos nossos).

O destino manifesto brasileiro e a subsequente liderança no subcontinente sul-americano passariam pelo *estabelecimento de uma aliança privilegiada com os Estados Unidos* (a nação irmã do Norte). Tal aliança contribuiria não só para a defesa da civilização ocidental, mas de igual modo seria sinônimo de reconhecimento ao Brasil do seu estatuto de potência emergente das relações internacionais (FREITAS, 2004, p. 54, grifos nossos).

Importava, por conseguinte, melhorar as condições materiais da população mediante uma racional e objetiva aceleração do seu nível de vida (desenvolvimento planejado), eliminando então as condições propícias a germinação do 'vírus comunista' (p. 60).

Carlos de Meira Mattos foi professor da ESG e, em 1968, chefiou uma Comissão que “avaliou” a educação universitária, a fim de “estudar e propor soluções para o bloqueio das atividades do movimento estudantil” (MACHADO, 2006, p. 2). O seu relatório, juntamente com o relatório Atcon, da *United States Agency for International Development* (Usaid), e o fórum “A educação que nos convém” (iniciativa conjunta do governo, Pontifícia Universidade Católica-RJ e Jockey Club do Brasil) (MATHIAS, 2004), estruturou a reforma universitária de 1968. Tal pensamento representa a doutrina do golpe de 1964:

De 1949 a 1964, durante 14 anos, a ESG não teve influência maior nas decisões de governo. Entretanto, formulou sua doutrina de segurança nacional e pesquisou [...] tentativas de selecionar rumos para o nosso desenvolvimento. Quando veio a Revolução [sic] de 1964, a doutrina da Escola Superior de Guerra já estava formulada e exercitada (MATTOS, 2011, p. 145).

Cabe destacar que sua visão de desenvolvimento possuía cunho economicista, identificando os interesses da burguesia:

Cumprir-se-á, assim, a missão dos idealizadores do Movimento de 31 de março. Para chegarmos a esse desiderato, a estratégia há de ser da produção acelerada de bens e serviços e a conquista tenaz da tecnologia moderna, a fim de assegurar, em ritmo rápido, o progresso social, corrigir as desigualdades de renda, absorver os contingentes anuais de mão-de-obra e alcançar a tranquilidade (MATTOS, 2011, p. 158).

Naquele cenário político, corrigir as desigualdades e garantir o progresso social não apontavam atenção à educação das classes populares, e sim o fomento ao capital humano. Em nossa percepção, o interesse seria manter o *status quo* importante para a mão-de-obra barata. Nessa moldura, a educação serviria para a construção da hegemonia e do controle social pelas classes.

Como consequência dessa doutrina, “aumentou-se o peso relativo das carreiras tecnológicas em detrimento das humanidades, cumprindo inclusive proposta da Usaid<sup>55</sup>” (MATHIAS, 2004, p. 166). Mathias (2004) interpreta<sup>56</sup> que, para a ditadura, a reforma do ensino médio era medida indispensável para o “crescimento” do ensino superior, devendo ser profissionalizante, inclusive para desviar para o mercado de trabalho as demandas potenciais e excedentes<sup>57</sup> dos cursos superiores.

Portanto, os empresários “eram aqueles que necessitavam de mão-de-obra especializada que queriam o segundo grau profissionalizante” (MATHIAS, 2004, p. 167), o que foi articulado por parlamentares paulistas e efetivado desde acordos entre o governo e a classe burguesa. Afinal, “A tecnocracia pressupõe uma neutralidade em que as estimativas de lucro, cultura imprescindível para o capitalismo, é a base de planejamento” (SANTOS, 2011, p. 210), substituindo a essência política pela técnica, opondo-se a eficiência à participação.

De acordo com o pensamento de Frigotto (*In* ALGEBAILLE, 2009), a educação passou a ser uma espécie de galinha dos ovos de ouro, capaz de nos tirar do atraso, para nos situar entre os países “desenvolvidos”, sob o pretexto de facultar a mobilidade social. O próprio Meira Mattos (*In* MACHADO, 2006, p. 21, grifos nossos) confirmou essa visão da educação tecnicista para o desenvolvimento a qualquer custo:

[...] a única maneira de o Brasil crescer é o desenvolvimento. E o grande passo de desenvolvimento que o Brasil deu foi na década de 1960. Na década de 1970, o Brasil passou de 47º na economia mundial para 8º. Uma coisa bárbara [...] você para desenvolver você precisa de grandes especialistas no assunto na coisa que você vai desenvolver, *você precisa de um quadro de técnicos sobre o assunto*. Os grandes especialistas estão na direção e o técnico é que executa.

Tal projeto desenvolvimentista, balizado em competências tecnicistas, conduziu um processo educativo alheio ao desvelamento da realidade das classes populares e distante da formação do aluno crítico e reflexivo. Logo, iniciativas ou

---

<sup>55</sup> O acordo MEC/Usaid significou uma forma de intervenção na política educacional brasileira, principalmente pela presença de assessoria no acompanhamento e nos princípios ideológicos na elaboração dos seus planos (SANTOS, 2011, p. 177).

<sup>56</sup> A partir de entrevista com Jarbas Passarinho, que foi Ministro da Educação no período de 1969 e 1974.

<sup>57</sup> Na década de 1960, havia um grande número de aprovados nas universidades, porém, devido às poucas vagas, esses aprovados não se matriculavam - tornavam-se excedentes.

experiências que viabilizassem movimentos de consciência popular seriam considerados subversivos e “politicamente perigosos”. Nas palavras de Meira Mattos, “era preciso conter a politização das escolas” (*In* MACHADO, 2006, p. 9).

Salienta-se, nesse sentido, o pensamento de Althusser (1970, p. 66-67, grifos do autor), que desvela que:

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro (visto que... laico)<sup>58</sup>.

A Faculdade Nacional de Filosofia (FNF<sup>59</sup>) foi um exemplo dessa contenção. Em 1966, foi extinta, e, nas palavras de Maria Yedda, porque “foi dada como responsável pela ‘anarquia estudantil’, isto na cabeça dos coronéis ‘democráticos’” (*In* CREP, 2007, p. 138), “seus professores e alunos foram perseguidos, alvo de inquéritos policiais militares, entre 1964 e 1966” (*In* SILVA, 1985, p. 95). Em seu caso particular, Maria Yedda foi indiciada mesmo antes de depor em 1965 (CREP, 2007).

As disputas e tensões políticas eram permanentes àquela época na própria FNF<sup>59</sup>, onde:

[...] a delação foi um comportamento constante, voluntário e contagiante [...]

<sup>58</sup> No atual contexto, destaca-se o Projeto Escola Sem Partido (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015), cujo escopo seria eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, restringir os conteúdos de ensino a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento. Assim, contraria o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, considerando como válidos determinados conteúdos que servem à manutenção do *status quo* e como doutrinários aqueles que representam uma visão crítica (DUTRA; MORENO, 2016).

<sup>59</sup> A FNF<sup>59</sup> foi criada em 1939, vinculada à Universidade do Brasil, e visava à consolidação de uma universidade-padrão que servisse de modelo para as outras que viessem a se constituir. Tinha por objetivo prioritário preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. A FNF<sup>59</sup> estava organizada em quatro seções fundamentais: de Filosofia, de Ciências, de Letras e de Pedagogia. História e Geografia se tronaram cursos independentes a partir de 1955. A institucionalização do curso de história na FNF<sup>59</sup> foi fortemente influenciada pela concepção de uma história política, dominante na época, destinada a reforçar os laços da identidade brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação. NA década de 1960, a FNF<sup>59</sup> e alguns de seus professores, na visão dos órgãos de segurança, era considerado um antro de comunistas e de perigosos extremistas, sendo alvo preferencial de repressão (FERREIRA, 2014).

[com professores oportunistas desempenhando] o papel de fazer listas, relatar reuniões, apontar colegas e alunos, destruindo carreiras, causando guerra psicológica e criando as condições para prisões, tortura e morte (SILVA, 2012, p. 83).

Com o advento do Ato Institucional nº 5 (AI/5), em 1968, a ditadura endureceu (LINHARES *In* CREP, 2007), suprimindo as garantias individuais, públicas ou privadas, e concedendo aos militares o poder para proibir a manifestação política de professores, alunos e funcionários. Através de ações truculentas, instauraram uma espécie de terror nas universidades e escolas, onde processos sumários e arbitrários aposentavam ou demitiam professores. O Professor Francisco Carlos, discípulo de Maria Yedda<sup>60</sup>, relata sua própria prisão, tortura e perseguição:

Fora preso e torturado, humilhado como não se faz com um homem, no DOI-CODI da Rua Barão de Mesquita [...] Quinze dias na barriga do dragão. Na saída, não houve carinho, não houve efusão [...] Agora havia medo, palpável, úmido e pegajoso. Era procurado nos locais de trabalho, os donos de escola eram pressionados a me demitir, alguém me seguia permanentemente (SILVA, 2012, p. 178-179).

Os anos de chumbo alavancaram um período de medo e ausência do Estado de Direito para as classes populares, trazendo graves consequências para a área da cultura e educação, além de prejuízos políticos. Como asseveram Vianna e Carvalho (2008, p. 149-150, grifos nossos):

O regime militar, se trouxe o resultado de uma nova onda expansiva do capitalismo brasileiro, produziu também, do ponto de vista da sociabilidade e de vertebração associativa, uma verdadeira lesão no tecido social, *aprofundando a atitude de indiferença política da população e dificultando, pela perversão individualista, a passagem do indivíduo a cidadão*, especialmente no caso dos setores subalternos.

A pesquisa destaca que a escola dualista é uma consequência dessas disputas e tensões políticas: havia projetos educativos diferenciados, ainda que velados, um para a elite e outro para a classe popular. Vale ressaltarmos, também, que uma visão

---

<sup>60</sup> O Professor Francisco Carlos chega a citar que sua formação como pesquisador e profissional veio de Maria Yedda (SILVA, 2012). Nas narrativas de Lia Faria, ela cita que Francisco Carlos foi “seu grande companheiro mais particular [...] (na verdade, parece que nunca foi nem aluno nem orientando da Maria Yedda). Ele se tornou um grande colega, pesquisador. Quando Maria Yedda foi para Secretaria Municipal de Educação, a SME do Rio de Janeiro, no primeiro governo do Brizola, indicada pelo Brizola, em uma época em que não havia eleição para Prefeito, ela levou o Francisco Carlos como seu braço direito. Ele foi um chefe de gabinete”. Na conversa com Silas Ayres, ele abordou que Francisco Carlos era muito admirado por Maria Yedda, sendo, praticamente, um filho intelectual adotivo (MATOS, 2017).

minimalista acerca da análise da educação ia de encontro ao entendimento que a educação é constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade classista, desigual e com marcas históricas específicas. O discurso da época apregoava que o “Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola” (FRIGOTTO, 2010, p. 44-45).

Todavia, o projeto economicista da ditadura se tornou insustentável com a crise política no Oriente Médio e a consequente alta dos preços do petróleo no final na década de 1970. Como assevera Santos (2011, p. 218),

O esgotamento do modelo econômico, os desdobramentos das crises do petróleo no mundo e as *iniciativas sociais em defesa ao retorno do Estado de Direito* compuseram o cenário introdutório para a caracterização dos anos de 1980.

Ao mesmo tempo, as iniciativas sociais conduziram a um processo de reagrupamento de forças políticas, tanto no exterior, com a contribuição de exilados; quanto no Brasil, com professores, movimentos estudantis, sindicatos, trabalhadores e parte da classe política.

Alguns sobreviventes a luta armada e militantes mais jovens apostavam na possibilidade de recuperar a vocação popular e a capacidade de mobilização das massas do antigo trabalhismo, redefinindo-o e atualizando-o mediante a incorporação de novos temas da agenda política brasileira e internacional (SENTO-SÉ, 2007, p. 433).

Para Libania Xavier (2001), a movimentação no interior do campo educacional passa a configurá-lo 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.

Um dos novos pensamentos estudados foi o de Gramsci, como aponta Coutinho (1990, p. 61):

[...] nesse novo ciclo, Gramsci já não foi apresentado apenas como filósofo mas sobretudo como o maior teórico marxista da política; nesse sentido, sua obra era apontada como capaz de fornecer os fundamentos para uma concepção do socialismo adequada às necessidades do país moderno e ‘ocidental’ em que o Brasil dos anos 70 havia se convertido.

No final da década de 1970, novos temas e ciclos proporcionaram alicerces para

a formação de partidos, e, conseqüentemente, de seus documentos e da produção de seus intelectuais, como ocorreu com o PT<sup>61</sup> (COUTINHO, 1990) e o PDT. Outra expressão de oposição ao momento antidemocrático do país, conforme aponta Faria (2011) na área da educação, foi o surgimento de movimentos sociais como o CEP/RJ, em julho de 1977. Em 1979, houve o primeiro movimento de massas pós-1964: a paralisação por tempo indeterminado dos professores fluminenses<sup>62</sup>. No diálogo com Godofredo Pinto:

O governador Chagas Freitas era um governador autoritário que enfrentou a greve de 1979. Reprimiu, pediu ao Governo Federal que fechasse o CEP, colocou-o na ilegalidade. Foi uma greve que teve enfrentamentos: eu mesmo fui preso, fui detido pelo DOPS [Departamento de Ordem Política Social]. Outros professores não chegaram a ser detidos como eu, mas vários professores tiveram que ir ao Dops prestar depoimentos, colocar as impressões digitais. Disseram que, na época, em torno de 400 (quatrocentos) professores no Estado, inclusive várias lideranças do interior, foram chamados para o DOPS. A greve de agosto foi muito violenta (a greve teve duas etapas, a de março e a de agosto<sup>63</sup>). O governo Chagas Freitas era isso: truculento e não dava a menor prioridade à educação. [...]

O *Chaguismo* tinha uma postura autoritária, repressora. Jamais legalizou [o CEP] (quem legalizou foi Brizola). Assim que assumiu, era um governo clientelista, fisiológico na bancada parlamentar que era toda dessa *política miúda*. Para ele ter sido aceito pela ditadura, como governador, apesar de ser governador pelo MDB, que era tido como oposição à ditadura (existia o MDB verdadeiramente oposição e havia um MDB que era pelego), fazia com gosto o jogo da ditadura. O Chagas Freitas era autoritário.

<sup>61</sup> Para Domingues (2015, p. 4), o PT nasceu “de modo fulgurante e renovador, vinculado às grandes mobilizações populares. Tendo à frente as lideranças sindicais e recolhendo os quadros oriundos da luta armada e do trotskismo, bem como de um catolicismo que girava à esquerda, captou militantes de muitos outros movimentos sociais e organizou vastas parcelas das camadas médias, das classes populares e da intelectualidade. Afirmou-se assim como fator crucial nos momentos finais no ciclo democratizador”.

<sup>62</sup> Apenas no ano de 1979, foram deflagradas 429 greves de que participaram cerca de 3 milhões de trabalhadores em 15 dos 23 estados brasileiros (XAVIER, 2001).

<sup>63</sup> A primeira greve foi deflagrada em 12 de março de 1979, no final do Governo Faria Lima, a 3 dias da posse de Chagas Freitas. As principais reivindicações eram: a redução da carga horária semanal para 12 horas; a gradual efetivação dos professores recém-contratados; reajuste do piso salarial em torno de 300%; adicionais por difícil acesso (10%); gratificação por regência de turma (30%) e coordenação de turma (10%) e equiparação dos inativos. No início, Chagas Freitas e sua equipe foram receptivos às negociações, comprometendo-se a atender, em um prazo de 30 dias, algumas das principais proposições da categoria. Na prática, as autoridades adiaram por mais oito meses a efetivação do aumento salarial, o que agravava os efeitos do piso salarial defasado, especialmente no contexto altamente inflacionário que marcou o período. Essa situação acirrou o confronto, determinando a retomada da greve, a partir do mês de agosto. Diante da ampla repercussão da greve dos professores, o Governo Federal decretou a ilegalidade do movimento. Líderes sindicais foram detidos, houve retenção do pagamento e intervenção em entidades representativas do magistério. Por seu turno, o Governo Estadual determinou a anulação de aprovação anterior relativa aos estatutos do CEP e de outras entidades do magistério, além de converter em inquérito policial a sindicância sobre a greve, o que abria brechas para o enquadramento das lideranças mais expressivas na Lei de Segurança Nacional. (XAVIER, 2001).

Depois desse evento, mesmo na ilegalidade, o CEP passou a ser respeitado como legítimo representante dos professores públicos<sup>64</sup> do Rio de Janeiro. Por sua vez, o governador Chagas Freitas se desgastou politicamente, sendo, inclusive, interpelado pelo próprio MDB, que, à época, chegou a ser acusado de práticas abusivas de autoridade, com várias prisões ilegais e fechamento das sociedades estaduais dos professores (XAVIER, 2001).

Ademais, o legado trabalhista, na linha Vargas-Jango-Brizola, tornou-se singular nesse reagrupamento de forças, a partir de um discurso moderno, com referências à social-democracia europeia, com vertente na Internacional Socialista (SANTOS, 2011), da qual Leonel Brizola (PDT) foi vice-presidente<sup>65</sup>.

A arena na luta pelo poder também se manifestou no campo trabalhista, afinal perpassando pela disputa entre Brizola e Ivete Vargas que, defendendo os preceitos ideológicos de Getúlio Vargas e João Goulart, disputaram a legenda do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)<sup>66</sup>, processo manipulado pelo general Golbery, com a intenção de esvaziar a liderança carismática de Brizola, ex-deputado federal e ex-governador gaúcho de 1959 a 1963.

Nessa emblemática disputa política, o governo federal garantiu a histórica legenda do PTB à Ivete Vargas, iniciando uma nova trajetória política desse partido,

---

<sup>64</sup> Xavier (2001) ainda cita que a organização político-sindical do magistério, responsável pela configuração de uma nova identidade profissional, rompeu com o caráter sagrado e missionário que historicamente a configurou, passa a representar o professor como um trabalhador comum, que vem reclamar publicamente o direito a um tratamento profissional. Emerique (1997) aborda que, para muitos pais, a greve corrompia a imagem do professor-sacerdote (aquele que trabalha por dedicação e não por dinheiro), mas que a questão da valorização salarial docente encontraria mais apoio popular do que a criação de atrativos nas escolas para manter os alunos estudando. Mignot (1989) cita que, como a mobilização logrou chamar a atenção para questões de melhoria da qualidade de ensino, o atendimento das principais reivindicações da categoria se tornou compromisso de todos os candidatos a governador do Rio de Janeiro em 1982.

<sup>65</sup> Nas palavras de Brizola (*In* BANDEIRA, 1979, p. 195), “A Internacional Socialista é mais um fórum de partidos afins, não é uma organização vertical que obrigue seus membros a uma disciplina tolhendo-lhes a liberdade [...] Nem mesmo marxista sou. Não aceito, porém, qualquer forma de marcatismo como política”.

<sup>66</sup> O “velho” PTB “foi criado por Getúlio com o objetivo de captar o apoio e os votos do operariado, que já constituía numa força política respeitável, dada a aceleração do processo de industrialização” (SAVIANI, 2008a, p. 279). O PTB era “extremamente heterogêneo com características nacionalistas acentuadas, estatizantes em relação à economia [...] Seu reformismo buscava, fundamentalmente, superar o atraso e a pobreza [...] [era] um partido como instrumento de reforma, de mudança, de superação da estrutura social brasileira” (SILVA, 2010, p. 358). Era representante de João Goulart, do trabalhismo e das reformas de base do período pré-golpe.

através de um pragmatismo numa perspectiva de negociação<sup>67</sup> em troca de cargos no Estado. Assim, restou a Brizola a fundação de uma nova sigla, o PDT, ocorrida em Lisboa<sup>68</sup>. Numa tentativa de recuperar o trabalhismo histórico brasileiro e de modernizar o discurso dos anos 1950-1960, o PDT aproximou-se do socialismo europeu (SANTOS, 2011, p. 221), “deixando suas marcas na formação da mentalidade histórica e política brasileira” (FARIA, 2011, p. 76).

Ainda nesse quadro de disputa política, surgiu o PT, que se constituiu a partir dos setores vinculados aos movimentos sociais, entre eles os sindicatos e o campo popular da igreja, através da Teologia da Libertação<sup>69</sup>. A bandeira ideológica era combater o modelo liberal de democracia, garantindo os interesses da classe trabalhadora.

Esse novo trabalhismo se alicerçou também no pensamento de Darcy Ribeiro e em suas reflexões sobre o povo brasileiro. Porquanto, o PDT centrou o planejamento de suas ações nas minorias, na *ninguendade*<sup>70</sup>, privilegiando as classes populares em

---

<sup>67</sup> Um exemplo recente do atual pragmatismo negociador foi o do líder do PTB, deputado Roberto Jefferson, que estava sendo acusado de participar de corrupção nas empresas de Correios e Telégrafos em 2007. Conforme Vieira (2012), para desviar o foco das acusações contra ele, o parlamentar delatou a existência de um esquema de corrupção no qual o partido do governo ofertaria um suborno mensal, por isso "mensalão", a deputados da base aliada, para que estes apoiassem seus projetos.

<sup>68</sup> A Carta de Lisboa foi resultante do Encontro dos Trabalhistas no Exílio com os Trabalhistas no Brasil, ocorrido em Lisboa, entre 15 e 17 de junho de 1979. Esse Encontro coincidiu com a última etapa do projeto de anistia, que concederia os direitos políticos aos cassados e retorno aos exilados. Uma operação especial foi montada para a volta de Brizola (LEITE FILHO, 2008) e fundação do PTB.

<sup>69</sup> A Teologia da Libertação foi articulada como ponto de apoio e fundamentação teológica às lutas políticas das Comunidades Eclesiais de Base, que surgiram na década de 1960 sob influência de Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, entre outros. Seria uma renovação da Igreja no Continente, uma reflexão sobre os problemas sociais a partir de uma reflexão crítica dos Evangelhos. Nas palavras do Frei Betto (1985, p. 7, grifos nossos), as Comunidades Eclesiais de Base “são *comunidades*, porque reúnem pessoas que tem a mesma fé, pertencem a mesma Igreja, moram na mesma região. Motivadas pela Fé, essas pessoas vivem em comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São *eclesiais*, porque congregadas na Igreja como núcleos básicos de comunidade de fé. São de *base*, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (*classes populares*): donas-de-casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana, na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares. Há também comunidades indígenas. Segundo estimativas não oficiais, existem no país, atualmente, 80 mil comunidades eclesiais de base, congregando cerca de dois milhões de pessoas crentes e oprimidas”. Para Hobsbawm (1995, p. 438-439), o surgimento de padres católicos-marxistas foi uma tendência que causou espanto inclusive a esquerdistas revolucionários, e que “encontrara poderoso apoio intelectual no setor mais inesperado, os jesuítas”.

<sup>70</sup> Tal como analisa Miglievich (2012, p. 132, grifos da autora) sobre o pensamento de Darcy Ribeiro: “Se nascemos *ninguém*, recusando a *mãe índia* ou a *mãe preta* e rejeitados pelo pai português (o

seus projetos. E o Rio de Janeiro, por sua efervescência cultural e acadêmica, foi retomado<sup>71</sup> como centro de reflexão sobre o Brasil, tendo como pano de fundo seus problemas sociais.

Os dilemas e as tensões políticas demarcavam o estado fluminense naquela década de 1980, enquanto arena privilegiada das incertezas republicanas desde 1889 (SANTOS, 2011). Desse modo, a cultura política antirrepublicana fluminense foi marcada pelas práticas políticas clientelistas, personalistas, nepotistas e autoritárias (FARIA, 2011). Como postulava Maria Yedda,

[...] uma sociedade baseada na escravidão demora a construir-se enquanto sociedade livre e aberta. Até absorver estes três séculos de escravidão, transformar-se numa sociedade democrática, é muito complicado” (LINHARES, *In* CREP, 2007, p. 147).

Dentro desse quadro, Yedda continuava suas reflexões: “Uma escola de uma área muito pobre era diferente de uma área de classe média” (p. 149).

Muito além do histórico da escravidão ou da cartografia da pobreza fluminense, a trama política que se desenrolou no Rio de Janeiro revela um momento histórico selado por lutas, negociações e ações emblemáticas para a educação, seus profissionais e os sindicatos que os representavam.

Em 1982, aconteceram as eleições diretas para governadores em todos os estados brasileiros. No Rio de Janeiro, venceu Leonel de Moura Brizola<sup>72</sup>, filiado ao

---

européu), é dialeticamente de nossa *ninguendade* do *não ser*, que brasileiros se ergueram como um [...] povo”.

<sup>71</sup> O Rio de Janeiro [...] transformou-se no lugar histórico do presente-futuro daqueles que participaram da fundação do regime, de suas contradições e impasses (SANTOS, 2011, p. 31).

<sup>72</sup> A chapa pedetista sagrou-se vencedora com cerca de 34% dos votos válidos, derrotando outros quatro concorrentes, entre os quais Moreira Franco, do Partido Democrático Social (PDS), apoiado pelo governo federal, e Miro Teixeira, do PMDB, apoiado pelo então governador fluminense Chagas Freitas (SOUZA, 2014). Na narrativa de Silas Ayres, “Em 1982, o *Chaguismo* lançou o seu candidato Miro Teixeira, que era deputado federal. O jovem [Miro Teixeira], percebendo que o mundo estava mudando, começou a ter ideias inovadoras e chamou, para sua própria principal assessoria na disputa eleitoral, pessoas vinculadas ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), ao Partido Comunista do Brasil (PC do B), ao Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR8), enfim, pessoas de esquerda que resolveram apoiá-lo em cima de uma estratégia que era uma aliança contra a ditadura” (MATOS, 2017, p. 298). Era um grande arco de aliança contra a ditadura. Isso vai levar um problema dentro dos partidos comunistas [...]. Na época, havia candidatos que eram vinculados à ditadura diretamente. Sandra Cavalcante, que era lacerdistas, de direita, mas antiditadura, pois o Lacerda havia ficado contra a ditadura no final. Moreira Franco era o candidato da ditadura explícito. Havia ainda o pessoal do PT, um deputado evangélico progressista que tivera muita importância na luta contra a ditadura e havia o Brizola. O Brizola era o homem que tinha uma história no Rio de Janeiro desde a década de 60. Veio a ser o deputado federal mais votado no Rio de Janeiro. Brizola, quando voltou do exílio, voltou para o Rio de Janeiro, logrando *galvanizar* todas as forças antiditadura. Os progressistas viam nele a continuidade das lutas de 64. Isso resultou que todo

PDT, tendo como vice-governador o antropólogo Darcy Ribeiro, que assumiu a pasta da cultura no Estado e seria o presidente do I PEE.

A construção do I PEE foi além do projeto do PDT. Representou a influência direta do pensamento educacional de Brizola e Darcy, que encontraram Yedda como parceira para gestão municipal.

Francisco Carlos, em sua narrativa, destaca a influência de Brizola:

Nós temos aí que ter clareza da biografia do Brizola. O Brizola veio de uma família extremamente pobre do interior do Rio Grande do Sul, com algumas características muito distintas. Por exemplo, eles [a família] são protestantes, em um Estado ainda predominantemente católico. Uma família numerosa, mas muito ligada ao pensamento radical gaúcho que dividia o Estado muito claramente, naquele momento, entre Maragatos e Chimangos. Brizola pertencia e se identificava com esse pensamento radical de reforma da sociedade. Nós estávamos na República Oligárquica dos coronéis.

A ideia era de reforma. Brizola teve uma experiência muito dramática. Ele praticamente quase não pode estudar: não havia escolas públicas no interior do Rio Grande do Sul. As escolas eram dominadas pelos padres. Eram escolas religiosas e não o aceitavam, ou porque era pobre ou porque era protestante. A ideia de uma escola laica, que não tivesse vínculo religioso, foi muito importante.

Em várias conversas com Brizola, ele dizia que, com 10, 11 anos de idade, quando passava na frente das grandes escolas religiosas, ficava olhando, pelo muro, para dentro. As crianças todas estudando, brincando, com aqueles uniformes todos coloridos. E ele não tinha acesso. Ele conseguiu, muito dificilmente, um grupo escolar rural, para o qual tinha que andar alguns bons quilômetros.

Em certa ocasião, Brizola me disse, que, desde criança, ele aspirava: "eu ainda vou fazer escolas para todas as crianças. Não é justo que isso não seja assim". Ele conseguiu se esforçar, passou por uma universidade pública, se formou em engenharia, e, quando ele foi governador do Rio Grande do Sul, criou inúmeras escolas públicas pelo interior do Rio Grande do Sul. Até hoje, o Rio Grande do Sul possui um padrão de escolarização dos mais elevados do Brasil.

Quando ele veio para o Rio de Janeiro, ele disse assim, "o eixo da questão é educação". Quer dizer, não coube, nem a Darcy, nem a Maria Yedda, proporem a ele que educação fosse o eixo central do seu governo, Brizola já trazia isso.

Evidentemente, ele era engenheiro, tinha sido governador do Rio Grande do Sul, deputado federal, tinha vivido no exílio nos Estados Unidos, na Argentina, na Europa: ele conhecia modelos de escolas diferentes. Mas, mesmo assim, ele vem a Darcy Ribeiro e à Maria Yedda perguntar que escola é essa. E essa escola foi uma discussão muito ampla.

Por sua vez, Silas Ayres aponta as concepções de Brizola e Darcy, relacionando à implementação do Partido:

Brizola tinha uma visão política de que a educação era fundamental, porque ele achava que, se a criança fosse bem-educada, seria uma pessoa que

---

plano traçado, seja da ditadura, seja do *Chaguismo* (Moreira Franco e Miro), fosse por água abaixo, já que, na campanha do Brizola, houve uma participação popular muito grande, que derrotou todas as forças políticas".

conseguiria lutar pela liberdade em todos os sentidos da palavra. O melhor era que ele tinha o Darcy Ribeiro, que é um grande nome na área da educação brasileira. Nesse sentido, o brizolismo, na área de educação, tinha um carro chefe. A prioridade máxima era a educação. Para nós, que éramos professores, isso era muito importante na adesão à campanha do Brizola [...].

Eu me lembro do grupo do Movimento de Educação do PDT que foi levar reivindicações, um programa que nós construímos antes da posse do Brizola.

Fomos à casa Darcy Ribeiro. O vereador Amir Amed era professor de História e apresentou todo o nosso projeto. E depois de 20 minutos de *falação* do vereador, Darcy o interrompeu, dizendo o seguinte, 'mas vocês não falam de crianças, vocês só falam de professores, da estrutura da escola. Até agora você não falou das crianças e eu quero falar das crianças'. Darcy passou a falar sobre o que ele imaginava o que deveria ser a educação, sobre a ideia dos CIEPs.

Todos ficaram de boca aberta. A visão [do Movimento de Educação do PDT] era conjuntural, de uma época em que havia a Lei 5.692, sobre a qual as oposições ao regime militar achavam que [a lei] era um produto de uma visão de formuladores tecnocratas, que queriam vigiar, controlar a escola através de novos instrumentos, como supervisores educacionais, orientadores e administradores escolares (MATOS, 2017, p. 294-297).

Assim, o I PEE foi gestado:

No dia em que assumiu o governo do estado, Brizola nomeou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, e entregou sua presidência a Darcy Ribeiro, que acumulava os cargos de vice-governador, secretário de Cultura, Ciência e Tecnologia e chanceler da UERJ. Integravam também a comissão as secretárias de Educação do estado e do município do Rio de Janeiro, respectivamente Yara Vargas e Maria Yedda Linhares, juntamente com o reitor da UERJ. Sua atribuição era formular a política para o setor educacional. A comissão funcionou como órgão diretor do PEE, e seu primeiro ato foi a criação da Passarela do Samba, o Sambódromo. A justificativa para a presença de um espaço destinado a desfiles carnavalescos sob a rubrica educação era a previsão de que durante o ano letivo suas instalações abrigariam 160 salas de aulas (BOMENY, 2008, n. p.).

O que o estudo assinala é que o cenário fluminense, no período investigado, é tomado pelo acirramento entre o brizolismo e o antibrizolismo, reiterando, conforme Faria (2011), ser impossível pensar o Rio de Janeiro sem essa clivagem. As ações do brizolismo<sup>73</sup> eram fundamentadas no legado das características do trabalhismo

---

<sup>73</sup> Não se deve deixar de considerar as ponderações de Godofredo Pinto em seu depoimento: "O Brizola, como primeira coisa que fez, foi legalizar o CEP. Era um quadro da esquerda. Não era como o Chagas [...] Brizola tinha toda uma história, perseguido pela ditadura. Não obstante, tinha também um viés autoritário com os movimentos sociais que não beijavam suas mãos, que não rezavam na sua cartilha. Mas não era um autoritarismo repressor. O do Chagas era repressor [...] Brizola fazia luta política, isolava. [...] O que incluía outros movimentos sindicais e sociais [...]. Ele cooptava ou o movimento era cooptado para fazer o jogo do governo dele. Resistimos. Era uma relação muito tensa, muito estressada. Ele procurava isolar, desqualificar [...]. Agora, por exemplo, com o CEP, anos depois, o governador Brizola chegou a ir duas vezes em assembleias no Clube Municipal lotado. Na primeira vez, ele saiu vaiado de lá. Na segunda, quinze dias depois, ele foi ovacionado, porque atendeu às reivindicações. Era um governador que tinha uma postura

histórico, bem como em ações que possibilitavam a mobilização social, muito embora o PDT tivesse a hegemonia mais concentrada na capital.

Num contexto de oposição ao regime autoritário de 1964, Santos (2001, p. 223) rememora que:

No Rio de Janeiro, com a eleição de Brizola, do PDT surgiu uma oposição que rompeu com a hegemonia do PMDB. Sendo um dos epicentros da crise de 1964, a figura de Brizola suscitava sentimentos extremos; primeiro da parte do regime que agonizava temeroso pelo incêndio de um possível discurso antimilitar e revanchista de uma liderança que se constituiu historicamente em defesa da legalidade, na confirmação de Jango como presidente, após a renúncia de Jânio Quadros e na própria resistência sulista ao golpe de 1964; por outro lado, o carisma político do gaúcho e sua fácil comunicação e linguagem direta com as camadas populares desencadearam um processo eleitoral febril no Rio de Janeiro num lastro de aceitação das ideias brizolistas incapaz de garantir vitórias aos campos políticos que se apresentavam; a tentativa de modernização do regime a partir da candidatura de Moreira Franco, do PDS; a continuidade do *Chaguismo* com a candidatura de Miro Teixeira, do PMDB; a tentativa de ressurreição do Lacerdismo com Sandra Cavalcanti<sup>74</sup>, do PTB e o projeto de esquerda do PT, na candidatura

---

democrática, que ia *cara-a-cara* com a categoria”. Por outro lado, Francisco Carlos abordou que essa oposição tinha como voga a disputa de poder: “o CEP foi imediatamente hegemonizado pelo PT e o projeto do PT era ser e ter o monopólio da esquerda (eu sou fundador do CEP, o primeiro aluguel do CEP fui eu que paguei). O PT queria estar sozinho na esquerda, então batia no PDT e tentava criticar qualquer ação do PDT. Esse foi o trabalho do Godofredo Pinto [...] exatamente fazer oposição, pouco importando o que acontecesse e o que o programa fosse. Logo que chegamos, o primeiro ato do governo Brizola foi dar um aumento de 96% para todos os professores. Fizemos um processo democrático e aberto, mas o CEP não podia aceitar. Por quê? Porque o CEP era desumanizado pelo PT e o PT queria ter o monopólio da esquerda, queria ser o único partido da esquerda. Nesse sentido, para o PT, o projeto de educação era muito pior do que a escola privada, do que a escola de Carlos Lacerda ou qualquer coisa [...]. Eu próprio tive experiências extremamente negativas. Por exemplo, eu era responsável pela negociação do plano de cargos e salários. Quando estava tudo praticamente resolvido, quando o gabinete negociava uma coisa com o CEP, com o Godofredo, o que eles passavam para as assembleias era uma situação totalmente distinta [...]. Quando fechamos o programa de cargos e salários (eu virei a noite dentro da Assembleia negociando com os deputados), no dia seguinte, de manhã, chegou a ordem da CUT [Central Única dos Trabalhadores] para não aceitar. Eu fiquei sem entender nada, e um aluno meu, que era do CEP, meu orientando de tese, é que me explicou: ‘pelo amor de Deus, não conta que eu estou te dizendo, mas não queríamos, primeiro, porque, se esse programa acontecer, não vamos conseguir fazer oposição ao PDT e, em segundo lugar, porque, pelo programa, implantaríamos a mesma cadeira universitária no Estado, 20 ou 40 horas, com preferência de 40 horas com dedicação exclusiva’ [...]. Eles disseram, ‘não podemos aceitar porque, com várias matrículas, o CEP vai para direção da CUT, aparece como um dos sindicatos com maior número de filiados. Se vocês fizerem isso, vai cair o número de nossos filiados, porque um professor, que vale por dois, vai passar a valer por um, e, aí, vamos perder a nossa posição da direção da CUT’. Nós discutíamos educação, eles discutiam política sindical”.

<sup>74</sup> Cabe destacar o depoimento de Francisco Carlos, quando ele rememora o Lacerdismo em comparação ao I PEE: “A última grande intervenção sob escolas no Rio de Janeiro antes do Programa Especial de Educação tinham sido as escolas construídas no governo Carlos Lacerda, com a secretária da educação Sandra Cavalcanti. Eram escolas que mereceram uma crítica tremenda, porque, no afã de Carlos Lacerda mostrar serviço, as escolas eram muito mal construídas. Nos jornais da época do governo Carlos Lacerda, aparecem as expressões escolas de papelão [...]. Quando chegamos, havia essa herança de dezenas de pequenas unidades muito mal construídas, muito mal estabelecidas e com problemas estruturais enormes, e com aqueles turnos

de Lisâneas Maciel. Da vitória de Leonel Brizola, ficou a tentativa dos setores vinculados ao regime de manobrar os resultados eleitorais no caso da Proconsult.

Assim, revelada a farsa do Proconsult<sup>75</sup>, a gestão brizolista foi-se consolidando e buscou distanciamento de uma “velha” República que afugentava a participação popular nos movimentos por um país melhor.

A predominância nas relações político-partidárias fluminenses ainda trazia elementos da hegemonia *Chaguista*, expressa em práticas clientelistas, que negavam o Estado Moderno. O que a presente tese sinaliza é que, imbuídos pela lógica *Chaguista*, ainda permaneciam algumas manobras políticas que usurpavam o direito de cidadania, por meio do uso da “máquina política” que facilitava o suborno, a corrupção, a manipulação eleitoral, entre outras práticas antidemocráticas.

A respeito, Libania Xavier, em entrevista, afirmou:

o *Chaguismo* ainda era uma sobrevivência de uma concepção arcaica de política, autoritária, baseada no clientelismo, na troca de favores eleitorais. O Brizolismo não mudou isso completamente<sup>76</sup>, mas deu outra roupagem, procurando montar um governo mais democrático. [O Brizolismo] lembrou a questão dos direitos humanos. Brizola articulou o projeto educacional com a contenção da violência, que era diferente de querer antecipar a pena de morte para assaltos e furtos etc. Ele tinha preocupação, de fato, com as crianças, ricas ou pobres. Enfim, o Brizolismo marcou uma inflexão na cultura política fluminense sobretudo, mas brasileira também, num momento de reconstrução democrática (MATOS, 2016, p. 234).

No testemunho de Hildésia Medeiros, ela rememora:

Brizola era uma pessoa autoritária, era um estilo de gaúcho. Mas, sem dúvida

---

que mal duravam três horas e meia de permanência dos alunos na escola. Logo, grande parte do projeto se ergueu também como uma crítica profunda às escolas de papelão de Carlos Lacerda”.

<sup>75</sup> Conforme Faria (2011), a operação *Proconsult* ocorreu em 18 de novembro de 1982, quando houve uma tentativa de fraude dos resultados das eleições para governador do Rio de Janeiro. Pela fraude, veiculada pela Rede Globo e apoiadas pelo SNI, Moreira Franco seria o eleito, ao invés de Leonel Brizola. “Após um mês de pressões e denúncias de manipulação de votos, o TRE divulgou o resultado oficial da primeira eleição direta para governador do Rio de Janeiro, após a instauração do regime militar. Leonel Brizola do PDT venceu com 1.709.264 (34,2%) contra 1.530.728 (30,6%) de Moreira Franco, do PDS, que ficou em 2º lugar. A demora ficou por conta da Proconsult [daí o nome], responsável pela computação dos resultados, que chegou a pressionar a Rádio Jornal do Brasil, que fazia a apuração paralela. Da madrugada de quarta-feira, dia 17, até às 7h de domingo, Arcádio Vieira, diretor da empresa, tentou convencer o jornalista Procópio Mineiro, editor da Rádio JB, a mudar os números que vinha divulgando” (SOUZA, 2012, p. 14).

<sup>76</sup> Na visão de Mignot (1989, p. 50), “Pipoca[vam] denúncias a respeito de apadrinhamento para conseguir vagas e empregos de merendeiras e serventes, sem concursos públicos. O governo defende-se dizendo que contrata pessoas indicadas pelas comunidades”. Sem embargo, a desativação o Cocea, órgão que comprava e distribuía os gêneros alimentícios para a merenda escolar, foi vista como a atitude anticlientelista (PYFF, 1985, p. 3).

nenhuma, ele era uma liderança. Não era à toa o embate dele com Lula, como lideranças que se traduziram em partidos distintos. Brizola, naquele momento, representava uma contraposição na questão do *Chaguismo*. A força renovadora que Brizola trouxe ajudou a varrer o *Chaguismo* do Estado do Rio de Janeiro. Ele foi alguém que veio de fora e contribuiu muito para a política do Estado do Rio de Janeiro se livrar [do *Chaguismo*].

O pensamento educacional em prol da escola pública foi-se adensando, através da mobilização do “Encontro de Mendes”<sup>77</sup>, apontando propostas que conduziram a um novo desenho arquitetônico e pedagógico, tendo o tempo integral como elemento diferenciado, garantidor de uma educação mais completa às crianças. Nas palavras de Lia Faria:

Do ponto de vista pedagógico, os anos 1980 refletem, não apenas no Brasil, mas no Mundo e na América Latina, um momento de muita discussão da área educacional, pedagógica. Surgem muitas ideias novas, como, por exemplo, na área da alfabetização, o letramento com Emília Ferrero. [...] Eles deram oportunidade para essa discussão aberta, que era um momento dos anos 1980, de volta dos exilados, da união da esquerda e dos progressistas. Foi um momento muito rico de repensar o Brasil, a educação, a escola pública, muito rico nesse viés pedagógico.

No entanto, a rejeição e contradições estavam presentes<sup>78</sup>, pois

[...] pensar a república nos moldes *chaguistas* remetia a processos antirrepublicanos de esvaziamento de sentidos das instituições sociais, como o de uma escola pública que efetivamente garantisse o direito à educação de qualidade para os setores populares historicamente excluídos (FARIA, 2011, p. 67).

No que tange ao professorado fluminense, alguns educadores combatiam tais práticas no seio das escolas públicas, mas outra parcela de professores se beneficiava dessa rede clientelista<sup>79</sup>, utilizando a política de concessão de benefícios e favores

<sup>77</sup> Nas palavras do opositor Godofredo Pinto, “[...] apesar de ter tentado isolar o CEP, [Brizola] acabou abrindo espaço para o Sindicato no Encontro de Mendes. O Chagas jamais faria isso. Ele jamais promoveria um encontro daqueles, porque foi uma coisa democrática. Com delegados do Estado inteiro, de suas diversas regiões, o Encontro de Mendes foi um evento democrático, apesar de, na sua construção inicial, o CEP ter sido excluído. Não foi um isolamento radical”.

<sup>78</sup> Nas palavras de Silas Ayres, o Programa, “Como toda uma ideia revolucionária, tinha muita oposição e também muita, mas muita, adesão. E era interessante que as adesões eram de uma forma muito emocional. As pessoas se apaixonavam pela ideia, se jogavam tanto nas escolas como nos grupos de treinamento. Era uma adesão muito emotiva, muito passional, mas também racional” (MATOS, 2017, p. 295).

<sup>79</sup> Godofredo Pinto narra ainda três projetos político-educacionais. “A visão mais conservadora [...] teve no *Chaguismo* seu ponto alto. Havia diretoras indicadas, *chaguistas*, conservadoras, reacionárias”. “[A] da política educacional, da qual Maria Yedda era uma agente política a serviço de um projeto do Brizola e do Darcy, [...] que criou uma rede paralela, [a] dos CIEPs”. “[E] Havia

associados a barganhas na área da educação, como transferências de escola e nomeações de diretores<sup>80</sup>. Na análise de Emerique (1997, p. 40),

[...] as questões que trouxeram a rejeição do magistério às iniciativas do governo, na ótica de Darcy Ribeiro, resumiam-se no fato de o projeto não compactuar com o clientelismo existente no sistema público de educação, pois sendo a educação a maior máquina de emprego do país e o estado o principal empregador, este fato abria margem para a corrupção clientelística entre o político e o professor, fazendo-os manter uma relação de concessões ou 'dádivas', criando conivências que o governo e o PEE pretendiam eliminar.

Nesse contexto em que as práticas *chaguistas* mobilizavam opiniões e adesões por parte da sociedade civil, em que movimentos de resistência tentavam semear ideias com o intuito de mudar aquela realidade fluminense, o projeto educacional dos CIEPs foi-se implantando, incutindo um pensamento rumo à utopia de um “socialismo moreno” (SANTOS, 2011), do povo brasileiro. Tratava-se, no pensamento de Darcy Ribeiro, de superar a *ninguendade*<sup>81</sup>, para se tornar um legado intangível para a política educacional fluminense, conforme noticiavam jornais da época:

#### Imagem 5 - Licitação dos CIEPs

---

aqueles que criticavam, pela esquerda, como eu [Godofredo Pinto], que defendiam uma rede como um todo, mais qualificada, e, tal como o CEP, apesar de não se posicionar contra os CIEPs, defendia a valorização e ampliação da rede para permitir o acesso de mais pessoas, especialmente das camadas populares, defendia a valorização do educador, eleições para os diretores, gestão democrática. Daí uma luta permanente, apesar dos avanços no governo Brizola. [...] Ou seja, tinham os brizolistas, os *Chaguistas*, e, um campo da esquerda, oposição aos dois, que defendia a valorização da educação e do educador”. No depoimento de Silas Ayres, ele aponta a influência ainda de Amaral Peixoto. “[O *Chaguismo*] conseguiu ter muita força no antigo estado da Guanabara, que era o [atual] município do Rio de Janeiro. Entretanto, o resto do Rio de Janeiro, durante algum tempo, o Amaralismo era um contraponto ao *Chaguismo*. Amaral Peixoto tinha sido interventor na época do Getúlio Vargas. Tinha uma ligação forte com o getulismo. Ele era casado com a filha do Getúlio Vargas, Alzirinha. Então, durante algum tempo, o Amaralismo, na época da ditadura, acolheu as forças de esquerda do antigo estado do Rio de Janeiro. Mas com a fusão do estado do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara, o *Chaguismo* foi ganhando muita força e se tornou o braço direito da ditadura. A repressão toda estava vinculada aos órgãos de segurança” (MATOS, 2017, p. 296).

<sup>80</sup> Lia Faria, em sua narrativa, declarou que: todos os diretores do município e do estado eram indicados. Não era concurso, tampouco eleição. O CEP se mobilizou para lutar pela eleição de diretores, justamente como uma luta contra o clientelismo e o *Chaguismo*. O *Chaguismo* ficou caracterizado [...] particularmente na área da educação, por meio da nomeação de diretores para manutenção de poder. Maria Yedda, imediatamente, percebeu isso. Ficou inclusive chocada, pois ela não tinha ideia como era essa malha clientelista, utilizando as escolas, os diretores.

<sup>81</sup> Ver contextualização do conceito na seção 2.1.2.

### Estado divulga hoje quem vai construir 60 centros e 300 unidades escolares

A Secretaria Estadual de Ciências e Cultura divulgará, hoje, o resultado da concorrência pública e da tomada de preços realizadas para escolher as empreiteiras que construirão as 300 unidades escolares, os 60 Centros Integrados de Educação Pública e a usina-piloto da Fábrica de Escolas. Os centros serão construídos em 16 municípios do Estado e a usina-piloto no Rio, num terreno ao lado do Juizado de Menores.

A instalação da usina-piloto começará no dia 1º e, até o final de outubro, deverá estar fabricando um pré-moldado de argamassa de cimento, areia e malha de ferro, para a construção de 300 escolas e casas da criança. Em favelas e na Baixada Fluminense, haverá 150 casas da criança e, em locais onde não há escolas, serão construídas 150, que terão de quatro a oito salas de aula. Em 15 de fevereiro, pretende inaugurar-los.

**As obras**

A usina-piloto funcionará numa área da Avenida Presidente Vargas, entre as Ruas Carmo Neto e Benedito Hipólito, durante 24 horas por dia, com 200 operários. Fornecerá o material que barateará a construção das 300 unidades escolares. Segundo o Vice-Governador e Secretário Estadual de Ciência e Cultura, Darci Ribeiro, a obra, pelo sistema normal, custa Cr\$ 250 mil o metro quadrado, enquanto que, com a utilização dos pré-moldados, ficará em Cr\$ 100 mil.

As 150 casas da criança atenderão meninos e meninas, de quatro a sete anos, que serão preparados para ingressar na primeira série de 1º grau, com direito a merenda. Para as mães, haverá programas de orientação sobre educação, saúde e higiene.

Os 60 Centros Integrados de Educação Pública (os **Brizolões**) serão construídos nos seguintes locais: Penha (três), Ramos (dois), Méier (dois), Anchieta (dois), Ilha do Governador (um), São João do Meriti (seis), Bangu e Realengo (três), Irajá (dois), Madureira (um), Rocinha (um), Nova Iguaçu (sete), Duque de Caxias (cinco), Nilópolis (dois), Magé (um), Petrópolis (um), Teresópolis (um), Jacarepaguá (dois), Campo Grande (dois), Santa Cruz (dois), Itaguaí (um), Barra Mansa (um), Volta Redonda (um), São Gonçalo (cinco), Niterói (dois), Campos (dois) e Itaboraí (um).

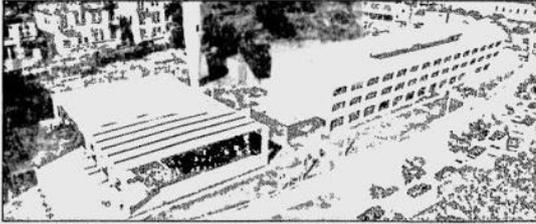
As obras estão orçadas em Cr\$ 120 bilhões. Nove firmas do Rio, São Paulo e Salvador estavam inscritas na concorrência pública para a construção dos centros e duas para a tomada de preços que escolherá a empreiteira que instalará a usina-piloto.

Fonte: Jornal do Brasil, p. 25 set. 84, p. 7

Assim, os CIEPs foram sendo construídos.

Imagem 6 - Registro da inauguração do Primeiro CIEP

## Primeiro CIEP entregue à comunidade pelo Governo Leonel Brizola recebe o nome de Tancredo Neves e é inaugurado pelo Presidente da República.



**A Construção**

O CIEP hoje entregue foi construído pela Carioca de Engenharia, que ainda tem a responsabilidade de mais 19 desses Centros.

Na licitação realizada para escolha das firmas construtoras dos CIEPs, a Carioca obteve, entre cerca de 12 das maiores empresas do setor no país, a nota técnica máxima de qualificação.

É uma empresa do Rio de Janeiro, construindo no Rio e absorvendo mão-de-obra exclusivamente local. A obra dos CIEPs a seu cargo vem sendo desenvolvida rigorosamente dentro de todos os prazos previstos no cronograma, com vários CIEPs concluídos ou em fase de conclusão.

**A Técnica**

A técnica de construção utilizada nos CIEPs concilia a beleza arquitetônica com o baixo custo, através da solução do pré-fabricado. Essa tecnologia foi rapidamente desenvolvida pela Carioca de Engenharia, que montou, em São João do Meriti, uma fábrica de pré-moldados para atender ao ritmo das obras.

Além de possibilitar a construção dos CIEPs em tempo recorde, a nova técnica fez surgir um expressivo contingente de mão-de-obra especializada. Quatro mil empregos diretos foram gerados, beneficiando, indiretamente, cerca de dez mil pessoas.

A previsão de prosseguimento imediato do projeto, já demonstrada pelo Governo do Estado, permitirá portanto a manutenção da oportunidade de trabalho para os operários atualmente alocados nas obras.

**Os Autores**

O projeto dos CIEPs foi desenvolvido, partindo de projetos desenvolvidos pelo maior arquiteto brasileiro, Oscar Niemeyer. O projeto do cálculo estrutural é do Professor José Carlos Sussekini e a perfecção geral do projeto está a cargo do Arquiteto João Otávio Brizola.

O resultado final, que já pode ser observado nos CIEPs construídos pela Carioca de Engenharia, é de um conjunto de formas absolutamente harmônicas, que se integra ao ambiente de maneira perfeita.

**A Função Comunitária**

Além de seu objetivo prioritário de atendimento à criança, os CIEPs também cumprem importante papel comunitário, dentro da filosofia proposta pelo Governador Leonel Brizola. O período noturno destina-se a cursos compactos de alfabetização para jovens de 15 a 20 anos, com turmas de no máximo 15 alunos. Já nos fins de semana, feriados e durante as férias, os CIEPs funcionarão como centro de lazer, cultura e esporte para a comunidade, com programação orientada por professores e especialistas.

Quando concluído, o Programa Especial de Educação atingirá a 300.000 crianças.

Assim são os CIEPs: uma nova visão de ensino, da qual a Carioca de Engenharia sente-se orgulhosa em participar.

**A Filosofia**

Os CIEPs fazem parte de um dos mais arrojados projetos do desenvolvimento no campo da educação pública, e constituem prioridade fundamental do Governo Leonel Brizola.

Sua filosofia básica consiste no atendimento, praticamente em tempo integral, à criança, que além da formação escolar propiamente dita, recebe alimentação, assistência médica e odontológica e participa de atividades esportivas e de socialização. O programa, que tem em sua direção o Vice-Governador Darci Ribeiro, prevê numa primeira etapa a entrega de 60 CIEPs.

Cada um tem capacidade para 1000 alunos, e suas instalações compreendem 20 salas de aula, ginásio, biblioteca, refeitório, cozinha, gabinete médico-odontológico e dormitórios para meninos e meninas.

**carrioca engenharia**

Fonte: Jornal do Brasil

Na narrativa de Francisco Carlos, ele destacou que:

O modelo de escola era aquele proposto por Anísio, aquele que ele tinha praticada em Salvador, na Escola Parque.

Então, se pensou, exatamente a partir da Escola Parque de Anísio Teixeira, o modelo da escola base do Programa Especial de Educação. A Babi Teixeira, a filha do Anísio, pedagoga, era uma pessoa constante, estava ali conosco o tempo todo, nos ajudou muito nesse processo. Além disso, ela tinha sido casada com Paulo Alberto, o famoso jornalista Artur da Távola. Daí que se surgiu mil outras vinculações.

Evidentemente, não era a Escola Parque total, porque essa tinha sido uma experiência dos anos 30 a 40: já tinham coisas novas nesse sentido. Assim, pedimos auxílio a outras áreas. Por exemplo, como foi pensada a questão da arquitetura, a questão da nutrição, que foi se buscar na escola Ana Davis. Teve um grupo muito grande discutindo todo esse processo.

Inclusive, Brizola reuniu praticamente todo o secretariado, não apenas educação, mas o secretariado municipal e estadual, lá no pavilhão do Palácio Laranjeiras, e, durante um dia inteiro, ele questionou, "o quê que fazemos? Serão dezenas de pequenas escolas espalhadas pelo estado inteiro ou vamos fazer escolas maiores concentrando?".

Todo mundo falou várias coisas. Ele parou e disse assim: 'devemos fazer grandes escolas, escolas com bons equipamentos, com equipamentos para todo mundo'. Havia uma presença muito clara de Brizola, dessa tradição do radicalismo republicano gaúcho e da própria biografia dele, que tem esse encontro com esse modelo da escola que vem do doutor Anísio Teixeira.

Por sua vez, Marcello Alencar (*In RYFF, 1985, p. 2*), Prefeito do Rio de Janeiro, destacava que:

[Entrevistador:] Poderíamos então dizer que os CIEPs são escolas-modelo?

Prefeito: Eu preferia chamá-los de modelos de escola. Nossa intenção não é, ao contrário do que alguns pensam, fazer dos CIEPs uma rede paralela de ensino ou então escolas experimentais com um ensino de melhor qualidade. O que pretendemos é estender o trabalho que está sendo realizado nos CIEPs para toda a rede escolar do Rio. Em um futuro, não muito distante, todas as escolas públicas do Estado poderão atender todas as nossas crianças em tempo integral e com um trabalho pedagógico de melhor qualidade.

Imagem 7- Registro do CIEP e sua importância



Fonte: Ryff (1985, p. 1).

O I PEE, interrompido em 1987, logrou construir 117 CIEPs, 51 na rede municipal da capital e 66 na rede estadual (EMERIQUE, 1997). A continuidade do Programa era vista a partir da candidatura de Darcy Ribeiro para governador, em 1986.

Imagem 8 - Niemeyer exaltando candidatura de Darcy Ribeiro

## Darcy Ribeiro, candidato

*Oscar Niemeyer*

**D** ARCY Ribeiro se declara candidato ao Governo do Estado do Rio de Janeiro e eu, carioca das Laranjeiras, apresso-me em festejá-lo.

Nosso amigo não será certamente um governador qualquer. Nem ficará inoperante, contemplativo, a falar das suas belezas, sem ânimo, nem espírito crítico, para remodelá-lo.

Descerá ao contrário às suas reivindicações mais esquecidas — e que são muitas — pois uma cidade feita para um milhão de habitantes não pode atingir sete sem se comprometer e desvirtuar.

E já o imagino a pensar nas praias poluídas, no tráfego impossível; nos bairros-corredores; no trabalhador, nosso irmão, pendurado nos trens da Central sem tempo para ver a família; na discriminação social crescente e ostensiva que tantos problemas promove.

Há muitos anos caminhamos juntos. Primeiro, em Brasília, quando, sozinho, contra todos os obstáculos, construiu a Universidade local. A Universidade diferente, flexível e atualizada que sonhava. Um momento de esperança e entusiasmo que a reação interrompeu brutalmente, levando-o para o exterior, obrigando, inclusive, a nós, professores da universidade, a dela nos demitirmos em bloco.

Foi o longo período da ditadura, da censura, da violência. Convocado por todas as Universidades do hemisfério, o nosso amigo passou a ministrar no exterior o que em seu país lhe era proibido. E se fez admirado e querido. Não era apenas o educador culto e dedicado que a todos atraía, mas o homem íntegro, o político revoltado, que lhes dava um exemplo de convicção e idealismo.

Depois veio a anistia. E surge de novo entre nós

Darcy Ribeiro a escrever seus romances, a imaginar o Sambódromo e os CIEP, que, com o apoio de Leonel Brizola, tão bem levou avante.

Mas nele o que mais me fascina é o talento, a criatividade, a facilidade com que transforma um problema banal em coisa nova e criadora.

Com que prazer recordo o Sambódromo — um tema comum de arquitetura — por ele transformado num empreendimento social importante com escolas e 14 mil alunos. Solução tão inusitada que levou o Ministro da Cultura da França, Jack Lang, a comentar entusiasmado: "Escolas e arquibancadas... Que beleza! Nunca vi isso antes".

Depois vieram os CIEP, esse programa grandioso, com que Brizola faz calar seus mais insistentes adversários e Darcy neles atua, dando-lhes o conteúdo social, revolucionário e a escala que a pobreza e o atendimento da nossa juventude exigem.

Muitos fins de semana tenho passado com Darcy na sua casa de Maricá, mas nem a beleza do lugar nem a tranquilidade da praia levam-no a essa doce preguiça que uma semana de intenso trabalho requer. Qualquer tempo de folga entre uma conversa e outra, ei-lo a rever seus livros, a anotar coisas que surgem na sua imaginação privilegiada.

As vezes caminhamos juntos pela praia deserta e a conversa se faz mais íntima e solidária. Mas de tudo que ele me fala, da sua juventude em Montes Claros até Brasília e a revolução, fica sempre a idéia de que o nosso amigo nunca mudou. Foi sempre, pelo contrário, essa figura inquieta, irreverente e amiga que tanto o caracteriza e recomenda.

Darcy Ribeiro não é apenas um dos homens mais inteligentes que conheci! Mas também um homem que ama esta cidade e a vê com o otimismo e as esperanças de um iluminado.

Fonte: Jornal do Brasil, 09 abr. 1986, p. 11.

Com o início da campanha eleitoral, logo se verificou a polarização da disputa entre as candidaturas de Darcy Ribeiro e de Wellington Moreira Franco, que trocara o PDS pelo PMDB e reunira em torno de seu nome uma ampla coligação partidária, como se vê nas notícias a seguir.

Imagem 9 - Críticas entre Moreira Franco e Brizola

## Moreira prega união para deter declínio econômico do estado

Luiz Eduardo Rezende

Engajar o empresariado na luta contra a decadência econômica e a degradação social e resgatar o poder político do Rio de Janeiro junto ao governo federal para conseguir investimentos — “só com recursos próprios impossível cumprir metas prioritárias” — são os pontos principais que o ex-prefeito de Niterói, Wellington Moreira Franco, pretende defender como candidato à sucessão do governador Leonel Brizola.

Moreira Franco tem idéias bastante definidas sobre o desenvolvimento agrário, industrial e tecnológico do estado. Chega a detalhes como, por exemplo, no setor de educação. Diz que introduziu o turno único nas escolas de Niterói, iniciativa aproveitada mais tarde no governo Brizola com a construção dos Ciep, “uma conquista do povo, que não pode mais ser arrancada da população”. Mas faz restrições à forma como o vice-governador e candidato do PDT, Darcy Ribeiro, conduziu o programa:

— O passo mais difícil, que era a introdução da idéia do turno único, foi dado. Agora é preciso ampliar essa conquista para toda a rede escolar. Darcy Ribeiro construiu monumentos, que certamente ficarão como referência arquitetônica. Mas vamos parar com a construção desses monumentos e utilizar o turno único em escolas menores. A escola para mil alunos não tem sentido, ela deve ser um equipamento comunitário.

## Brizola rompe trégua e diz que Moreira Franco representa a direita

Inconformado com as críticas feitas por Moreira Franco ao seu governo, principalmente aos Ciep, o governador Leonel Brizola disse que esses ataques revelam a natureza da candidatura do ex-prefeito de Niterói. “Sem nenhuma dúvida, novamente o sr Moreira Franco dispôs-se a representar a direita e o conservadorismo”, disse.

Para Brizola, “surge novamente o sr Moreira Franco com umas tantas sofisticações, mas exatamente o mesmo de 82, agora no PMDB, para representar a direita, o conservadorismo e até as Organizações Globo”. Por isso, o governador do Rio acha natural que o ex-ministro Mario Andreazza venha apoiar a candidatura de Moreira Franco. Após afirmar que se considera “formado” a respeito de Moreira Franco, Brizola disse que, a partir do momento que o ex-prefeito de Niterói “desmereceu os Ciep, definiu-se de corpo inteiro”.

Quando um repórter perguntou-lhe se considerava Moreira Franco o candidato mais forte à sua sucessão, Brizola observou: “A dona Sandra, também nessa fase, era muito favorecida pelas pesquisas. Foi o passado dela que a complicou.”

Fonte: Jornal do Brasil, 02 jun, 1986, p. 3; 03 jun. 1986, p. 3.

Moreira Franco centrou seu discurso de campanha no combate à violência e nas críticas ao desempenho do governo de Brizola na área de segurança pública, acusando o PDT, inclusive, de ser conivente com o crime organizado.

Nas ponderações de Libânia Xavier (2001, p. 138):

Na disputa eleitoral, a bandeira da Educação e da construção dos CIEPs colocou o governo Leonel Brizola como alvo de acusações divergentes: ao mesmo tempo em que se criticava o chamado ‘governo de uma obra só’, também se denunciava o fato de o governador não ter cumprido integralmente as metas anunciadas.

Imagem 10 - Cobranças acerca dos compromissos do governo e os CIEPs



Representantes de 14 Cieps do Rio e do interior cobraram compromissos do governo  
 Fonte: Jornal do Brasil, 29 maio 1986, p. 5.

Por seu turno, desde 1985, Brizola criticava a oposição, utilizando horário de propaganda eleitoral gratuita para afirmar que “somente o *eleitoreirismo* baixo, a demagogia do *chaguismo*, pode ser contra um programa como esse” (Jornal do Brasil, 02 out. 1985, p. 8, grifos nossos).

O pleito em 15 de novembro concedeu a vitória a Moreira Franco<sup>82</sup>, que obteve uma vantagem de cerca de oitocentos mil votos sobre Darcy Ribeiro, segundo colocado (SOUZA, 2014, p. 37).

O governo de Moreira Franco, do PMDB, foi de 1987 a 1990. Nesse período, os prefeitos do município do Rio de Janeiro foram Saturnino Braga<sup>83</sup> (1986-1988) e Marcello Alencar (1989-1992). Ao todo, foram três secretários da educação, privilegiados quadros político-partidários. Para Cunha (1994) e Xavier (2001), a alternância de partidos políticos que alçaram seus candidatos ao Governo do Estado do Rio de Janeiro instaurou um padrão “zig zag” de administração pública, que, por diferentes razões, cada secretário de educação orientava o seu mandato segundo um programa próprio ou partidário de gestão da educação. Tal programa mudava a cada gestão, particularmente caso o secretário não permanecesse no cargo durante todo o

<sup>82</sup> O sucesso inicial do Plano Cruzado, lançado pelo Presidente José Sarney, foi um dos ingredientes do sucesso da campanha de Moreira Franco. A decepção com o governo Moreira Franco, que não cumpriu a promessa de acabar com a violência em seis meses nem incrementou às escolas da rede pública convencional, levou o eleitorado fluminense a eleger Leonel Brizola novamente em 1990.

<sup>83</sup> Cabe destacar que Saturnino Braga, no último ano de seu governo, rompeu com Brizola e se filiou ao PSB.

mandato do governador, o que prejudicou a avaliação das políticas educacionais e impediu que seus efeitos se reproduzissem, tivessem continuidade e ganhassem consistência.

Durante o governo de Moreira Franco<sup>84</sup>, alguns CIEPs foram fechados ou abandonados, desmontando o projeto de educação em tempo integral. Evidenciando-se, porquanto, a descontinuidade de projetos educativos<sup>85</sup> pró-classes populares na esfera pública (SILVA, R., 2011).

Ademais, apenas um dos secretários era da área da educação, ainda assim sem histórico no movimento sindical do magistério fluminense. Nas ponderações de Faria (2011), o governo de Moreira Franco fora marcado pela repressão, fazendo uso de policiais a cavalo, armado de cassetetes e com cães para reprimir os professores em manifestações.

No diálogo com Godofredo Pinto, ele afirmou:

Não houve permanência. Os governos que sucederam, infelizmente, não deram continuidade como deveriam. Houve uma ruptura na implantação e uma falta de permanência quando Brizola deixou o governo. [...] Se tivessem acabado com o PEE, com os brizolões, para criar uma política unitária de qualidade (seria o ideal). Infelizmente, não foi o que aconteceu. Quando saiu Brizola e assumiu Moreira Franco, não houve continuidade. No município do Rio de Janeiro, ainda teve uma certa continuidade, com o Senador Saturnino Braga, que foi eleito pelo PDT, mas também rompeu tal qual Jammil Haddad. Ambos romperam com Brizola. Enfim, com um tempo, o Programa foi sucumbindo, se diluindo. [...] Mesmo quando Brizola voltou no segundo mandato e Maria Yedda chegou a ser secretária estadual, tentou-se

---

<sup>84</sup> Ao inviabilizar o Programa dos CIEPs, é considerado o principal responsável pelo seu fechamento. Para Bomeny (2008), a identificação sumária entre os CIEPs e Brizola era o que Moreira Franco precisava para, sem muito custo político, descontinuar, desfigurar, desarticular o projeto pedagógico dos CIEPs e interromper o programa de educação do estado do Rio de Janeiro. Bomeny (op. cit.) ainda assinala que: “a decisão política do governo Moreira, em certa medida, correspondia à avaliação e aos juízos publicamente anunciados em tantos setores da comunidade acadêmica e dos formadores de opinião e, de certa maneira, não contrariava a visão de uma extensa comunidade de críticos do programa do governo Brizola para a educação. A descontinuidade consolidada no governo Marcelo Allencar teve ainda menos explicações a dar. Os CIEPs foram desmontados como estruturas de ensino em horário integral, e as construções foram interrompidas. A rede pública de ensino voltaria ao sistema convencional, agora já com o ensino fundamental municipalizado”. Moussatché (*apud* MAURÍCIO, 2004, p. 45) destaca que: “ao assumirem o Poder, os grupos antagônicos ao governo anterior, entretanto, não se dedicam a mudar a ‘marca’, como poderia se esperar, mas abandonam completamente as políticas de expansão e, o que é mais grave, deixam de investir na manutenção dos prédios existentes. [...] E os prédios recém-construídos, assim como os mais antigos, deterioram-se até o momento em que, sem condições ambientais de utilização, passam a ser apresentados à população, através dos meios de comunicação, como edificações obsoletas”. Para Xavier (2001), a eficácia do uso eleitoral do CIEPs foi proporcional ao ímpeto destruidor os partidos de oposição que sucederam a Brizola.

<sup>85</sup> Muitos desses CIEPs foram transferidos para as prefeituras municipais administradas por prefeitos opositores ao PDT, que resolveram ocupar os prédios dos CIEPs com serviços administrativos ligados a outros fins que não os do ensino, ou os relegaram ao total abandono (XAVIER, 2001).

ressuscitar o projeto.

Em meio a essas disputas, ratificamos a assertiva de Chagas (2012, p. 140), “Se os CIEPs, em meio a aproximações e dissensões de todo o gênero, sucumbiram, então não houve vitoriosos. Mais uma vez, perdeu toda a sociedade”. Cabe-nos refletir sobre a atuação de Maria Yedda, sem deixar de contextualizar a “involução” da legislação educacional daquele período.

### Imagem 11 – Tensões e contradições na reimplantação dos CIEPs

8 □ 1º caderno □ domingo, 6/8/89 **Brasil** **JORNAL DO BRASIL**

## Brizola despreza críticas e vai insistir nos Cieps

*Florência Costa e Eliane Bardannachilli*

Ao tomar posse, em março de 1990, o sucessor do presidente José Sarney vai se deparar com o Ano Internacional da Alfabetização. E é justamente na área da educação que surge uma das propostas mais controversas da campanha eleitoral deste ano: a construção, aos milhares, dos polêmicos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), implantados primeiramente no governo de engenheiro Leonel Brizola (de março de 1983 a março de 1987), no Rio de Janeiro. Vários destes Cieps estão hoje abandonados. Candidato do PDT à Presidência da República, Brizola vai transformar a reedição dos Cieps, ou dos *brizolões* — como estas escolas ficaram conhecidas pela população — no carro-chefe de sua campanha para chegar ao Planalto.

Não é a primeira vez que Brizola se apoia neste projeto numa campanha eleitoral. Nas eleições para governador, em 1982, a promessa, não cumprida totalmente, de construir 500 Cieps no Estado do Rio, era a sua principal bandeira. Mas o ovese.

*Sérgio Moraes*



*André Barcinski*



**Projeto provoca debate desde 83**

Os Cieps podem, no máximo, ser uma alternativa de escola mas nunca a única ou a melhor, não se justificando que tenham sido projetados às centenas, de imediato. Começam aí, segundo educadores, os “erros” dos Centros Integrados de Educação Pública. Mas os participantes do projeto do governo Brizola, em 1983, como a atual secretária municipal de Educação, Marilêa da Cruz, rebatem: “Muitos. Ainda falta Ciep para muita gente. Era preciso usar...”

O modelo arquitetônico único adotado, indiscriminadamente, para cidades quentes e frias, o horário integral, em vez de dois turnos, que beneficiaria mais alunos, e a busca de soluções dentro da escola para os problemas sociais são algumas críticas aos Cieps da professora e pesquisadora Zaira Brandão, diretora de educação da secretaria estadual, no primeiro ano do governo Moreira Franco — cargo do qual pediu demissão.

**Imposição** — Enfatizando que faz suas críticas despidendo “ultrapassar o anti ou o pro-brizolismo”, Zaira considera bom o projeto de “uma escola bonita, com espaços múltiplos de lazer e educação”. Mas acha que os Cieps.

*O Ciep de Imbariê, na Baixada Fluminense, é um esqueleto abandonado*

*Crianças reclamam do turno único*

Fonte: Jornal do Brasil, 06 ago, 1989, p. 8.

### 2.2.2 A legislação educacional: da LDBEN (1961) às leis da ditadura

Para melhor compreender a gestão de Maria Yedda Linhares na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (1983-1986), é necessário verificar quais leis vigoravam nesse período e como elas regiam a educação básica e a educação superior.

Nessa moldura, cabe destacar que a educação, na década de 1960, tornou a voltar aos palcos de discussão em fóruns diferenciados e passou a ser planejada. A política educacional sofreu mudanças e foi influenciada pela conjuntura política em que o país estava mergulhado. O ordenamento legislativo apresentava diferentes posicionamentos entre forças políticas antagônicas. Cabe destacar duas: uma que pensava a educação por um viés tecnocrático e outra por um viés que aproximava a

educação à área difusora de ideias e, portanto, de formação de consciência.

Destarte, o estabelecimento das leis apontou para um caminho de entendimento em que a “síntese do quadro constitucional brasileiro permite perceber uma evolução no pensamento legal sobre educação que vai de sua autonomia em relação ao Estado à sua subordinação aos interesses do mercado” (MATHIAS, 2004, p. 158).

Nesse movimento contraditório e descontínuo, foram implementadas as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação.

Assim, promulgada a 20 de dezembro de 1961, foi a nossa primeira LDB. A Lei passou a vigorar em 1962, após dezesseis anos de longas discussões entre especialistas e governo. No entanto, a lei já “nasceu” ultrapassada, refletindo projetos antagônicos acerca da política educacional.

O projeto foi liderado pelo Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, assessorado por uma equipe formada por uma comissão de grandes intelectuais renomados, dentre eles, participavam Darcy Ribeiro e educadores do Escolanovismo, como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. De forma *ah doc*, a equipe recebia sugestões de Anísio Teixeira, que não pode integrar a Comissão.

Esse subprojeto adotava uma concepção descentralizadora sob o ponto de vista da organização da educação nacional, dentre outras características. Entre idas e vindas antes de 1961, o projeto chegou a ser arquivado, depois foi reconstituído para votação no plenário da câmara. Em 1957, os debates sobre essas diretrizes e bases da educação foram marcados pelo conflito entre escola particular *versus* escola pública.

No que tange ao segundo subprojeto, o substitutivo de Carlos Lacerda, contemplava claramente os interesses da escola privada e da Igreja Católica, que detinha um discurso voltado “ao âmbito doutrinário, centrado na questão da liberdade de ensino a partir da qual se procura demonstrar a precedência da igreja e da família e o caráter supletivo do Estado em matéria de educação” (SAVIANI, 2008a, p. 289).

Em contrapartida, Anísio Teixeira e Florestan Fernandes constituíram-se numa das lideranças mais expressivas e combativas do movimento em prol da escola pública naquela época. Vale destacar que Florestan, representando a tendência socialista (SAVIANI, 2008a, p. 290), contribuiu intensamente nas atividades acadêmicas e intelectuais destinadas a refletir nos mais diversos setores da sociedade, tensionando a opinião pública, desde massas, sindicatos, universidades

etc.

Diante dos vários projetos polemizados e discutidos, a Lei 4.024 não mudou substancialmente a orientação do substitutivo Lacerda. Em essência, permaneceram, como pilares da lei, os “direitos da família” e a igualdade de direitos para a escola privada em relação à pública, tanto nos aspectos que se referem à representatividade nos órgãos de direção do ensino, quanto no que se refere aos recursos para a educação.

O fragmento da Lei confirma tal situação:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados (BRASIL, 1961).

Durante a ditadura militar, a Lei 5.692/71 foi inspirada na tendência tecnicista, “buscando estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país” (SAVIANI, 2008a, p. 365) e tem uma clara relação entre educação e trabalho, como se verifica no fragmento a seguir:

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 auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. [...]

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º 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. [...]

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. [...]

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento [...]

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- 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 [...]

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

A preparação para o trabalho seria um dos motes mais importantes a ser trabalhado nas escolas (art. 1º), ganhando um reforço no art. 4º (§3º), que trata do ensino profissionalizante no 2º grau, atentando-se para o art. 5º, §2º, letra “a”, que se referia ao início da introdução das disciplinas nas duas últimas séries do 1º grau com caráter de “sondagem de aptidões” e, mais explicitamente, pela responsabilidade que assumiu o poder público em fazer avaliações periódicas para estabelecer cursos e volume de vagas para o 2º grau em razão das necessidades do mercado (art. 5º, § 2º, letra “b”).

Ainda imbuídos pelo espírito autoritário, houve a redução de disciplinas humanistas para dar lugar à obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) no antigo Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental), de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no antigo Segundo Grau (atual Ensino Médio), bem como de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) na Universidade<sup>86</sup>, conforme o Decreto-Lei nº 869/69, cujo extrato é citado a seguir:

OS MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1º do Ato Institucional nº 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do *Ato Institucional nº 5*, de 13 de dezembro de 1968, DECRETAM:

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. [...]

Art. 7º A formação de professores e orientadores da disciplina "Educação Moral e Cívica," far-se-á em nível universitário, e para o ensino primário, nos cursos normais. [...]

§ 6º Até que o estabelecimento de ensino disponha de professor ou orientador, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrada na forma prevista (BRASIL, 1969, grifos nossos).

<sup>86</sup> Godofredo Pinto, em sua entrevista, narrou que Maria Yedda: “Tinha crítica em relação à grade curricular, sobre a EMC, depois OSPB, e Estudos Sociais”. Silas Ayres abordou que, uma das vitórias de Yedda, foi “a questão de os Estudos Sociais voltarem a ser matérias de História, Geografia” (MATOS, 2017, p. 293). Lia Faria sinalizou que Yedda acabou com as matérias OPB, EMC, e retomou o estudo da História e da Geografia, por meio de portarias.

O próprio cabeçalho do Decreto-Lei corrobora seu fim autoritário, em razão do AI/5. O teor da lei é ameaçador, pois deveria ser cumprida nem que fosse pelo Diretor “sob nenhum pretexto”.

Não menos relevante, para o estudo do período, foi a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após êsses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de tôdas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação.

Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que esta acompanha, sujeito a reformulações anuais, de acôrdo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e fôro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não fôr possível a transferência da sede e fôro para Brasília [...]

Art. 7º O patrimônio da fundação será constituído:

- a) por dotações orçamentárias e subvenções da União;
- b) *por doações e contribuições de entidades de direito público e privado, nacionais, internacionais ou multinacionais, e de particulares;*
- c) de rendas eventuais (BRASIL, 1967).

Essa experiência escolar destinada à educação de adultos objetivou livrar o país do analfabetismo, porém, distintamente do que foi pensado e planejado, nem de longe o MOBRAL alcançou seus objetivos:

Conforme dados do Censo de 1980, as taxas de analfabetismo da população maior de 15 anos, público –alvo do Mobral, estavam em 24,5 %, contra os 33,6% registrados em 1970: ademais, o número absoluto de analfabetos havia crescido em 540 mil pessoas (MATHIAS, 2004, p. 175).

Vale ressaltar, ainda, que este tipo de programa era baseado fortemente na alfabetização como funcionalidade econômica, associando mais uma vez o discurso

educativo ao trabalho. Em outras palavras, seria uma tentativa de pensar a política preparando o recém-alfabetizado para uma função específica na sociedade, atrelando o papel do “alfabetizado” a de um consumidor integrado (não crítico) do sistema político e econômico que o alfabetizou. Nesses termos, nada de reflexão, de engajamento político nas questões que envolvia o processo de apropriação da leitura e escrita.

A educação superior também revela a atuação do governo militar, em 1967, período que deu início às reestruturações, houve vários decretos sancionados dando legitimidade a pensar a estrutura universitária em moldes adequados ao governo vigente da época.

A Lei da Reforma Universitária (5.540/68) foi precedida de uma série de medidas implementadas sob a direção do setor de planejamento do governo, como o Acordo Ministério da Educação e Cultura (MEC)-Usaid, o Relatório Meira Mattos, citados anteriormente neste trabalho. As modificações adotadas atropelaram os *fazimentos* de Anísio, Darcy e Yedda em prol de uma universidade pública: um desprezo pelas artes da educação. Entre as medidas, podemos enumerar: a extinção do sistema de cátedras; a introdução do sistema departamental; o plano de carreira docente com introdução do tempo integral; a divisão curricular em dois ciclos, um básico e outro profissionalizante; a integração das atividades de ensino e pesquisa, a ênfase na pós-graduação etc.

Diante de inúmeras mudanças, não podemos nos furtar de tecer comentários sobre a condição excludente que a estrutura da educação seguia, principalmente atendendo aos moldes de uma educação dual, em que novamente se legitimava uma clivagem dos que podiam ou não adentrar na universidade. A seguir, um trecho de uma entrevista de Jarbas Passarinho, realizada em 11.12.1998, que referenda tal situação para solucionar o problema do ensino superior:

O grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto da reforma universitária recomendou a reforma do ensino médio como medida indispensável ao crescimento ‘ordenado’ do ensino superior. Ele devia ser profissional, passando a desviar para o mercado de trabalho um grande número de demandantes potenciais dos cursos superiores (MATHIAS, 2004, p. 166).

Assim, refletindo o próprio momento histórico da ditadura, em que o controle e a eficiência eram adjetivos para o sucesso, percebíamos uma estrutura educacional marcada pelo pensamento hegemônico e da busca do controle social.

### 3 A INTELLECTUAL MARIA YEDDA NO CENÁRIO POLÍTICO DA REDEMOCRATIZAÇÃO: MEMÓRIAS E DIÁLOGOS

Enfim a redemocratização: Yedda ainda uma vez aceita os desafios. Primeiro é a secretária municipal de educação, depois, por duas vezes, seria secretária estadual de educação. Então, ao lado de *Darcy Ribeiro*, lançariam mão da herança do Dr. *Anísio Teixeira*. Os CIEPs, brizolões – a mais generosa e igualitária proposta de educação que o país produziu – é em verdade a versão moderna da escola-parque.

*SILVA, 2011, n. p., grifos nossos*

#### 3.1 Trajetória e vivências

Maria Yedda Leite Linhares nasceu na cidade de Fortaleza-CE, em 1921, seus pais eram potiguares, de classe média e de formação intelectual bastante simples, porém preocupados em conhecer o mundo letrado. O pai era comerciante, corretor de algodão. A mãe nunca frequentou escola, mas era assídua leitora de Machado de Assis e autodidata em francês. Em seus primeiros 12 anos, Maria Yedda também não frequentou escola por influência de sua mãe<sup>87</sup>, dedicando seu tempo ao teatro. (BALDEZ, 2008, CREP, 2007, FARIA *et al.*, 2008).

O início da paixão por História se confunde com os ideais que derrubaram a República Velha<sup>88</sup>:

---

<sup>87</sup> No Ceará, àquela época, somente havia colégio de freiras. A mãe, apesar de católica, “não queria que a filha estudasse com freiras (freiras não prestavam, não sabiam ensinar e só serviam para meninas ricas), e ela não queria me dar uma instrução de rico” (CREP, 2007, p. 122).

<sup>88</sup> A República Velha foi o período compreendido entre a “Proclamação da República”, 1889, e a Revolução de 1930. “Respaldado doutrinariamente nos pressupostos do liberalismo clássico, o processo de construção do Estado republicano teria como um de seus pontos nodais o aperfeiçoamento formal da participação política – face ao novo contingente eleitoral, uma vez eliminada a escravidão, - e a exclusão real dos setores subalternos, aos quais não interessava incorporar a cidadania. A implantação da ficção liberal do sufrágio universal – desde que a todos os alfabetizados em uma população esmagadoramente rural e analfabeta, ilustra nossa afirmativa.

Acho que despertei para a História aos 8 anos, quando passou em Fortaleza [...] a caravana da Aliança Liberal, que vinha do sul [...] Não havia rádio, televisão, estradas ou trens que ligassem o Brasil de norte à sul. [...] foi aí que tive a primeira noção de movimento, de algo interferindo no presente para mudar as coisas [...] achei interessante a ideia da Revolução de 30 (In MURILLO; SAUL, 1998, n. p.).

Desde então, Yedda começou a se posicionar na direção da revolução e da resistência: “Acho que era anarquista sem saber [...] O interessante é que papai ficou uma fera, mas não podia proibir a filha de se manifestar” (In FERREIRA, 1992, p. 216-217).

Por uma questão comercial, a família de Yedda se mudou para o Rio Grande do Sul, logo depois da Revolução de 1932 (BALDEZ, 2008). Em 1933, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, quando entrou no ginásio no Instituto Lafayette<sup>89</sup>, então melhor escola do Rio de Janeiro, após prestar exame de admissão. A seguir, continuou os estudos no secundário do Colégio São Paulo<sup>90</sup>, um colégio de freiras, em razão de suas amigas terem migrado para lá.

Em 1938, foi a vencedora da Maratona Nacional de História, disputando com notáveis, como Darcy Ribeiro. “Essa é minha entrada na História. História como ocorrências do passado. Não tinha noção nenhuma do que era a formação do conhecimento histórico. Isso não se discutia naquela época” (LINHARES, In CREP, 2007, p. 124).

Em 1939, foi aprovada para a Universidade do Distrito Federal (UDF)<sup>91</sup>, a Universidade de Anísio, sonho de sua mãe! No testemunho de Francisco Carlos, ele afirmou: “*sem entender Anísio Teixeira e a relação de Anísio Teixeira com a UDF, nós não podemos entender a vocação da Maria Yedda para a questão da educação*”.

---

Democracia e liberalismo excludente [...] o espírito político em vigor no Brasil entre 1889 e 1930” (MENDONÇA, 2010, p. 316-326).

<sup>89</sup> No escopo desta pesquisa, como exemplo das disputas daquele cenário, cabe ressaltar que O Jornal do Brasil (25 ago. 1985, p. 21) publicou manifestação do Presidente da Associação de Moradores da Praça Saens Peña, Hermano Fried Neto, contra o CIEP (projeto brizolista) e a favor do Instituto Lafayette (antiga escola de Maria Yedda): “Antes de gastar uma fortuna na construção do CIEP, o Governo deveria reativar o Instituto Lafayette, uma escola muito mais importante para os tijuicanos e que há dois anos está fechada, apesar de nossos apelos. Não seria bem mais barato que fazer um prédio novo, em terreno não destinado a este fim?”.

<sup>90</sup> Nesse Colégio, foi incentivada para o estudo de História pela professora Ruth de Almeida Prado (BALDEZ, 2008).

<sup>91</sup> Conforme entrevista com Francisco Carlos, a UDF foi idealizada pelo doutor Anísio Teixeira e viabilizada pelo então prefeito e intelectual do Rio de Janeiro, Doutor Pedro Ernesto. A UDF visava a suprir uma deficiência básica da educação brasileira: a ausência de professores verdadeiramente formados.

Com o fechamento da UDF, foi transferida para o curso de História da FNFi da Universidade do Brasil (atualmente UFRJ). Em seguida, foi bolsista logo no seu segundo ano de faculdade, indo para os EUA, mais precisamente para a Universidade de Columbia, onde permaneceu até 1942. No alvorecer da entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial, Yedda trabalhou como professora de Português e comentarista de programas internacionais em duas rádios: a NBC e a CBS. Na Universidade, especializou-se na problemática de classes subalternas, particularmente o negro estadunidense (CREP, 2007; LINHARES, 2004).

Ao retornar para o Brasil, reiniciou seus estudos na FNFi, após lutar bastante para legitimar sua matrícula e reconhecer os seus “créditos”. Mas sua experiência mais significativa ao retornar ao Brasil foi o ingresso na União Nacional dos Estudantes (UNE). “*Abrasilerei*, totalmente, o meu reencontro com a ‘pátria amada’ foi espetacular e se fez através da UNE” (LINHARES, *In* CREP, 2007, p. 130). Na UNE, mobilizou-se para formar a opinião pública, promovendo a campanha do envio de tropas à Itália, no combate ao nazifacismo. Maria Yedda concluiu o Curso na FNFi em 1945.

Com a queda do Estado Novo<sup>92</sup> em 1945 e o processo de redemocratização, a Universidade do Brasil “teve seus contornos melhor definidos, tanto do ponto de vista da sua concepção de ensino e pesquisa, quanto de sua estrutura administrativa e financeira” (FERREIRA, 2001, p. 556).

Nesse bojo de mudanças, surgiu a necessidade de redimensionar o quadro na cátedra de História Moderna e Contemporânea, sob a responsabilidade de Carlos Delgado de Carvalho<sup>93</sup>, um francês, filho de brasileiros, que obteve toda sua formação acadêmica na França, na *École Libre des Sciences Politiques*, e que participava do grupo de Anísio Teixeira.

Em 1946, a recém-bacharel e licenciada Maria Yedda Linhares obteve sua aprovação para a função de assistente de ensino da cadeira de História Moderna e

---

<sup>92</sup> No Brasil, o Estado Novo surgiu entre 1937-45, recebendo o mesmo nome de outras ditaduras da mesma época, como a de Franco, na Espanha, e a de Salazar, em Portugal. O “novo” significava o ideal político de se encontrar uma via que se afastasse tanto do capitalismo liberal quanto do comunismo. A forma concreta que esse “novo” ideário apareceu no mundo foi pelo Fascismo na Itália e pelo Nazismo na Alemanha. As origens do Estado Novo no Brasil também podem ser buscadas em inspirações turcas, romenas e polacas, destacando a Carta de 1937 (D’ARAUJO, 2000).

<sup>93</sup> Para Marieta Ferreira (2001), a relação desse catedrático francês se estreitou com o Brasil, sobretudo, pela construção de uma monografia caracterizada pelo estudo geográfico do Brasil Meridional.

Contemporânea, trabalhando conjuntamente com outro assistente, Antero Manhães.

Recém-empossada, passou a estudar as questões do Oriente, atendo-se aos estudos das relações internacionais. Abaixo, segue um depoimento pessoal de Maria Yedda, sobre esse grande momento de sua carreira:

Logo de início me coube trabalhar com a questão do Oriente. Juro que não sabia o que era questão do Oriente! Fui estudar, e acabei sendo levada a me fixar na história das relações internacionais. Percebi que os alunos não sabiam nada e que aquela seria uma maneira não apenas de eu mesma aprender, como de dar chance aos alunos de terem uma visão muito mais ampla da história mundial. Fui descobrindo a bibliografia, fui estudando, e acabei me ligando muito mais à história das relações internacionais (*In FERREIRA, 1992, p. 223*).

O trabalho da então assistente Maria Yedda inaugurou um fazer história moderna e contemporânea para além das interpretações de textos, sinalizando a importância de se investigar as fontes primárias do Brasil. O que se observa é que suas aulas congregavam a pretensão de desenvolver pesquisas diversificadas, bem como críticas bibliográficas e historiográficas, práticas bastante diferentes naquela década de 1940.

Em 1953, surgiu a oportunidade de realizar um concurso para livre-docente na Universidade, com a proximidade da aposentadoria compulsória de Delgado de Carvalho e com a morte prematura do assistente mais antigo, Antero Manhães. Havia a necessidade de se preparar um novo candidato para sucedê-lo.

Maria Yedda finalmente passou a ter a especialização necessária para assumir tal função. Em um período de 6 meses, conclui uma tese que a legitimou para a livre-docência, intitulada *As relações anglo-egípcias e o Sudão*. No ano seguinte, Delgado se aposentou, e Maria Yedda assumiu interinamente a cátedra. Em março de 1957, logrou êxito no concurso para a cátedra de História Moderna e Contemporânea. Nessa época, também era professora do Itamaraty no curso de formação de diplomatas.

Para aquele concurso, Maria Yedda elaborou outra tese na área das relações internacionais, agora sobre a temática da política francesa no Marrocos no princípio do século XX, intitulada “A queda de Delcassé: um problema de interpretação histórica”. A seguir, um novo depoimento de Maria Yedda que avalia tal atividade acadêmica:

Apoiada em documentação, formalmente dentro do figurino, mas na minha opinião, precária. Não era possível uma pessoa do Rio de Janeiro fazer uma tese de cátedra sobre um aspecto da política francesa do início do século, por mais relevante que fosse esse aspecto. De qualquer maneira, fiz a tese e

defendi com grande galhardia. [...] Fui a primeira catedrática mulher da Faculdade de Filosofia [...] Mesmo em São Paulo não havia (*In FERREIRA, 1992, p. 226*).

Maria Yedda fez história em meio às antigas tensões da Academia, marcadamente masculinas. Ela foi a primeira e mais jovem catedrática do Brasil. O diálogo com Lia Faria rememora:

Falar de Maria Yedda é um compromisso histórico, de recuperar a memória de uma das intelectuais mais importantes do Brasil. Maria Yedda era fundamentalmente uma intelectual. Maria Yedda foi a primeira mulher acadêmica titular da universidade brasileira e também a mais jovem. Em uma época na qual não havia mídias, ela escreveu uma tese de doutorado em que teve que realizar pesquisas em embaixadas, sobre um tema que, praticamente, não havia nada em português [...]. Ela lia e escrevia fluentemente inglês e francês.

Ela também inaugurou o estudo de temas contemporâneos. Não se pesquisava, nem se escrevia nada na História sobre temas contemporâneos.

Nas palavras da própria Maria Yedda, esses temas contemporâneos demonstram seu protagonismo:

Olha, foi muito interessante. Os jornais todos... era uma novidade, o Brasil era pequeno, o Rio de Janeiro era uma droguinha. Isso era um acontecimento. Como mudou o país! Uma jovem disputar uma cátedra era um acontecimento de primeira página de jornal. Foi uma sensação e ao mesmo tempo a minha desgraça, porque provocou muita inveja no pessoal de História Antiga, História Medieval, naqueles que se julgavam os donos da bola, os donos da universidade [...] O fato de ter sido a primeira catedrática provocou, indiscutivelmente, uma reação positiva em alguns setores e extremamente negativa em outros [...] estava talvez sendo uma ameaça (*LINHARES, In CREP, 2007, p. 132-133*).

Não menos importante foi seu crescimento e atuação intelectual na Faculdade:

Na medida em que eu subia profissionalmente ali dentro, fomos formando um grupo [...] A chegada de Darcy Ribeiro foi um alento, o azougue intelectual que ele é produziu uma grande mobilização (*In FERREIRA, 1992, p. 227*).

Se no ginásio, na década de 1930, Maria Yedda e Darcy Ribeiro concorriam em maratonas de história, a Faculdade de Filosofia foi um campo em que seus pensamentos, nem sempre homogêneos, se complementaram, o que rendeu muitos frutos para a educação brasileira e fluminense: a Universidade de Brasília, o Encontro de Mendes e a implementação dos CIEPs.

Nos anos de 1960, Maria Yedda continuou a transformar e a propiciar novas

possibilidades para o curso de História. Assim, modificou o currículo, alterou a avaliação e as atividades acadêmicas dos alunos, propiciou grandes fóruns de debates sobre novas temáticas, sugeriu novas bibliografias para o curso, inaugurou séries de revistas, de documentos publicados, adquiriu livros importados. Todas as atividades e leituras iam ao encontro de novos caminhos na formação do aluno do curso de História. Portanto, a formação do graduando em História revela um caminho na perspectiva da conscientização político-ideológica, e não apenas na antiga perspectiva meramente informativa.

Quando seu marido, José Linhares<sup>94</sup>, realizou curso na ESG, alertou Maria Yedda que os militares estavam preparando uma guerra psicológica para a tomada do poder. Maria Yedda não acreditou: “Não, você está sonhando, o Jango *tá* muito bem... *tá* muito firme, não vai acontecer nada” (LINHARES, *In* CREP, 2007, p. 133).

Naquele período pré-golpe, Yedda era diretora da Rádio no Ministério da Educação, indicada por Darcy Ribeiro, então Chefe da Casa Civil<sup>95</sup>, sendo considerada como comunista por vários meios de opinião pública, como o Diário de Notícias.

Acerca do golpe de 1964, afirmou:

O golpe militar nos tomou de surpresa. Ficamos atônitos e nos sentimos órfãos. Fizemos autocrítica e chegamos à conclusão de que fomos ingênuos acreditando na viabilidade da Revolução Brasileira. A revolução pacífica, sem armas, salvo as da inteligência, do patriotismo, da boa vontade em transformar o país, em mudar o curso da História. Chegamos à conclusão de que nada conhecíamos do país e que era preciso começar a esmiuçar, a pesquisar, a buscar novos marcos de interpretação (LINHARES, 1988, p. 90). [...] tive que me afastar. Não fiquei bancando a heroína, sentada, esperando ser presa [...] dormi e quando acordei, no dia seguinte, os jornais noticiavam que o Eremildo Viana tinha assumindo a Rádio MEC. Fiquei louca da vida<sup>96</sup> (LINHARES, *In* CREP, 2007, p. 136-137).

---

<sup>94</sup> José Linhares era oficial da reserva não remunerada do Exército.

<sup>95</sup> Importante ressaltar, conforme testemunho de Francisco Carlos, que, quando “Darcy Ribeiro era chefe da Casa Civil do governo João Goulart, foi ele quem nomeou Maria Yedda diretora da Rádio Ministério de Educação e Cultura para colocar em prática programas, inclusive de educação à distância [...] Eles conviveram intensamente e trabalharam todos juntos nas reformas de base no Governo João Goulart. Na tentativa de golpe de estado de 1961 [...] a rádio MEC foi uma das únicas não invadidas pelos grupos paramilitares do Carlos Lacerda. Se pôs a fazer a campanha [da cadeia de luta] e se colocar à disposição do Leonel Brizola e do Terceiro Exército, que resistiam à tentativa de impedimento da posse de João Goulart. Essa relação e essa identidade política são muito anteriores a 1982, já vinham desde o Governo João Goulart”.

<sup>96</sup> Eremildo Viana, ajudado por tropas militares, ocupou a Rádio MEC, então dirigida por Maria Yedda Linhares, a pretexto de que lá existia um foco de agitação e estavam armazenadas armas para desencadear atos subversivos. Nas semanas que se seguiram, Maria Yedda foi afastada, e Eremildo Viana passou a ocupar seu lugar (FERREIRA, 2014, p. 34).

Depois do golpe, o secretário da Embaixada Inglesa convidou Yedda para visitar a Inglaterra como convidada do governo britânico. Após três meses no Reino Unido, negociou, com dificuldades, uma licença de um ano com o Ministro da Educação do governo Castello Branco, Flávio Suplicy, dirigindo-se à França para ministrar cursos no Instituto da América Latina (CREP, 2007).

Quando retornou ao Brasil, em 1965, Maria Yedda e seus assistentes Hugo Weiss e Francisco Falcon continuam inovando na adoção de procedimentos didático-pedagógicos, quanto à adoção de temáticas problematizadoras. Segundo Yedda,

[...] fui muito engajada nisso, sobretudo no início dos anos 60. Quando se começou a discutir a política externa independente do Brasil, me envolvi até a raiz dos cabelos. Acho que, no conjunto, desempenhamos um papel muito importante na Faculdade de Filosofia. A Faculdade de Filosofia era uma imensa caixa de ressonância. Os militares olhavam aquilo com muita desconfiança e nós estávamos sendo observados, analisados e fichados sem saber (*In FERREIRA, 1992, p. 231*).

Todavia, as reformas do professor Eremildo Luis Vianna, na FnFI, foi um contrassenso ao trabalho de Maria Yedda. “Foi um demolidor. Demoliu a Faculdade Nacional de Filosofia e impediu que se construísse o IFCS [Instituto de Filosofia e Ciências Sociais], lacaio da ditadura que foi, denunciante de alunos e professores” (LINHARES, 1988, p. 91). Nas palavras de Francisco Carlos, ele foi um oportunista, envenenador, que nem esperou a chegada dos agentes da repressão: tomou a iniciativa de delatar na primeira hora (SILVA, 2012).

Ao que tudo indica, Eremildo contribuiu para o fichamento<sup>97</sup> de Maria Yedda na Polícia Política, mais conhecida como DOPS, conforme imagem a seguir.

Imagem 12 - Ficha de Registro no DOPS de Maria Yedda

---

<sup>97</sup> Segundo essa documentação, Maria Yedda, “por ordem da célula comunista, aliciava os alunos do curso de filosofia [...] e disseminava “ideias de subversão contra o então chefe do Departamento de Filosofia, o Sr. Prof. Nilton Campos”. “E, assim, começou o grande motim na FNFI, que culminou em imoralidade por aquela professora que foi acusada, em inquérito, de acobertar atividades indecorosas dos alunos. [...] Nomeada pelo ministro Paulo de Tarso diretora da Rádio MEC, por indicação de Darcy Ribeiro, tinha como objetivo de utilizar-se da radiodifusão para disseminar as ideias que pregava na Faculdade” (FERREIRA, 2014, p. 34).

PLANILHA DE REGISTRO

P. P. B. P.  
Prontuário Nº 4392  
51 - ARGUJ

Nome MARIA YEDDA LEITE LINHARES.-

Nacionalidade Brasileira.-

Naturalidade CEARA

Filho de JOÃO VIEIRA LEITE  
e de CECILIA DE FREITAS VIEIRA

Idade      anos. Nascido em 3 de 11 de 1921

Estado Civil CASADA Instrução     

Profissão     

Residência R. 5 de Julho N° 125<sup>apt</sup> 901 Copacabana.

Motivo     

**Notas Cromáticas**

Cutis      Cabelos     

Olhos      Bigode     

Barba      Como usa     

**Filiação morfológica e exame descritivo**

Altura f.      m     

Fronte: Altura      Inclinação     

Largura      Sobrancelhas     

Nápebras     

nariz: dorso     

base     

CART. DO IFP Nº 453.415  
Titulo eleitoral Nº 38.745  
da 5ª Zona.GB.

Passaporte Nº 390.395 Expedido em 29-5-1962 pela Policia Maritima (GB).



Fotografia tirada em      de

Fonte: Arquivo Público Estadual do Rio de Janeiro.

Naquele período, ela respondeu a nove inquéritos militares.

Fui presa várias vezes, sempre por militares. Respondi a última investigação militar diretamente sob o comando do coronel Ernani Airosa, no quartel na entrada da Quinta da Boa Vista. Foi um depoimento extremamente longo e o único verdadeiramente civilizado. É evidente que, em todas essas investigações a que fui submetida, ficou patenteado que, desde 1964, se tratava de uma vingança pessoal de Eremildo Luis Viana, colega na Universidade do Brasil, altamente beneficiado pelos amigos da Marinha e do Exército (LINHARES, *In* BALDEZ, 2008, p. 15).

Todavia, sua vivência era um testemunho de resistência. Os relatórios do DOPS assinalam:

[...] declarou em sua posse que iria comunizar a dita emissora (Rádio Ministério da Educação), pondo-a a serviço do esquema comuno-sindicalista de Brizola e Arrais [...] Junto com seu marido [...] recebiam em sua residência [...] Prestes, Brizola, Arrais, Darcy Ribeiro (*que a colocou na rádio*) [...] alunos e alunas da Faculdade (DOPS, 1972, p. 2, grifos nossos).

Imagem 13 - Registros na Ficha do DOPS de Maria Yedda

ESTADO DA GUANABARA  
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA  
DEPARTAMENTO DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL  
DIVISÃO DE INFORMAÇÕES

N.º

Nome: MARIA YEDA LEITE LINHARES

Nacionalidade: Brasileira Naturalidade: Coíra

Filho de: João Vieira Leite  
e de: Cecilia de Freitas Vieira

Idade: 51 anos em 19 72 Nascido em 03 de Novembro de 19 21

Cart. Ident. ou Prof.: 453.415 (IFP) Título eleitoral: 38.745- 5ª Zona - GE.

Estado civil: Casada Profissão: ex-Fun. Pub. Federal.

Residência: Rua 5 de Julho nº 125 aptº 901 - Copacabana.

Local de Trabalho: Faculdade Nacional de Filosofia.

Observações:

Data	Histórico
28-04-64	A epigrafada, professora da Faculdade Nacional de Filosofia, agitadora conhecida, respondendo a inquérito administrativo por prática de atos sexuais com alunos no interior da Faculdade, ao que consta das atas do C.P.I., ainda em diligências. Diretora da Rádio Ministério da / Educação, onde destruiu todo trabalho de organização dos técnicos, de verdade, que a precederam. Declarou em sua posse que iria comunisar a dita emissora, pondo-a a serviço do esquema comuno-sindicalista de Brizola e Arrais. Junto com seu marido, JOSÉ ALVES LINHARES (Escrivão do Registro Civil, mas que nunca foi ao trabalho), também comunista, recebiam em sua residência, Sérgio Magalhães (de quem eram ostensivamente cabos eleitorais), Prestes Brizola, Arrais, Darci Ribeiro (que acolocou na Rádio), Gani Duarte, alunos e alunas da Faculdade que lá praticavam todos os abusos, além de figuras suspeitas de agitadores e pixadores, os quais começavam seu porco trabalho.

Fonte: Arquivo Público Estadual do Rio de Janeiro

Ou como exemplifica seu discípulo Falcon (2012, p. 13, grifos nossos):

O movimento estudantil começou a reorganizar-se, sobretudo com passeatas cada vez mais concorridas pelas ruas do Rio. Era a época de uma *intensa mobilização de protesto* através de eventos culturais; os festivais da MPB, os espetáculos teatrais etc. Nós também, sob o incentivo da *professora Yedda*, realizamos nosso protesto através de uma espécie de tertúlias intelectuais, aos sábados, em 1967, na casa da *professora Yedda*, para discutirmos, em grupo, temas que estavam na ordem do dia e também alguns autores cujas obras começavam a se tornar novos e importantes desafios intelectuais:

Michel Foucault, Louis Althusser, Nikos Poulantzas, Jacques Rancière, entre outros. Em 1968 teve início um programa de leituras e debates de textos de Marx.

Imagem 14 – Maria Yedda ministrando aula na PUC-RJ em 1968



Fonte: Acervo pessoal do Professor Francisco Carlos.

Avalia-se que, esses registros, considerados subversivos, significavam a opção em lutar por um país melhor, sem diferenças regionais e de classe. Portanto, seria uma luta necessária do povo brasileiro em prol de justiça social, qualificando-a como intelectual orgânica. No diálogo com o sindicalista, político e professor Godofredo Pinto, ele lembrou:

Como referência política, desde os anos 1960, 1970, [Maria Yedda] era de esquerda, marxista. Ou foi militante ou pelo menos foi periferia muito próxima do PCBR [Partido Comunista Brasileiro Revolucionário] [...] que era uma organização clandestina. Maria Yedda tinha, então, proximidades com um grupo clandestino [...] para mim, uma pessoa que tem esse tipo de relacionamento com pessoas e organizações [...] com essa história de vida, é uma intelectual orgânica.

Para Silas Ayres:

Maria Yedda era uma pessoa muito vinculada a um projeto nacional desenvolvimentista, a um projeto de país, que havia sido construída pelo antigo ISEB [Instituto Superior de Estudos Brasileiros]<sup>98</sup>, [...] baseado na

<sup>98</sup> Conforme Saviani (2008b), no início da década de 1960, havia uma euforia desenvolvimentista no país, sob a qual se destacavam duas ideologias incompatíveis entre si: a nacional

libertação do brasileiro através da educação. De um nacionalismo que tinha suas vertentes anti-imperialista, principalmente a norte-americana, apesar dela ter boa relação com os Estados Unidos, onde ela estudou. Ela era uma pessoa progressista, de esquerda, que foi acusada várias vezes de comunista, nunca sendo [...].

Ela não representava grupo [...]. Eu não me lembro da professora ter participado de partido nenhum. Nem do PDT ela participou, como militante ou dirigente. Como grupo, dentro da universidade, também parece que não. Ela não era, vamos dizer, uma intelectual orgânica no sentido de falar como determinado grupo.

Por outro lado, ela também não era uma intelectual tradicional, na medida em que ela só queria ver as suas ideias vinculadas a um projeto nacional, independentemente de partidos ou de grupos corporativos na universidade (MATOS, 2017, p. 288-292).

Conforme seu próprio depoimento, Yedda:

Era uma grande entusiasta da história russa, da história soviética, *mas nunca fui comunista*. Nunca fui dirigida por partido político, embora eu fosse amiga, simpatizante. Fui muito antinazista, antifascista; fui muito militante do ponto de vista social, de atuação na sociedade brasileira, mas nunca partidariamente (In FRIZZO *et al.*, 2007, n. p.).

Após a outorga do AI/5, prevendo sua perseguição, Yedda preparou seu passaporte e solicitou licença prêmio. Por motivo de família, decidiu não viajar ao exterior, sendo presa várias vezes em 1968. No dia 02 de janeiro de 1969, após ser noticiada sua prisão preventiva, houve a intervenção de seu marido, José Linhares. O então general-presidente Costa e Silva a libertou, após receber cartas de protestos e convites dos franceses Jean Paul Sartre, Fernand Braudel<sup>99</sup>, Frédéric Mauro e Jacques Godechot.

Maria Yedda foi, então, compulsoriamente, aposentada<sup>100</sup> e seguiu para a França, onde viveu de 1969 a 1974, trabalhando como professora visitante, contratada pelo Conselho Geral das Universidades. Naquele país, lecionou História

---

desenvolvimentista, do ISEB; e a da interdependência, que convergia com a da doutrina de segurança nacional, da ESG, sob a tutela de Golbery. O golpe de 1964 consumou a vitória da doutrina da interdependência, que resultou na vinculação da educação aos interesses do mercado e no oneroso legado cujos efeitos afetam a situação social do país até hoje.

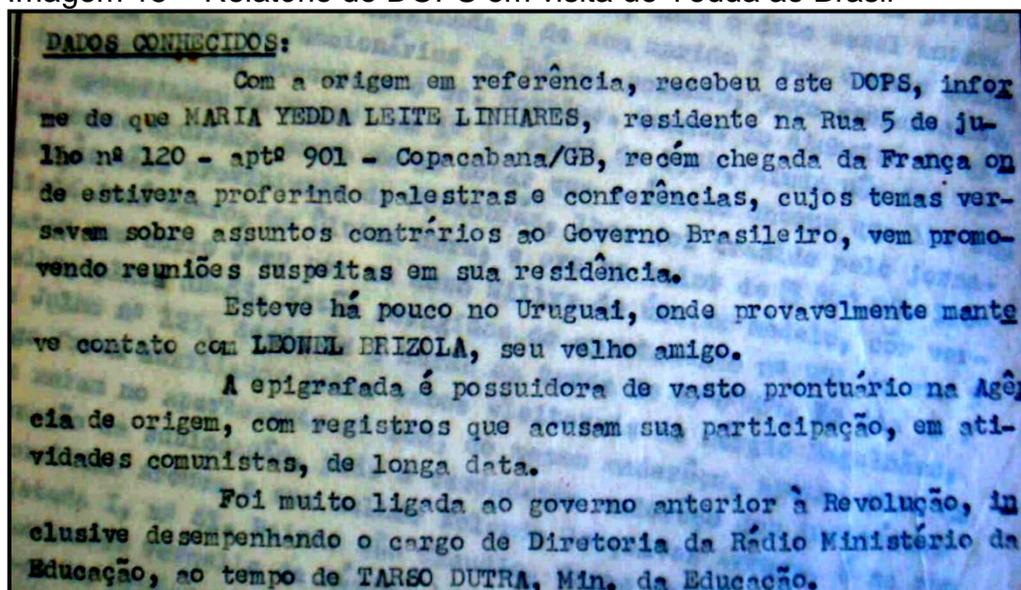
<sup>99</sup> No momento mais difícil [...] Braudel ficava ligando para o embaixador francês [...] o embaixador dizia que não podia fazer mais nada. O Braudel passou a ligar para o ministro das Relações Exteriores da França pedindo uma intervenção para que me libertassem [...] Ele alegava que eu trabalharia com ele na universidade, que não poderia começar o ano letivo sem mim, que eu era séria, competente e insubstituível [...] o ministro passou a pressionar o governo brasileiro (LINHARES, *In*: BALDEZ, 2008, p. 15).

<sup>100</sup> Aposentada sem salário. Apenas, a partir de meados de 1969, passou a receber uma pequena remuneração *pro forma* (BALDEZ, 2008).

Contemporânea em Vicennes e em Toulouse, o que possibilitou sua sobrevivência.

Qualquer visita ao Brasil era monitorada pela Polícia Política, conforme documento abaixo:

Imagem 15 – Relatório do DOPS em visita de Yedda ao Brasil



Fonte: Arquivo Público Estadual do Rio de Janeiro

Em meados de 1974, Maria Yedda retornou ao Brasil, por ocasião do nascimento de sua neta<sup>101</sup>.

Em 1975 e 1976, permaneceu estudando em sua residência, traduzindo diversos livros e documentos para o português<sup>102</sup>. Em 1977, foi convidada para trabalhar na Fundação Getúlio Vargas, onde inaugurou um programa de Mestrado em Estudos e História da Agricultura. Ainda naquele período, a Polícia Política continuava a monitorar Maria Yedda, de acordo com o relatório a seguir.

Imagem 16 – Relatório sobre suas atividades no regresso do

<sup>101</sup> Maria Yedda se casou com José Alves Linhares, um cearense, amigo de infância, com quem teve dois filhos: Maria Teresa (Teca), e José (Zequinha). De Maria Teresa veio sua primeira neta, Patrícia, que motivou sua volta ao Brasil (CREP, 2007; SILVA, 2011).

<sup>102</sup> Ainda assim, não era autorizada a assinar as traduções que fazia (BALDEZ, 2008). Então, uma sobrinha assinava em seu lugar.

## exílio

CLASSIFICAÇÃO:	
DIFUSÃO:	CISA/RJ
DIF. DESDE ORIGEM:	
ANEXOS:	LDA 6025/78 e anexo.
REFERÊNCIAS:	ENC. 0028/CISA-RJ/78 - (Prot. DARQ 1350/78)

Este DEPARTAMENTO GERAL, em ampliação ao documento sob referência, informa que foram realizadas sindicâncias visando comprovar o fato, nada porem, de positivo, logrando ser apurado.

MARIA YEDDA LINHARES trabalha atualmente como professora conferente da Fundação Getúlio Vargas, contratada em meados de 1977, prestando serviços na Rua Pacheco Leão, 240, Gávea.

Anexo, o LDA 6025/78, com os registros consignados em nome de Maria Yeda Leite Linhares, onde poder-se-á constatar a reunião da Associação dos Cientistas Sociais do Rio de Janeiro, no Colégio Divina Providência, em 11.12.76, com a presença de vários elementos de esquerda, inclusive a nominada.

X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X

Fonte: Arquivo Público Estadual do Rio de Janeiro

Após a anistia (1979), Yedda foi lecionar no Curso de Mestrado da Universidade Federal Fluminense (UFF), desenvolvendo uma linha de pesquisa sobre História Agrária. Em 1980, reocupou sua cátedra de professora-titular da UFRJ (FERREIRA, 1992; FARIA; 2008).

Memórias de seus alunos e alunas revelam seu perfil como mestra:

[...] me parece evidente que, mesmo sendo uma [professora] extremamente exigente, de temperamento um tanto difícil, [Maria Yedda] era, igualmente, muito generosa. Comigo, particularmente, foi *sempre exigente*, estimuladora atenta de meu desempenho como pesquisadora, generosa por isso mesmo. Pondero que Yedda apostava firmemente naquelas pessoas em que acreditava profissionalmente. [...] [Seu trabalho se desenvolvia a partir do] levantamento de fontes indispensáveis para uma história do abastecimento interno no Brasil – o que pressupunha, como diria ela, revelar o “lado oculto da Lua” na historiografia brasileira, o que estava ausente nas grandes teses interpretativas do Brasil. Percorremos, intensivamente, o Arquivo do Estado do Rio de Janeiro, a Biblioteca Nacional, o IHGB, em busca de Registros de Terra, Registros Cartoriais, Almanques, etc. [...] viajamos, sempre com a presença da Yedda, pelo Norte Fluminense em busca de arquivos/fontes municipais. Uma experiência inesquecivelmente edificante, profusamente rica<sup>103</sup>.

Fui ex-aluna da Maria Yedda, nos anos de 1960, quando eu fiz minha primeira graduação, em jornalismo na FNFi. Ela era professora titular catedrática da área de História Geral Contemporânea. Nós tínhamos um medo terrível da Maria Yedda. Ela era um mito. *Extremamente rigorosa*. Não foi ela quem propriamente deu aula, quem ministrou aula foi a Professora Berenice, que era uma das auxiliares dela. Ela só esteve presente numa prova final (havia

<sup>103</sup> Diálogo com a professora Eli de Fátima Napoleão.

um rigor muito grande no processo avaliativo, com prova escrita e oral), ocasião em que ela estava na banca. E eu caí para ser entrevistada por ela. Sinceramente, pensei que ia *morrer* naquele momento mesmo. O ponto sorteado era de meu conhecimento, fiz a prova oral com ela, e, no final, ela me deu [nota] 10 (dez). Foi o dez mais importante que eu recebi em toda minha vida. Nada era mais importante que tirar 10 naqueles anos 1960 com a professora Maria Yedda<sup>104</sup>.

Alguns professores são que nem sumo de caju: deixam marcas indeléveis. Maria Yedda Linhares entrou em nossa sala do Curso de Jornalismo, na FNFi, em 1967, como um relâmpago. Deu duas ou três aulas, fulminantes e arrasadoras, que iluminaram nossas mentes, plantando nelas dúvidas – muitas, e certezas – algumas, o suficiente para se fazer amada *per omnia saecula saeculorum*. Ela tinha outras obrigações naquele semestre e nos deixou em excelente companhia com duas ex-alunas suas, que assumiram as aulas: Berenice Cavalcante e Valentina Rocha Lima. Voltou no final do ano para o ritual da prova oral.

Foram duas ou três aulas de história contemporânea, mas ficou na lembrança a imagem da cangaceira cearense, amorosa e destemida, que nos abriu os olhos com seu verbo inflamado, seu saber comprometido, sua militância engajada. Ela ensinava história dentro e fora da sala de aula. Vivia e respirava história. Participou ativamente da luta contra a ditadura militar e pagou caro por isso (FREIRE, 2011, n. p.).

Também levantamos, ao longo da tese, publicações em periódicos que confirmam seu rigor e atenção para com a formação universitária.

Imagem 17 - Reportagens sobre o pensamento de Maria Yedda



Fonte: Jornal do Brasil, 12 dez 1983, p. 6; 04 jan. 1985, p. 2.

<sup>104</sup> Diálogo com a professora Lia Faria.

### 3.2 Tensões e contradições da educação municipal do/no Rio de Janeiro: a Secretaria Municipal de Educação (1983-86)

Os múltiplos olhares, da cátedra à ação político-pedagógica, enquanto secretária municipal e estadual de educação do Rio de Janeiro (RJ), revelam um cotidiano entrelaçado, em meio aos sucessivos embates travados nos campos da educação, da política e da história nacional e fluminense

*Faria, 2008, p. 4*

As tensões e contradições que rondaram a gestão da secretária de educação Maria Yedda Linhares foram as mais diversas possíveis, sobretudo por iniciar uma gestão municipal no bojo da redemocratização em que o país estava vivendo. No olho desse furacão, estabeleciam-se embates, discordâncias, negociações, alianças e, não menos importante, o anseio por novos horizontes e possibilidades para a história fluminense.

Com a eleição de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro para os cargos de governador e vice-governador do Rio de Janeiro em 1982, Maria Yedda, em meio a uma aula na UFRJ, foi convidada por Darcy Ribeiro para ser a Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro. O Prefeito era Jamil Haddad (CREP, 2007; FARIA, 2008). Inicialmente, Yedda recusou o convite, afirmando “Darcy, não sei nada de educação de primeiro grau” (LINHARES *In* CREP, 2007, p. 143), mas o apelo de Brizola foi irrecusável.

Imagem 18 – A Secretária Maria Yedda Linhares, o Governador Leonel Brizola e o Assessor Francisco Carlos



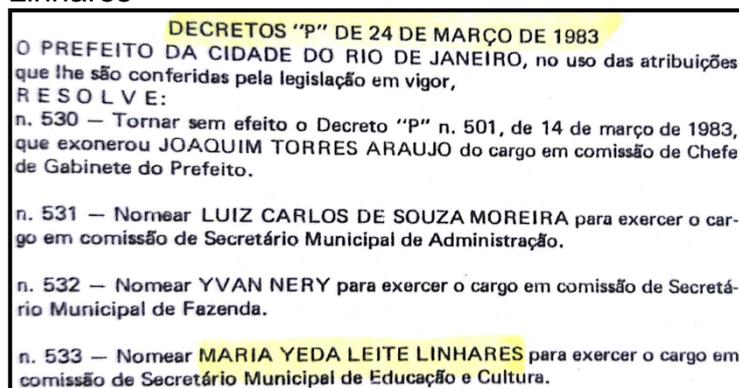
Fonte: Acervo pessoal do Professor Francisco Carlos

Conforme Francisco Carlos, não foi a eleição de Brizola que reaproximou Maria Yedda de Darcy Ribeiro. Eles tinham uma amizade intensa. Berta Ribeiro, a primeira esposa do Darcy, era amiga pessoal de Maria Yedda. Francisco Carlos também narrou que:

Maria Yedda já conhecia Brizola há longo tempo. Na tentativa de golpe de estado de 1961, quando Jânio Quadros renunciou e as Forças Armadas tentaram impedir a posse de João Goulart, Maria Yedda, na direção da Rádio Ministério da Educação e Cultura, colocou a rádio em cadeia com a Rádio Farroupilha do Rio Grande do Sul, na chamada cadeia de luta pela legalidade.

Finalmente, no dia 24 de março de 1983, Maria Yedda foi nomeada Secretária, conforme Decreto a seguir:

Imagem 19 – Decreto de nomeação de Maria Yedda Linhares



Fonte: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), 25 mar. 1983, p. 1.

O PDT também mobilizou uma equipe competente, como os professores Laurinda Oliveira, Bárbara Levy, Maria Lúcia Kamache, Mariléa Cruz e Silas Ayres, que compunham a sua equipe.

A formação da equipe também levou em consideração habilidades políticas. Silas Ayres, que depois de tornara Chefe de Gabinete de Maria Yedda<sup>105</sup>, foi chamado por sua inserção no PDT. Em seu testemunho, Silas esclarece:

Um dia, eu recebi um telefonema do Paulo Bessa, chefe de gabinete do professor Darcy, dizendo que precisava urgente conversar comigo, pedindo para que eu passasse lá na Secretaria [...]  
 Quando cheguei lá, a professora Maria Yedda, muito espontaneamente, disse: 'professor, eu preciso do senhor'. 'Mas em que, professora?'. Ela

<sup>105</sup> Cabe destacar que, pelo debate com Lia Faria, depreende-se que Maria Yedda não revelava a mesma habilidade política que Yara Vargas.

respondeu: “eu quero que você venha para cá para minha Secretaria trabalhar comigo porque o Paulo Bessa disse que você conhece todo o PDT, que tem uma atuação política. Conhece todos esses partidos políticos e eu estou aqui como secretária e estou recebendo uma demanda grande dos políticos. Chegam aqui vereadores, deputados estaduais, deputados federais. Eu nem sei de que partidos são eles, o quê que eles representam, se são boas pessoas, se não são, está havendo muita pressão e eu gostaria que ficasse você aqui comigo” (MATOS, 2017, p. 286-287).

E, assim, Maria Yedda foi construindo seu ambiente de trabalho. A seguir, um desenho de como funcionava a Secretaria de Educação com os sujeitos que faziam parte da assessoria de Yedda. Observam-se também o CEP e a categoria dos educadores se manifestando com o intento de discutir a pasta da educação.

Imagem 20 - Charge do Ambiente da SME de Maria Yedda - a Secretária “Maluca” de Educação.



Fonte: Biblioteca do Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola da UFRRJ.

Como podemos observar, tanto os aspectos do orçamento, quanto as demandas de insumos para as escolas da rede, estavam sendo retratados nessa imagem, assinalando uma gestão pautada na escuta ativa de sua equipe.

A narrativa de Lia Faria corrobora essa análise:

Falar da trajetória dos CIEPs é também falar desse grupo de professores que formavam essas equipes, cujo trabalho não deve se ocultar, pois foram os pilares da gestão de Maria Yedda e Yara Vargas [...] Quando falamos em Darcy Ribeiro, é importante ressaltarmos que esse projeto era extremamente coletivo. O Darcy, Yedda e Yara formaram uma equipe imensa que ia atuar nesse projeto, sem nenhum tipo de fundamentalismo ou cobrança. Não se perguntava a ninguém qual seria partido, carteirinha, sindicato. Haja vista que eu era filiada ao PT, tinha acabado de ser candidata a prefeita pelo PT e era da direção do CEP, e me foi entregue o treinamento de pessoal, que é um viés extremamente ideológico, formador de opinião, pelo qual eu trataria diretamente com os professores. Eu mesmo, pessoalmente, trabalhei, capacitei 9 (nove) mil professores.

Há relatos de Maria Yedda sobre sua equipe:

Não encontrei nenhuma dificuldade [para adotar minhas ideias como Secretária de Educação]. Muito ao contrário. Os companheiros e funcionários com os quais trabalhava estavam todos dispostos a caminhar juntos comigo (*In: BALDEZ, 2008, p. 16*).

Assim, a equipe de assessoria se pautou numa diversidade, cujas origens estavam associadas à militância política, ao mundo acadêmico, bem como às instâncias sindicais, dentre outras mais. Tal formação agregava visões que convergiam para um compromisso sério e permanente com a educação republicana.

Além da equipe, sua dedicação, compromisso republicano e presença facilitaram sua atividade gestora:

O carro ia me pegar em casa às 7 horas da manhã, e saía de carro... 'para aqui', via uma escola e descia. Fazia muito isso. Às 8 horas da manhã, estava em outra escola [...] Entrava e 'quero falar com a diretora!' [...] 'Sou a secretária de Educação' [...] Eu tive muita preocupação em recuperar a Rede Municipal que estava muito desgastada. Recuperar as grandes escolas com obras possíveis (*LINHARES In CREP. 2007, p. 145*).

Tais ações foram amplamente corroboradas pelos entrevistados. No depoimento de Francisco Carlos, o professor afirmou:

Yedda seguia esse ritmo [frenético]. Morava em Copacabana, vinha um pouquinho mais de longe. Passava na casa do Darcy Ribeiro. Ali, ficavam horas falando de mil coisas e chegavam à Secretaria por volta de 11 e meia da manhã. Naquele momento, era uma tempestade de ideias. Nossa função era apanhar aquelas ideias e colocar dentro das caixinhas<sup>106</sup>.

<sup>106</sup> Conforme Francisco Carlos, "trabalhar para aqueles dois [Darcy e Yedda] era insuportável, tanto ela quanto ele. Estavam sempre a 180 por hora, era uma fábrica de ideias. A cada hora, tinham uma

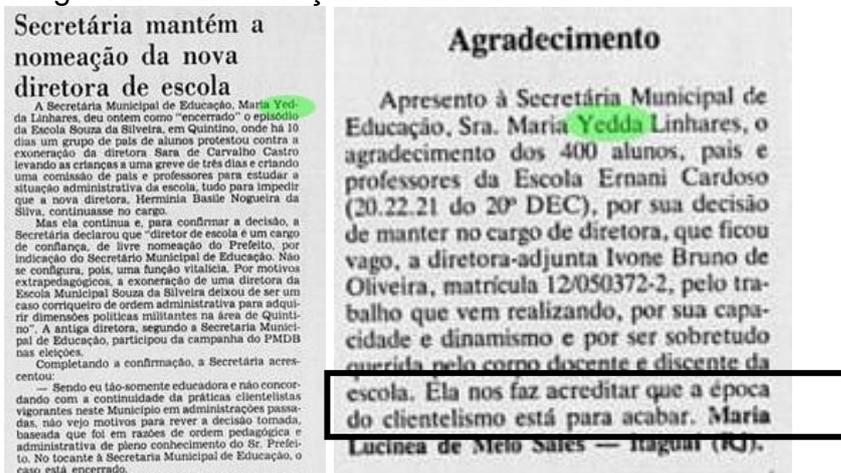
Em suas narrativas, Silas Ayres:

A professora era muito dinâmica. Era uma secretária que não ficava no gabinete. Gostava de visitar escola sem mais nem menos, sem avisar. Nós íamos a algum lugar e, por acaso na volta ou na ida, passássemos por uma escola, ela dizia, 'ah, vamos lá ver aquela escola'. Ela entrava e conversava com os professores. Aquela forma de trabalhar um pouco mais informal, que às vezes até chocavam algumas pessoas dentro da Secretaria, me atraiu muito porque eu gostava também de trabalhar daquela maneira (MATOS, 2017, p. 289).

Yedda afirmava que entrava nas escolas movida por seus ideais republicanos: “isso aqui é uma escola pública, nós temos que prestar contas à população. Prestar contas ao povo que paga os impostos e mantém a escola funcionando” (LINHARES, *In* CREP, 2007, p. 160).

Maria Yedda também combateu práticas históricas marcadas pela politicagem, características do *Chaguismo*. Nos fragmentos seguintes, observa-se a exoneração de uma diretora escolar, motivada por tais práticas, e um agradecimento pela mudança da direção de uma outra escola, pautada na mesma direção.

Imagem 21 - Exoneração de diretora



Fonte: Jornal do Brasil, 16 ago, 1983, p. 6; 01 set. 1983, p. 10.

ideia nova e genial, só que, evidentemente, na gestão pública, as ideias têm que ser colocadas dentro de modelos para poder funcionar, e Darcy não tinha a menor paciência para esperar. Normalmente, Darcy começava a gestão na casa dele, tomando café da manhã ali em Copacabana. Várias pessoas entravam na casa dele. Aquilo parecia blocos [de carnaval]. Logo após, ele trazia as pessoas para dentro da Secretaria [...]. Aí ele passava: 'olha só, você vai fazer isso aqui', aí, quando eu ia ver, ele queria fazer um filme sobre os índios entrando nos CIEPs, e outras ideias desse nível. Eu falei, 'não pode, não pode'. Ele ficava desesperado, dizia que eu era um burocrata, que eu não sabia nada de educação, que eu não era um intelectual [...]. Outro dia ele falou, 'mas tem que fazer licitação?', falei, 'tem, senão o senhor vai ser preso, e meu papel aqui é tentar evitar que o senhor e a professora Yedda sejam presos [...] mas como é que faz?', aí eu explicava. [...] Ou seja, para além do projeto dos CIEPs, foram feitas coisas maravilhosas".

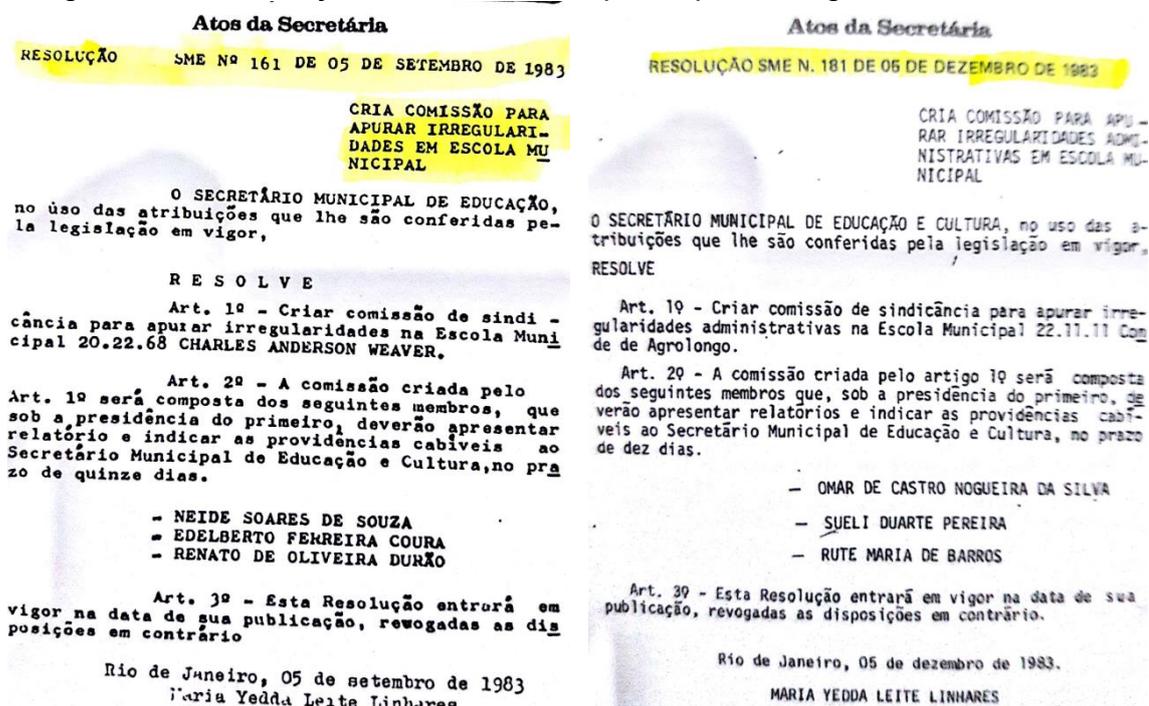
Para Godofredo Pinto, um dos principais avanços foi justamente o enfrentamento ao clientelismo *Chaguista*:

Os avanços foram extremamente significativos. Porque, apesar de haver divergências com o Programa Especial de Educação pelo seu caráter divisionário, a prioridade para educação foi real, foi efetiva. Maria Yedda sucedeu o [...] *Chaguismo*, que, evidentemente, tinha uma postura [...] incomparavelmente pior do que Yedda. [...] Havia um sistema educacional antigo, esclerosado, falido, enfim, autoritário e conservador. [...]

Cabe destacar que, no testemunho de Francisco Carlos, ele ressaltou que não “havia confiança na administração pública que vinha do *Chaguismo*. Não sabíamos se houve processo [...] que eu tinha razão de sobra para não confiar na burocracia que estava ali”.

Ainda no combate às práticas *Chaguietas*, Yedda instaurou sindicâncias para apurar irregularidades administrativas, como a Resolução SME nº 161, de 05 set. 1983 e a de nº 181, de 05 dez. 1983.

Imagem 22 - Instauração de sindicâncias para apurar irregularidades



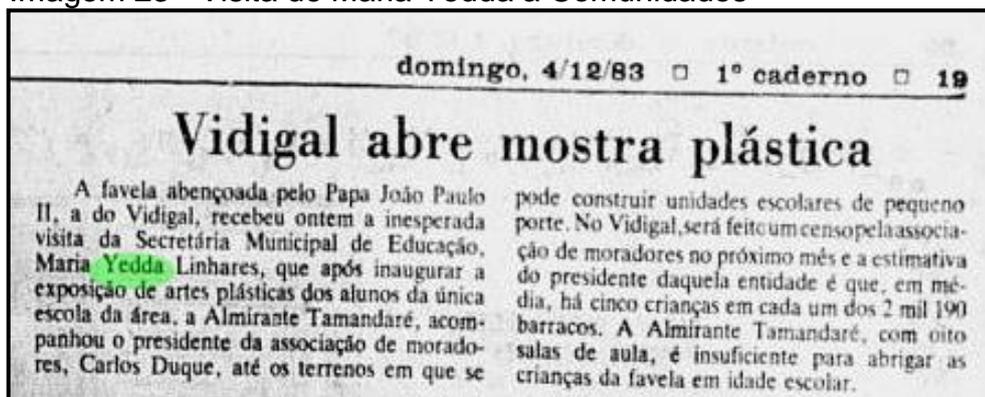
Fonte: DOERJ, 09 set. 1983, p. 12; 07 dez. 1983, p. 9.

Seria impossível pensar o Rio de Janeiro sem essa clivagem, particularmente a dos *chaguietas*, cujos pleitos eram antidemocráticos. Os *chaguietas*, que se beneficiavam com o clientelismo político, sentiram-se ameaçados com a perda da

concessão de benefícios, passando a acirrar o poder de luta nesse cenário. O papel de Maria Yedda nesse enfrentamento foi destacável.

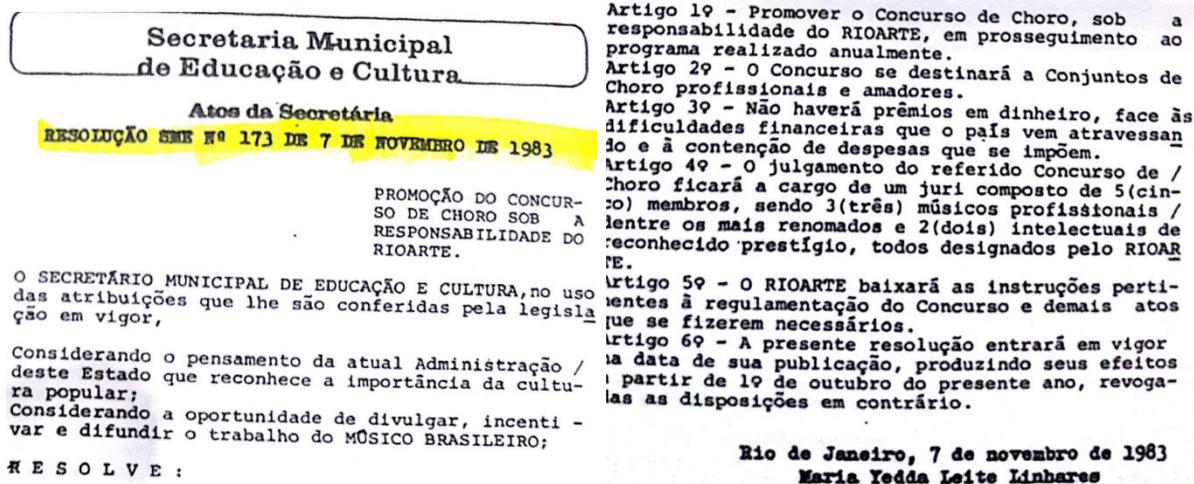
Não obstante, a cultura popular também foi um foco de atenção em sua gestão. A valorização dos costumes populares, imbricando, de fato, a educação e a cultura do povo, ratifica os múltiplos olhares de Maria Yedda em sua ação político-pedagógica, em prol da transformação social. Os registros a seguir denotam essa ação.

Imagem 23 - Visita de Maria Yedda a Comunidades



Fonte: Jornal do Brasil, 04 dez. 1983, p. 19.

Imagem 24 – Resolução para promoção de evento cultural



Fonte: DOERJ, 08 nov. 1983, p. 10.

Nesse escopo multidimensional, o projeto político-pedagógico da SME/RJ tinha, como prioridade absoluta, a *democratização da escola e do ensino*, bem como a *revalorização do ensino público*, o qual teria sofrido processo de deterioração intencional em favor do ensino particular nos anos de autoritarismo (RYFF, 1985, p. 6). Por conseguinte, a proposta de Maria Yedda partia de premissas republicanas:

1 – a de que a educação é mais determinada do que determinante nas suas

relações com a sociedade que a rege, e em cuja reprodução desempenha um papel fundamental, mas que, apesar disso, *não pode haver transformação dissociada da escola;*

2 – a de que a educação, mais do que uma especialidade que exige conhecimentos técnicos, *é uma questão política e cultural e, por isso mesmo, polêmica.* Assim, a sua evolução, no que se refere a maior ou menor participação do Estado, é da alçada do sistema político, social e ideológico (LINHARES, 1991, p. 4, grifos nossos).

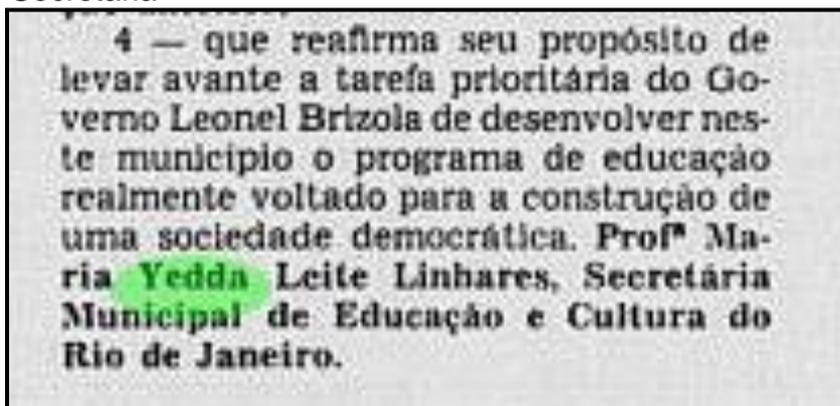
No contexto das leis da ditadura, a falência da escola pública se relacionava aos interesses das classes dominantes,

[...] daí a violência com a qual a sociedade letrada expulsa as crianças pobres da escola, sem lhes dar a esperança de um dia ingressarem no mundo dos cidadãos [...] e da comunidade dos que podem ter conforto e bem-estar” (LINHARES, 1991, p. 4).

No fundo, a escola pública estava reproduzindo a sociedade iletrada do país. Ela não estava sendo a escola específica para uma população específica, [...] que tinha tradições diferentes da população de Copacabana (LINHARES, *In* CREP, 2007, p. 150).

Nesse cenário, buscando desenvolver as capacidades individuais dos alunos das classes populares, Maria Yedda revisitou os preceitos teóricos em que defendia os ideais democráticos e republicanos no Brasil. Não raro, publicações nos jornais anunciavam esse compromisso, como a seguinte, do Jornal do Brasil:

Imagem 25 - Fragmento de jornal com compromisso da Secretaria



Fonte: Jornal do Brasil, 14 maio 1983.

Cabe recobrar alguns momentos do desenvolvimento desses propósitos:

Há cinco meses no cargo [...], a professora Maria Yedda Linhares chegou à conclusão de que, em geral, as escolas públicas estão oferecendo hoje um ensino de tapeação [...] ‘A partir do ano que vem, as turmas de alfabetização deverão ter um máximo de 25 alunos, contra a média de 40 de hoje. [...] Se

daqui a quatro anos a criança da escola pública terminar o primário sabendo escrever, ler e discutir o que leu, darei minha missão por mais do que cumprida' (FARR, 1983, p. 26).

Afinal, ela afirmava que, como secretária:

[...] estava mais preocupada em mudar os rumos da história do Brasil do que em ser historiadora. Digo com toda sinceridade, não ia disputar com os meus amigos um lugar no *hall* dos historiadores. Então fiquei como batalhadora na formação de jovens – estes sim, iam mudar o mundo (*In FRIZZO et al*, 2007, n. p.).

Até Godofredo Pinto, da oposição, assevera que:

Maria Yedda era uma pessoa que tinha uma visão democrática da instituição escolar. Tinha, como prioridade, a educação. Queria criar acesso à educação para as camadas populares. Tinha um compromisso com a educação geral, uma visão unitária, universalista do direito à educação, democrática. Entendia que eram as camadas mais necessitadas, mais carentes, quem precisavam de maior apoio do Estado, do poder público. Ela tinha essa visão da escola, como um espaço de construção e de afirmação da cidadania. Tinha uma visão democrática, progressista, voltada especialmente para as camadas populares. Uma instituição pública da maior importância na vida dos setores populares.

Sobre o tema, Silas Ayres afirmou:

Outra coisa muito importante era a questão da democratização da escola. Na sua gestão, foram formados conselhos de escolas. Comunidades com participação de pais, professores, substituindo as antigas associações de pais, e a volta dos grêmios estudantis que começam a ser reabertos (MATOS, 2017, p. 293).

Na Resolução SME nº 212, de 24 de agosto de 1984, Yedda institucionalizou esses Conselhos Escola-Comunidades nas escolas da rede, buscando alternativas democráticas de interesse da comunidade escolar.

**Secretaria Municipal de Educação e Cultura**

**Atos da Secretária**

(\*) RESOLUÇÃO SME N. 212 DE 24 DE AGOSTO DE 1984

CRIA O CONSELHO ESCOLA-COMUNIDADE NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e considerando:

- a necessidade da existência de um Organismo de forma mais abrangente do que a Associação de Pais e Professores;
- a necessidade de discutir questões de interesse da Comunidade Escolar, propondo alternativas de solução;
- a necessidade de democratizar a Escola com o entrosamento constante e efeito entre Escola/Família/Comunidade;

Fonte: DOERJ, 28 ago. 1984, p. 11.

**RESOLVE**

Art. 1º - Criar o Conselho Escola-Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

Art. 2º - O Conselho terá caráter essencialmente consultivo num trabalho de co-participação com a direção da Unidade Escolar.

Art. 3º - O Conselho será constituído pelos seguintes membros:

- 2(dois) professores;
- 2(dois) responsáveis por alunos;
- 2(dois) alunos;
- 1(um) funcionário

1(um) representante de Associação de Moradores filiada, ou em processo de filiação à FAPERJ ou à FAFERJ.

Parágrafo único - Nas Unidades Escolares onde esteja em desenvolvimento o Projeto Educação Juvenil, será acrescido à composição do Conselho, 1(um) professor, 1(um) responsável por aluno, 1(um) aluno e 1(um) funcionário, eleitos no turno de funcionamento do Projeto.

Art. 4º - Os membros do Conselho serão escolhidos através de eleições diretas a serem realizadas nas Unidades Escolares.

Reportagens sobre a reunião desses Conselhos destacavam e corroboravam a questão da democratização do ensino.

Imagem 27 - Reportagem sobre o Conselho Escola-Comunidade

**Encontro do CEC tem como objetivo democratizar ensino**

Cerca de três mil pessoas participarão hoje, a partir das 9h, do 1º Encontro do CEC (Conselho-Escola-Comunidade), fundado há um ano, para apressar a democratização do ensino nas escolas fluminenses. A abertura ocorreu ontem no Clube Municipal, mas a discussão dos temas só começará logo mais no Pavilhão João Lyra Filho, UERJ, na Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã.

— A idéia é de que todos devem participar da vida cultural da comunidade, sugerindo, reivindicando e acima de tudo debatendo — disse a professora Ruth Eimer, uma das coordenadoras, frisando que o CEC já tem um acervo de experiências sobre administração escolar e a qualidade de ensino.

**Abertura**

Além do Prefeito Marcelo Alencar, esteve presente a Secretaria Municipal de Educação, professora Maria Yedda Leite Linhares, que insistiu no empenho de democratizar o ensino, especialmente através do apoio da comunidade. Quase cinco mil pessoas se inscreveram para participar de atividades alternativas no decorrer do dia de hoje.

Além de debates, mesas-redondas, filmes e exposição de livros, os participantes poderão recolher informações sobre caixa escolar, merenda, cantina, manutenção e reforma de escolas. O Juiz da 1ª Vara Criminal, Carmine Antônio Savino Filho, fará à tarde uma palestra.

Um dos objetivos do CEC — explicou a Subsecretária municipal de Educação, Mariléa da Cruz — é que, em cada escola, haja participação dos educandos, dos professores, funcionários e pais de alunos, além de pessoas da associação dos moradores.

Fonte: Jornal do Brasil, 24 mar. 1985, p. 24.

Logo, tanto na orientação política, quanto nas ações pedagógicas, Maria Yedda semeou pensamentos e ações voltadas para uma verdadeira educação republicana:

A professora Maria Yedda Linhares costuma dizer que alguns professores têm que se conscientizar que trabalhar na educação no Estado não é apenas ter um emprego, mas, ao contrário, significa participar dos problemas educacionais e das tentativas de encontro de soluções (PERSPECTIVAS..., 1985, p. 4).

Em novembro de 1983, a Secretária, no intuito de aperfeiçoar áreas cognitivas e de percepção para reforçar capacidade de linguagem, raciocínio e comunicação do

futuro aluno do 1º grau, ampliou o ingresso para a pré-escola, como consta na Resolução a seguir.

### Imagem 28 – Ampliação do ingresso para pré-escola

**Secretaria Municipal  
de Educação e Cultura**

**Atos da Secretária**

**RESOLUÇÃO SME Nº 178 DE 30 DE NOVEMBRO DE 1983**

ALTERA O CRITÉRIO PARA O INGRESSO NOS JARDINS DE INFÂNCIA ISOLADOS E ANEXOS DA REDE OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e

CONSIDERANDO:

- que a faixa de obrigatoriedade escolar é dos 7 aos 14 anos, de acordo com o Art. 176, § 3º, Inciso II da Constituição da República Federativa do Brasil;
- que "o aperfeiçoamento nas áreas cognitiva e das percepções, objetivando reforçar o raciocínio, a linguagem e a comunicação" são objetivos do pré-escolar que, alcançados, são fatores decisivos em aprendizagens futuras na escola do 1º grau;
- que a ampliação da rede de escolas públicas oficiais pelo atendimento gradativo à criança em idade pré-escolar é objetivo da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

RESOLVE:

Artigo 1º - Alterar o critério de ingresso nos Jardins de Infância isolados e anexos da rede oficial do Município do Rio de Janeiro.

Artigo 2º - Dar prioridade de matrícula em rigorosa ordem cronológica decrescente de idade, considerando-se ano, mês e dia de nascimento do candidato.

Artigo 3º - O Departamento Geral de Educação baixará todos os atos e instruções necessários à regulamentação da presente Resolução.

Artigo 4º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1983  
Maria Yedda Leite Linhares

Fonte: DOERJ, 01 dez. 1983, p. 18.

No mês de dezembro de 1983, também buscando ampliar o acesso à primeira série, Yedda emitiu resolução estabelecendo novos critérios, estendendo a escolaridade para crianças de seis anos que estivessem fora da escola.

### Imagem 29 - Novos critérios para 1ª série

**Secretaria Municipal  
de Educação e Cultura**

**Atos da Secretária**

**RESOLUÇÃO SME Nº 182 DE 12 DE DEZEMBRO DE 1983**

Estabelece critérios para atendimento aos alunos de 1ª série do ensino de 1º grau do Município do Rio de Janeiro em regime de dois (2) turnos.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, considerando a prioridade dada as séries iniciais; considerando a necessidade de se ampliar a oferta de vagas nestas séries; considerando a necessidade de se estender a escolaridade a todas as crianças entre 7 e 14 anos e, ainda, a crianças de 6 anos que permanecem fora da escola; considerando a importância de racionalizar os espaços físicos e recursos humanos.

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer critérios para atendimento aos alunos de 1ª série do ensino de 1º grau do Município do Rio de Janeiro em regime de dois (2) turnos.

Art. 2º - Os Distritos de Educação e Cultura deverão fazer levantamento das escolas em que haja maior demanda de alunos de 1ª série sem condições de atendimento e, quando viável, estabelecer contatos com os Diretores das Escolas próximas para remanejamento dos mesmos, obedecendo a critérios pré-estabelecidos.

I - Os alunos de 1ª série da escola de menor demanda serão remanejados para a escola de maior demanda.

II - As turmas das últimas séries da escola para onde foram remanejadas as de 1ª série serão encaminhadas a outra escola, na mesma proporção das turmas de 1ª série.

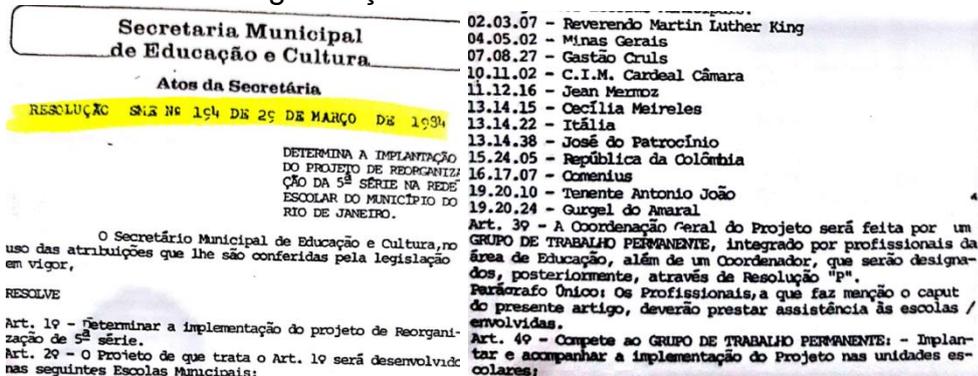
III - O E/DEC deverá proceder o levantamento de locais da comunidade que poderão ser adaptados para atendimento a alunos de 1ª série onde o remanejamento não for viável.

Fonte: DOERJ, 13 dez. 1983, p. 12.

Em março de 1984, ela implementou um Grupo de Trabalho (GT) para reorganizar a 5ª série do 1º grau (atual 6º ano do ensino fundamental), grande

gargalo<sup>107</sup> de evasão escolar.

Imagem 30 - GT de reorganização da 5ª série

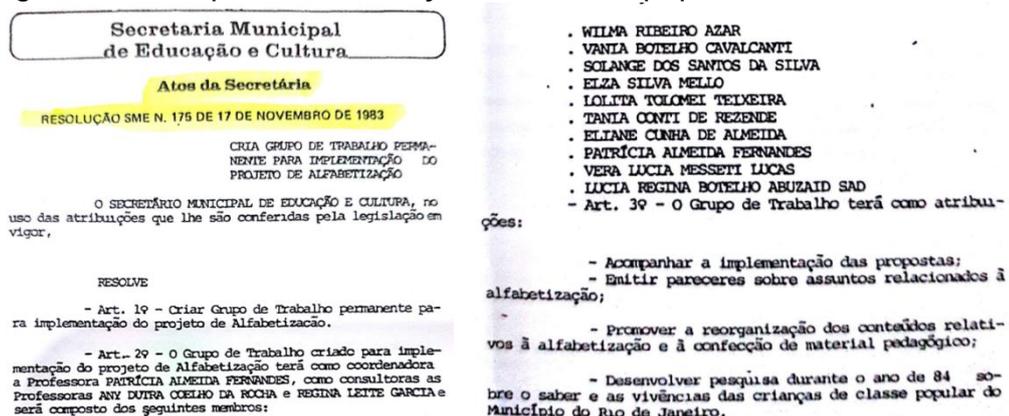


Fonte: DOERJ, 02 abr. 1984, p. 13.

Nessa lógica, extinguiu-se o bloco único, mas manteve-se a expectativa de dois anos para a alfabetização na escola pública, pois, para Yedda, alfabetização seria um “processo mais longo do que a aprendizagem da língua. Enquanto a criança não dominasse a língua do país, não teria condições de ser uma pessoa capaz de fazer uma opção de vida. A escola falhou neste seu objetivo” (FARR, 1983, p. 26).

Em novembro de 1983, Yedda tratou logo de criar um GT para estudar como melhor alfabetizar as classes populares.

Imagem 31 – GT para alfabetização de classes populares



Fonte: DOERJ, 22 nov. 1983, p. 15.

Ademais, Maria Yedda compôs outro GT para, em campo, analisar e buscar

<sup>107</sup> Na década de 1980, segundo Ceccon *et al.* (1982, p. 28) identifica que o abandono aumentava “consideravelmente a partir dos 10-11 anos de idade. É nessa idade que muitos têm que começar a trabalhar para sobreviver e ajudar a família”. Pensando no ensino fundamental como um todo, “Apenas 1 em cada 10, quando a lei assegurava a todos o direito de, no mínimo, poder completar os 8 anos do ensino básico” (p. 29, grifo dos autores).

soluções para minimizar problemas do uso da língua vernácula, como se verifica na Resolução SME 200, de 11 jun. 1984.

### Imagem 32 – Resolução do GT de Língua Portuguesa

**Secretaria Municipal de Educação e Cultura**

**Atos da Secretária**

**RESOLUÇÃO SME Nº 200 DE 11 DE JUNHO DE 1984**

Cria Grupo-Tarefa de Língua Portuguesa para analisar a situação atual do ensino da Língua Portuguesa no 1º grau, no Município do Rio de Janeiro.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e considerando a necessidade de reavaliar o ensino da Língua Portuguesa dentro da realidade do Município do Rio de Janeiro.

**RESOLVE**

Art. 1º - Fica constituído o Grupo-Tarefa de Língua Portuguesa para analisar a situação atual do ensino da Língua Portuguesa no 1º grau, no Município do Rio de Janeiro, e apresentar recomendações a fim de minimizar os problemas levantados.

Art. 2º - O Grupo-Tarefa de Língua Portuguesa terá como objetivo:

- recuperar e analisar os documentos que orientam o ensino da Língua Portuguesa no 1º grau, no Município do Rio de Janeiro;
- diagnosticar a utilização destes documentos pelos professores da Rede Municipal de Ensino;
- apresentar parecer técnico, a partir da análise dos documentos e de sua utilização pelos professores e
- encaminhar recomendações e sugestões que permitam viabilizar soluções para uma melhoria qualitativa no ensino da Língua Portuguesa no Município.

Art. 3º - Todos os órgãos e autoridades da Secretaria Municipal de Educação e Cultura deverão oferecer ao Grupo-Tarefa ora criado, cuja atividade é prioritária, toda a colaboração que lhes for solicitada.

Art. 4º - O Grupo-Tarefa de Língua Portuguesa terá o prazo de 180 (cento e oitenta) dias para apresentar os resultados de suas atividades e as proposições que entender cabíveis.

Art. 5º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 11 de junho de 1984  
 Maria Yedda Leite Linhares

Fonte: DOERJ, 14 jun. 1984, p. 11.

Portanto, visando a melhorar a aprendizagem, a nova proposta, implantada em 1985, criou um ano letivo antes da primeira série do 1º grau - a classe de alfabetização (CA). Nessa proposta, haveria a avaliação continuada do CA para a 1ª série, ao mesmo tempo em que se extinguiriam as classes preliminares que atendiam alunos considerados imaturos e as de alunos ditos especiais<sup>108</sup>.

Ainda em 1983, atendendo interesses das classes populares, promoveu bolsas de estudo de custeio integral da 5ª a 8ª série do 1º grau em escolas particulares, considerando não haver vagas suficientes para a demanda da rede pública.

### Imagem 33 – Resolução para bolsas de estudo integral

<sup>108</sup> Conforme Blanco (2013), nessa época, um grande número de alunos, à época, considerados deficientes físicos, cursou os anos iniciais do ensino fundamental em ambiente hospitalar. De todas as partes do Brasil vinham crianças para tratamento nos hospitais do Rio. Desafortunadamente, a autora assevera que, em razão das novas implementações do I PEE, "As práticas da educação especial foram denunciadas como corresponsáveis pela discriminação das classes populares" (p. 13).

## Atos da Secretária

RESOLUÇÃO SME Nº 174 DE 08 DE NOVEMBRO DE 1983

ESTABELECE O PERÍODO DE INSCRIÇÃO PARA CANDIDATOS A BOLSAS DE ESTUDO DE CUSTEIO INTEGRAL (BOLSAS DE COMPENSAÇÃO) E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, considerando o disposto no Decreto nº 4.248, de 28 de setembro de 1983, e a Resolução conjunta SME e SMP nº 08 de 08 de novembro de 1983,

Fonte: DOERJ, 09 nov. 1983, p. 11.

## RESOLVE

Artigo 1º- As inscrições para preenchimento das vagas oferecidas pelos Estabelecimentos Particulares de Ensino, à Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Bolsa de Compensação - estarão abertas no período de 9 a 16 de janeiro de 1984.

I- Para o ano letivo de 1984, serão renovadas as Bolsas de Compensação dos bolsistas que, mediante nova seleção de carreira sejam habilitados.

Yedda também foi uma das articuladoras do “Encontro de Mendes” (RIBEIRO, 1986), ponto culminante das discussões sobre as principais teses que deveriam balizar a educação fluminense, como a criação dos Centros Integrados de Educação Pública.

Imagem 34 - Reportagem sobre o Encontro de Mendes

## Estado debate ensino com os professores

Pela primeira vez nos últimos 20 anos, os professores do Estado e do Município, no Rio, foram convocados ontem, pelo Governo, para traçarem a política oficial de ensino. Eles se reunirão ao longo deste mês, sempre às sextas-feiras, nos dias 11, 18 e 26, para discutir e definir as novas diretrizes do ensino público fluminense.

Quarenta mil professores, que representam dois-terços do total pertencente à rede escolar oficial, já se inscreveram para o evento. “Será um anticongresso, onde as decisões virão da base. Normalmente, nos congressos sobre educação, os doutores, pedagogos e sábios discutem muito, apresentam teses e tudo fica apenas no papel, cai no esquecimento”, disse o Vice-Governador Darcy Ribeiro, ao anunciar o encontro.

### Três fases

Todos os professores da rede oficial já foram convidados através de um jornal lançado pela Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, presidida por Darcy Ribeiro e integrada também pelas Secretárias Estadual e Municipal de Educação, Yara Vargas e Maria Yedda Linhares. Receberam, ainda, uma carta-convite do Governador.

CIDADE		JORNAL DO BRASIL	
<h1>Professores fazem seu 1º Encontro</h1>			
<p><b>MESA P/VIDEO E TV.</b></p> <p>Shoppings Casino Alântica Tel. (021) 521-2387</p> <p>Justus Studio</p>	<p><b>VIDEO-CLUBE</b></p> <p>Remessa p/ vídeo e Brasil 2.500 filmes TEL: 821-2987</p> <p>JOSIAS STUDIO</p>	<p>Melhoria salarial, retorno do critério de notas e fim dos conceitos, limitação do número de alunos por sala de aula e participação ativa nas decisões da escolas foram reivindicações constantes em todos os relatórios apresentados ontem no 1º Encontro de Professores do 1º Grau, aberto pelo Vice-Governador Darcy Ribeiro, em Mendes.</p> <p>O Vice-Governador destacou o caráter democrático da iniciativa do Governo Brzola, de ouvir as bases para resolver os problemas do ensino, ressaltando que os 250 professores reunidos no Colégio Marista representavam a opinião de 52 mil professores públicos. No final do encontro, notou que as reivindicações eram mais de natureza trabalhista do que educacional.</p> <p><b>Problemas</b></p> <p>Apesar de o plenário ser favorável à votação para eleger a presidência da Mesa, acabou prevalecendo a indicação do Vice-</p>	<p>Governador, a Secretária de Educação do Estado, Yara Vargas (a do Município, Maria Yedda Linhares, também compareceu). “Viermos para ouvir”, pontificou Yara Vargas, antes de falar sobre os problemas principais de educação, como a falta de recursos.</p> <p>A Secretária Yara Vargas informou que, antes de 1964, a educação absorvia 11% dos recursos da União, mas hoje recebe apenas 4,9%. “O Brasil é o 80º país em investimento na educação e isto é um absurdo”, definiu.</p> <p>A convite de Darcy Ribeiro, o presidente do CEP (Centro Estadual dos Professores), Godofredo Silva Pinto, ocupou a mesa, sob ovação do plenário. afirmou que o principal aspecto do encontro era o democrático, consequência do momento político vivido pelo país desde as eleições de 82. Reivindicou plena valorização da categoria e observou: “Os professores não podem ser os únicos responsáveis pelas mazelas do ensino”.</p>
<p><b>U.F.R.J.</b> UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO <b>E.T.U.</b> ESCRITÓRIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE EDITAL DE TOMADA DE PREÇOS ETU Nº 3/83</p> <p>Faço público que se acha aberta uma licitação, sob a modalidade de TOMADA DE PREÇOS, tendo como objeto a execução de obras e serviços de engenharia relativos a REFORMA E SUPERESTRUTURA DA TRANSMISSÃO ARARAÓJE, CO.</p>	<p><b>U.F.R.J.</b> UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO <b>E.T.U.</b> ESCRITÓRIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE EDITAL DE TOMADA DE PREÇOS ETU Nº 5/83</p> <p>Faço público que se acha aberta uma licitação, sob a modalidade de TOMADA DE PREÇOS, tendo como objeto os Serviços relativos ao fornecimento e instalação de dois me-</p>		

Fonte: Jornal do Brasil, 05 nov. 1983, p. 6; 26 nov. 1983, p. 6.

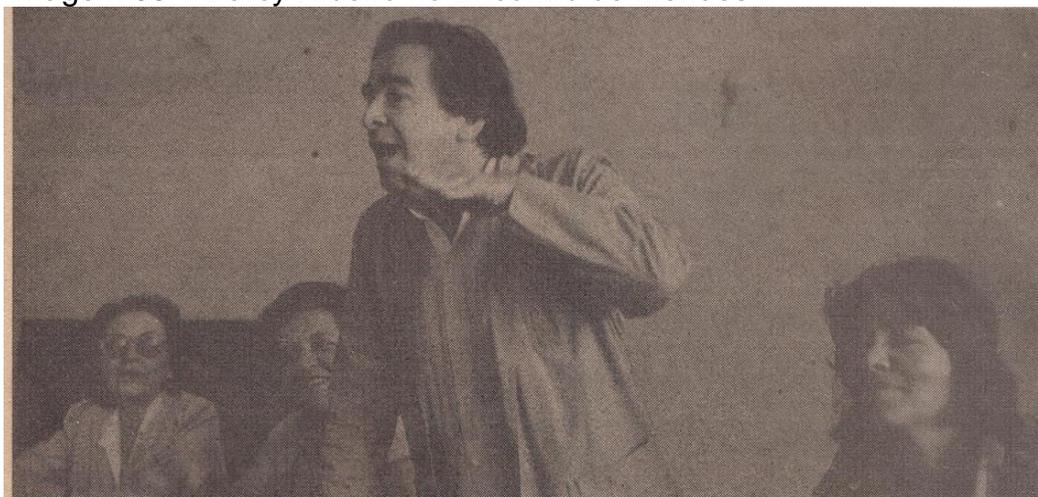
Para Darcy Ribeiro (1986), o Encontro foi concebido como um verdadeiro

anticongresso, um momento para se ouvir professores diretamente atuantes nas salas de aula, “onde as decisões [viriam] da base. Normalmente, nos congressos sobre educação, os doutores, pedagogos e *sábios* discutem muito, apresentam teses e tudo fica no papel, cai no esquecimento” (RIBEIRO *In* ESTADO..., 1983, p. 6).

Rosiska Darcy de Oliveira (*apud* SILVA, 2008), que trabalhou diretamente com Darcy e com Yara Vargas e Maria Yedda na elaboração das pautas (teses) que seriam discutidas no Encontro de Mendes, afirmou que o Encontro não resultou apenas na criação dos CIEPs, mas em uma consciência crítica mais apurada por parte do corpo docente.

A seguir, flagrante da fala de Darcy durante a primeira fase do Encontro.

Imagem 35 – Darcy Ribeiro no Encontro de Mendes



O Vice-Governador Darcy Ribeiro fala na abertura da primeira fase do Encontro, na Escola Martin Luther King, tendo à sua direita a Diretora Bertha de Borja e a Secretária Maria Yedda Linhares e, à sua esquerda, a professora Rosiska de Oliveira

Fonte: Silva (2011, p. 71)

Embora o Encontro de Mendes e, conseqüentemente, o I PEE tenham sido concebidos como espaço de discussão, possibilitando a participação de todo o professorado do Rio de Janeiro, alguns desses profissionais se negavam a colaborar, alegando que essa política educacional tinha ênfase monumentalista e assistencialista, acusada de promover um antidemocrático dualismo<sup>109</sup> na rede escolar pública (CUNHA, 2005). A ausência de consenso fez com que as diretrizes educacionais dos CIEPs e das escolas públicas “convencionais” conferir modernidade

<sup>109</sup> O depoimento de Silas Ayres destaca que, em consequência desse dualismo, “a oposição, seja na mídia ou nos partidos políticos, passou a dizer que Darcy considerava que a escola tradicional, a rede, toda era desonesta. Os professores se sentiram muito chateados com isso. Nós tivemos embates para dizer que não era bem isso, mas eles diziam, ‘foi dito que nós somos uma escola desonesta’” (MATOS, 2017, p. 299).

aos CIEPs caminhassem paralelamente” (EMERIQUE, 1997, p. 41).

Para Libania Xavier,

o Encontro de Mendes provocou uma cisão. Darcy acabou expressando uma visão apressada e, podemos dizer, até um pouco autoritária em relação aos professores. Ele trouxe o projeto pronto e esperava sua aprovação. Não a encontrou. Não a encontrando, ele decidiu construir uma rede paralela. Essa foi uma das fragilidades desse programa (MATOS, 2016, p. 233).

O testemunho de Francisco Carlos rebate essa ideia:

A ideia de um programa autoritário, vindo de cima, considerando o momento atual em que estamos vivendo, uma reforma do ensino feita por medida provisória (MP), é de um desconhecimento ou de uma maldade enorme. Houve reuniões nas escolas, eleições de delegados nas escolas, encontros de regionais, um encontro grande em Mendes e um encontro final do Maracanãzinho para definir os modelos e as prioridades, inclusive da distribuição curricular, das disciplinas. Foi um processo que, hoje, olhando para trás, eu me surpreendo por seu caráter altamente democrático.

Também, Godofredo Pinto traz à baila sua visão sindicalista sobre o Encontro de Mendes:

O CEP foi o tempo todo isolado. Não foi chamado para participar da construção do Encontro de Mendes. Tudo bem, era um encontro do governo e ele não era obrigado a fazer isso, mas o CEP tinha muita força. [...] As assembleias eram massivas, milhares de professores. - E nós começamos a cobrar. [...] um Encontro de Educação e o CEP está fora? Que governo democrático é esse, que não chama a categoria? Por muita pressão, no final do processo, depois da eleição dos Delegados, fizemo-nos, quase que à força, presentes no Encontro de Mendes. Eu estava na mesa no Encontro. [...] Então participamos lá da discussão. A questão [da participação] do CEP veio com tanta força que a diretoria preferiu não ter posição, nem contra, nem a favor, o que eu discordava. [...] eu era o principal líder, mas o CEP não se posicionou, nem criticamente, nem favoravelmente, o que eu sempre achei um absurdo. [...] o CEP pode, enquanto entidade, não se posicionar. Mas eu sou deputado, então, lá na tribuna, falando como deputado, [...] vou fazer uma avaliação crítica.

Ao longo do estudo, observamos que aquele período foi marcado por grandes embates intelectuais<sup>110</sup>, em que se propunha uma educação democrática e de tempo

<sup>110</sup> A escrituração da Carta de Goiânia, em 1986, é um grande exemplo desses embates em prol da educação democrática. Os educadores presentes na IV Conferência Brasileira de Educação, em setembro de 1986, propuseram princípios básicos a serem inscritos na Constituição, a fim de enfrentar os problemas crônicos referentes à universalização e qualidade de ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas. A carta, na íntegra, encontra-se no Anexo E.

integral. Para Maria Yedda, um horário mais rigoroso, de tempo integral<sup>111</sup>, era indispensável para concepção de uma educação integral (BALDEZ, 2008).

Na reportagem a seguir, observamos que o planejamento do aumento do tempo na escola foi progressivo, já em 1984, anterior ao primeiro CIEP, inaugurado em 1985.

Imagem 36 - Aumento do tempo escolar

88 1º andar domingo, 21/8/83 JORNAL DO BRASIL

## Alunos do primário ficarão 5 horas na escola em 84

Regis Farr  
Evandro Teixeira-Arquivo JB-25/3/83



acabou sendo esquecida com toda esta parafernália tecnológica: o conteúdo. Se o professor não domina a sua própria língua, se ele não sabe muito bem o que está ensinando, não há técnica que faça funcionar. Já se ele domina o assunto, não há que se preocupar com o método; ele virá naturalmente, da forma pela qual ele domina o conhecimento.

Ela admite que o professor primário não tem uma formação adequada, mas sabe que terá que trabalhar com a realidade. Para ela, o primeiro passo é levar este professor a se conscientizar de que ele precisa encarar sua profissão não apenas como um emprego e deve participar na busca de soluções.

— É preciso que o professor se sinta uma peça importante na sociedade, que seja bem remunerado. Hoje há uma discrepância: o professor primário, que trabalha cinco dias e 24 horas por semana, recebe, a título de difícil acesso, menos do que o professor de ensino médio, que só vai à escola duas vezes por semana.

Para corrigir esta distorção, ela garantiu que está “pensando seriamente” em dar, a partir de 1984, acréscimo salarial ao professor primário, que terá algumas vantagens em termos de lotação, podendo trabalhar em escola próxima de sua residência.

“Se daqui a quatro anos a criança de escola pública terminar o primário sabendo escrever, ler e discutir o que leu darei minha missão por mais do que cumprida”.

Algumas mudanças que o ensino nas

### Turmas vão ter menos alunos

A partir do ano que vem as turmas de alfabetização deverão ter um máximo de 25 alunos, contra a média de 40 de hoje, e provavelmente serão atendidas por professores mais experientes, ao contrário do que acontece atualmente. Estas são medidas que o grupo que examina o assunto irá sugerir como necessárias a um melhor rendimento dos alunos.

Já a eliminação do terceiro turno sem a construção de novas salas poderá ser conseguida em cerca de 150 das 304 escolas da rede que funcionam neste regime. Para tanto, as turmas pequenas serão transformadas em uma única e as salas ociosas de escolas próximas — mesmo da rede estadual — deverão ser utilizadas para as crianças do 1º grau.

A rede municipal de ensino tem 814 escolas com um total de 593 mil alunos, grande parte dos quais não tem as 720 horas de aula anuais estabelecidas por lei. Devido à escassez de verbas, a orientação da Secretaria Municipal de Educação é para que o terceiro turno — medida tomada há anos em caráter provisório — seja extinto sem a necessidade da construção de novas salas.

A professora Nina Maria Tompene da Cunha, do grupo-tarefa de eliminação do 3º turno, afirma que muitas escolas funcionam neste regime apenas por falta de medidas administrativas eficientes. A situação é mais grave nos colégios da Zona Oeste (Santa Cruz, Bangs, Campo Grande) onde há falta de escolas e professores. Já Patrícia Almeida Fernandes, do

Dos 140 mil alunos matriculados este ano na primeira série das escolas públicas do Rio, mas de 70% são repetentes. De cada grupo de 100 que começa a estudar, só 14 chegam ao final do 1º grau no período regular. As crianças que moram em favelas e na Zona Rural não têm professores fixos, ficam nas escolas apenas duas ou três horas por dia e saem de lá sem saber ao menos fazer uma redação.

Este é o quadro da educação pública do Rio, que a Secretária Maria Yeda Linhares classifica de “bastante difícil, caótico até certo ponto porque discrimina o pobre”. A partir do ano que vem começam as mudanças: as crianças da primeira série ficarão cinco horas na escola e o professor primário receberá melhorias salariais, terá mais liberdade em sala de aula e terá como se atualizar. Em contrapartida, “será chamado à responsabilidade”.

“Há algo de muito errado com o ensino público”

Há cinco meses no cargo de Secretária Municipal de Educação, a professora Maria Yeda Linhares chegou à conclusão de que, em geral, as escolas públicas estão oferecendo hoje um ensino de tapeação porque a criança sai sem condições de dominar a linguagem escrita e falada, a aritmética e seus elementos fundamentais.

Uma característica do sistema público de ensino a surpreendeu: as diferenças entre as escolas situadas em áreas de melhor nível econômico e aquelas que atendem aos alunos pobres. Na Zona Sul,

Fonte: Jornal do Brasil, 21 ago. 1983, p. 26.

De certa forma, conforme entrevista de Francisco Carlos, esse aumento se contrapunha àqueles turnos de três horas e meia do período de Carlos Lacerda e as escolas de papelão<sup>112</sup>.

Silas Ayres, em entrevista, ressaltou:

A concepção da escola de educação integral [dos CIEPs] era muito mais do que tempo integral. Ficou muito ligado essa história de que a criança entrava às sete horas, fazia um lanche, depois saía às cinco horas, depois de tomar banho, jantar. Isso foi muito o que a mídia enfatizou. Mas era muito maior. Quem lê o livro preto do CIEPs, quem lê sua proposta pedagógica, vê que a ideia de uma educação integral era no sentido da pessoa integral, todo ser

<sup>111</sup> Para Godofredo Pinto, “A questão do tempo integral deveria ser da rede como um todo, progressivamente, de quatro horas, passar para cinco horas, seis horas”. [...] “Seria melhor mais crianças com 5 horas de aula do que menos crianças, aquelas que estavam nos CIEPs, com tempo integral”. Hildésia Medeiros, que assumiu o CEP depois de Godofredo, fez narrativas distintas: “Sempre concordamos com a proposta de escola de tempo integral. Em termos do CEP, nós nunca fomos contra a proposta do tempo integral. Eu não diria que era uma proposta eleitoreira, se alguém se aproveitou disso aí. Uma vez estrategicamente colocada, a proposta poderia ser um modelo extremamente importante, como, de alguma maneira, terminou sendo”.

<sup>112</sup> Eram escolas pré-moldadas de madeira. Não suportavam chuva, desmontavam. Além de tudo, para ter eficiência no número de matrículas, os turnos duravam três horas e meia. A mesma escola tinha três turnos seguidos, para poder aumentar a quantidade de matrículas e dizer que as crianças estavam frequentando a escola.

da pessoa, em suas várias atividades. Era uma educação, do ponto de vista na história do Brasil, que não havia até aquela época. Hoje, até a Globo defende essa ideia (MATOS, 2017, p. 299).

Nesse mesmo sentido, o Prefeito Marcello Alencar ratifica essa proposta (In RYFF, 1985, p. 2, grifos nossos):

a construção dos CIEPs esta[va] baseada na *proposta pedagógica da política educacional do Governo do PDT*. Ela pretend[ia] atender às necessidades da comunidade e diminuir as desigualdades sociais. Nos CIEPs, os alunos ficam nove horas por dia, fazem quatro refeições e recebem assistência médica e dentária. Além das aulas, as crianças desenvolvem atividades de educação física, recreação, artes e sessões de estudo dirigido.

Yedda administrou em prol da educação pública, em que “o sucesso da escola pública significa(ria) uma questão de sobrevivência se quisermos existir como povo e nação” (FARIA, 2008, p. 13). Inclusive, pretendia ir mais além dos CIEPs, além dos visíveis monumentos, iniciando um programa que pretendia acabar com o distanciamento que os CIEPs apresentavam em relação às escolas consideradas convencionais (EMERIQUE, 1997).

Destarte, Maria Yedda Linhares “deu início a um processo de elaboração de uma nova proposta pedagógica para o ensino de 1º grau, que não fosse exclusiva dos CIEPs” (CUNHA, 2005, p. 151).

Uma especial atenção também foi dada ao educador. Já naquela época, Yedda concebia que: “A educação foi sofisticada com nomes complicados, com um pedagogismo e um psicologismo exagerados. Na realidade, o professor precisa é saber bem o que vai ensinar” (In FARR, 1983, p. 26). Muito mais que uma “parafernália tecnológica”, era necessário que o professor primário conhecesse sua língua, dominasse seu assunto.

Silas Ayres ratifica avanços nessa direção:

A professora deu ênfase à alfabetização. Inclusive, tentou remunerar melhor o professor alfabetizador, porque ela achava que uma criança bem alfabetizada, abre o caminho para o restante na área da educação [...]. A professora teve [como vitória] a questão de os Estudos Sociais voltarem a ser matérias de História, Geografia (MATOS, 2017, p. 293).

Jornais da época confirmam a busca pela maior remuneração do alfabetizador e a educação continuada como estratégia para melhorar a educação:

Imagem 37 - Estímulos e educação continuada a professores

feridas de particulares. A professora Maria Yedda Linhares salientou que os estabelecimentos públicos vêm recebendo um número menor de alunos. Em 1979, foram matriculados 615 mil 511 alunos; em 1980, 585 mil 255; em 1981, 575 mil 808 e em 1982, 542 mil 489.

A queda, segundo ela, é uma decorrência da qualidade de ensino dos colégios públicos, mas a atual administração tem plano para melhorá-la. Está prevista a reciclagem de professores, principalmente alfabetizadores e que dão aulas para as turmas do antigo primário. Concederá estímulos às alfabetizadoras, já a partir do próximo ano, como a possibilidade de terem duas matrículas para lecionar em turmas diferentes na mesma escola, que poderão escolher.

### Educação já treina professores

A Secretaria Estadual de Educação iniciou ontem um programa de treinamento intensivo para 200 professores da rede que trabalharão nos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) — os **brizolões** — a serem inaugurados ainda este mês nos municípios de Duque de Caxias, São João de Meriti e Nova Iguaçu.

A coordenadora pedagógica dos CIEPs, Ricamar Fernandes Maia, explicou que o treinamento objetiva preparar os professores que atuarão "numa nova escola pública, onde o aluno estudará em tempo integral, aprendendo a ler, escrever e contar no menor tempo possível, recebendo assistência médica e odontológica e participando de atividades esportivas, culturais e de lazer".

#### Palestras

O treinamento está sendo feito numa escola do bairro Grande Rio, em São João de Meriti, até o dia 17; depois, será realizado em Niterói e São Gonçalo. O curso consta de palestras sobre alfabetização, educação juve-

nil, alunos-residentes, sala de leitura, arte e cultura, educação física, integração social, educação artística, ciências, matemática, linguagem, geografia e história.

Ao falar ontem para os professores em treinamento sobre a proposta dos CIEPs, Ricamar Maia disse que a primeira aula já havia sido dada há alguns dias pela comunidade do bairro Rio Grande, onde mães de alunos se ofereceram para limpar o prédio. "Este", frisou ela, "é o espírito que deve predominar na escola pública, de integração com a comunidade".

Duque de Caxias, São João de Meriti e Nova Iguaçu terão 18 CIEPs, todos em construção. Alguns já estão em fase final de acabamento, mas ainda não existe data para sua inauguração. Os professores que estão sendo treinados apresentaram-se como voluntários mas, segundo a Secretaria Estadual de Educação, os aprovados no recente concurso que optaram pelos CIEPs serão lotados nestas novas escolas.

Fonte: Jornal do Brasil, 09 jul. 1983, p. 7; 07 maio 1985, p. 13.

A formação continuada e em serviço foi discutida na gestão de Yedda. Assim, alguns objetivos pertinentes à capacitação do professor, que abarcavam assuntos ligados à Educação Especial, à Educação Física, dentre outros componentes curriculares, eram contemplados em resolução do Diário Oficial, como segue:

Imagem 38 – Capacitação do Professor em calendário da Secretaria

**Secretaria Municipal de Educação e Cultura**

**Atos da Secretária**

**RESOLUÇÃO SME Nº 184 DE 02 DE JANEIRO DE 1984**

DISPÕE SOBRE O CALENDÁRIO DE ATIVIDADES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA PARA O ANO DE 1984.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor,

**RESOLVE**

Art. 1º - Instituir o Calendário em anexo que indica as datas e os prazos previstos para as atividades programadas para o ano letivo de 1984.

Parágrafo Único - Os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura diligenciarão no sentido de elaborar cronograma e determinar ações complementares para o pleno cumprimento deste Calendário.

Art. 2º - Esta Resolução tem vigência a partir de 02 de janeiro de 1984, revogadas as disposições em contrário.

**Rio de Janeiro, 02 de janeiro de 1984**  
**Maria Yedda Leite Linhares**

**PRE-ESCOLAR** O período de 06 a 17 de fevereiro está destinado à previsão das atividades curriculares, do Ensino Pré-Escolar, para o ano letivo. Nesse período serão realizadas entrevistas com os pais e preparação do ambiente para receber as crianças.

**13/17 - ENCONTRO DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DE 2ª A 4ª SÉRIE**  
De 13 a 17 de fevereiro serão realizados encontros, por E/DEB, envolvendo todos os professores regentes de turmas de 2ª à 4ª série, procurando sensibilizar e conscientizar o professorado para a importância da prática de atividades físicas pelas crianças que estão nessa faixa etária.

**13/15 - ENCONTRO PARA OS TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
Realização de encontros, no período de 13 a 15 de fevereiro, visando a reciclagem de todos os técnicos envolvidos no trabalho de Educação Especial.

**13/17 - TREINAMENTO EM ALFABETIZAÇÃO**  
Realização de Seminário para professores de 1ª série, no período de 13 a 17 de fevereiro.  
O treinamento terá continuidade com a realização de Curso Regular para professores Alfabetizadores, a ser realizado de Março a Novembro.

**13/17 - SEMINÁRIOS, POR APÓS DE ENSINO, PARA PROFESSORES I**

**13/17 - SEMINÁRIO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
De 13 a 17 de fevereiro será realizado treinamento visando subsidiar tecnicamente não só os professores que já atuam na Educação Especial, como também os que ingressarão no trabalho este ano.

**14/16 - SEMINÁRIO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA**  
Realização de um seminário, de 14 a 16 de fevereiro, visando o planejamento das atividades para 1984.

**20 - INÍCIO DAS AULAS**  
Dia do início das aulas nas Unidades Escolares da Rede Oficial de Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro.

Fonte: DOERJ, 04 jan. 1984, p. 6.

A negociação do plano de carreira também foi outro feito de Maria Yedda. O trabalho abarcou multissetores, sem deixar de envolver o CEP.

Imagem 39 - Negociações para Plano de Carreira

### Negociações

A professora Maria Yedda Linhares ressaltou ontem a necessidade de mais de 15 dias para a comissão mista (formada por professores do CEP (Centro de Professores do Rio de Janeiro) e pelos secretários estaduais e municipais de Educação, Planejamento, Fazenda e Administração) preparar o plano de carreira do magistério, que terá de ser encaminhado ao Legislativo, para aprovação.

— Um plano de carreira — frisou a secretária de Educação do Rio — é coisa séria e tem que ser feito com cautela, para evitar erros. A questão do enquadramento por formação, por exemplo, vai exigir estudos meticolosos, até porque não é qualquer título que tem valor para o trabalho do professor. Um título de doutorado em Física, por exemplo, não é muito importante para um alfabetizador.

Para Maria Yedda Linhares, não há razão para o professorado fazer uma nova greve se não receber o plano de carreira até 10 de maio, porque há boa vontade do governo em estabelecer o plano e uma greve em nada ajudaria.

— Nesse caso — disse ela —, seria uma greve para atender aos interesses políticos de uma minoria, pois tenho certeza de que a maioria do professorado quer encontrar uma solução que não prejudique nem seus interesses, nem a educação, nem a escola”.

### CEP já negocia o plano de carreira

A comissão de negociação do Centro Estadual de Professores (CEP), manteve ontem de manhã um encontro de meia hora com o prefeito Saturnino Braga, a quem entregou o resultado da assembléia de quarta-feira no Maracanãzinho. Foi discutida a formação da comissão com membros do CEP e do governo, encarregada da elaboração do plano de carreira do magistério. Segundo Hildézia Medeiros, Saturnino Braga comprometeu-se a iniciar, ontem mesmo, gestões para efetivar a comissão.

O prefeito autorizou ainda, segundo a presidente do CEP, que a comissão entrasse em contato com o secretário estadual de Administração, Leôncio Vasconcelos, para “agilizar o abono dos dias parados”. Hildézia considerou o movimento dos professores positivo: “Fortalecemos e consolidamos o CEP.”

Fonte: Jornal do Brasil, 25 abr. 1986, p.12.

Outro bônus de sua gestão, valorizando o trabalho do educador, foi o estudo para gratificação por atividades em locais inóspitos e de difícil acesso, conforme resolução de julho de 1984.

Imagem 40 – Gratificação de atividade em difícil acesso

**Ato da Secretária**

**RESOLUÇÃO SME Nº 206 DE 31 DE JULHO DE 1984**

CRIA GRUPO-TAREFA PARA AVALIAR A CONCESSÃO DA GRATIFICAÇÃO AO PESSOAL DE MAGISTÉRIO POR ATIVIDADES EM LOCAIS INÓSPITOS OU DE DIFÍCIL ACESSO.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e considerando a necessidade de se incluir ou excluir unidades orgânicas às relações anexas às Resoluções nº 40, 54 e 77,

**RESOLVE:**

Art. 1º - Criar Grupo-Tarefa para avaliar a concessão da gratificação ao Pessoal do Magistério, por atividades em locais inóspitos ou de difícil acesso.

Art. 2º - O Grupo deverá definir critérios e relacionar as unidades orgânicas que farão jus à concessão do benefício, no prazo de 30 (trinta) dias.

Art. 3º - O Grupo-Tarefa constituído pela presente Resolução será integrada pelos seguintes membros:

- VERA LUCIA DA SILVA PEREIRA, Prof. I, matrícula 11/081431-9;
- JOÃO ALBERTO DOS SANTOS, Especialista de Educação, matrícula 12/047142-5;
- HILMA PINTO SALIBA, Especialista de Educação, matrícula 16/098898-0;
- LUCIA LEONOR EBENDINGER MARTINS, Prof. IV, matrícula 12/046171-5.

Art. 4º - O Grupo-Tarefa será coordenado por HILMA PINTO SALIBA.

Art. 5º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**Rio de Janeiro, 31 de julho de 1984**  
**Maria Yedda Leite Linhares**

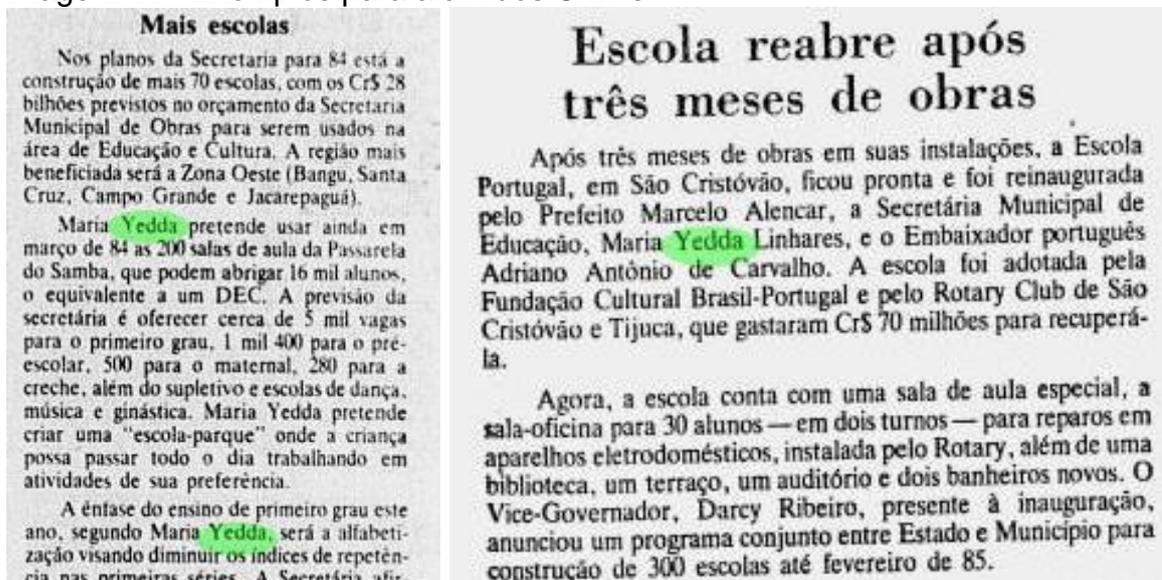
Fonte: DOERJ, 02 ago. 1984, p. 9.

Para além dos prédios dos CIEPs, Maria Yedda adotou outros modelos arquitetônicos, como as “Lelés”<sup>113</sup>. “Várias escolas foram reformadas, ampliadas, muitas salas de aulas foram acrescentadas, novas quadras, sem serem os CIEPs e

<sup>113</sup> Escolas pré-fabricadas em Santa Cruz, que demandavam um tempo de construção de dois meses. Foram projetadas por João Filgueiras Lima. Era um meio prático e barato para construção de uma escola. O governo Brizola construiu mais de 200 escolas desse tipo visando a extinguir o terceiro turno (CREP, 2007).

sem serem ‘Lelés’<sup>114</sup> (FARIA *in* MIGLIEVICH-RIBEIRO; NOLASCO-SILVA, 2014, p. 226). A seguir, matéria sobre a construção escolar:

Imagem 41 - Exemplos para além dos CIEPs



Fonte: Jornal do Brasil, 03 dez. 1983, p. 4; 22 ago. 1984, p. 8.

Francisco Carlos destaca o “para além” dos CIEPs em seu testemunho:

As pessoas dizem, ‘só fez os CIEPs’, como se fosse pouco, mas foram várias e várias intervenções. Inclusive, uma coisa que foi muito importante e que desmente a questão do abandono da rede tradicional: Maria Yedda tinha um amor enorme pelas escolas construídas pelo *Pedro Ernesto* e pelo *doutor Anísio* lá nos anos 30, 40. Todas as grandes escolas dos anos 30, 40 foram reformadas. Inclusive restauro, restauro da cor que elas eram originalmente. Por exemplo, essa grande escola aqui da Glória<sup>115</sup>, a escola lá da Osvaldo Cruz. Todas aquelas escolas, a de Piedade, todas elas foram restauradas.

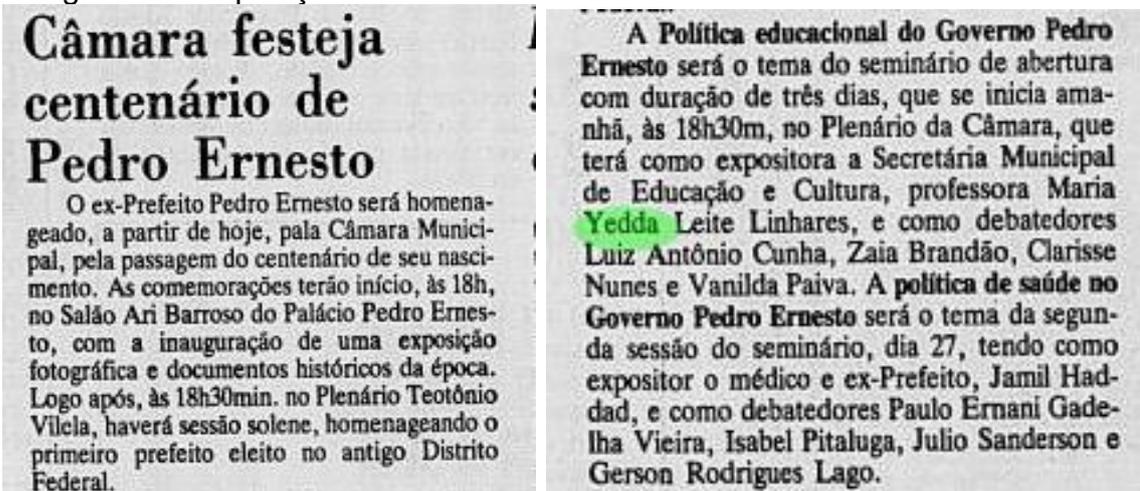
Até 15 out. 1985, foram reformadas 279 escolas, aproximadamente uma reforma a cada 3,3 dias. Cerca de 53 prédios escolares reformados tinham valor histórico (RYFF, 1985).

Ademais, a Secretária, marcada pela política educacional de Pedro Ernesto, ainda participou de discussões e debates acadêmicos sobre essas ações.

<sup>114</sup> Por seu turno, Godofredo Pinto pondera, em sua narrativa, que “as escolas do Lelé ficaram completamente abafadas, secundarizadas com relação ao peso que tinham os *brizolões*. Os CIEPs possuíam muita visibilidade”. De fato, conforme assinala Bomeny (2008), a imprensa cobriu largamente a proposta dos CIEPs. Foram frequentes os pronunciamentos do governador e as entrevistas de Darcy Ribeiro nos programas de rádio e nos canais de televisão. A educação em tempo integral encontrava eco nas experiências internacionais, inclusive latino-americanas.

<sup>115</sup> Escola Municipal Deodoro, localizada na Rua da Glória, foi construída em 1907, pela mesma missão francesa que veio ao Brasil para a obra do Teatro Municipal (RYFF, 1985, p. 5).

Imagem 42 - Exposição sobre a Política Educacional de Pedro Ernesto



Fonte: Jornal do Brasil, 25 set. 1984, p. 7.

Nesse sentido, buscando avaliar se realmente a ação político-pedagógica estava sendo efetiva, Maria Yedda resolveu estabelecer, em maio de 1985, normas para realização de pesquisa nas unidades escolares, procurando soluções aos problemas da escola de 1º grau, bem como sistematizar procedimentos para essas investigações alcançarem interesses da Secretaria.

Imagem 43 – Pesquisa nas Unidades Escolares

**Atos da Secretária**  
Resolução SME nº 239 de 22 de maio de 1985

**ESTABELECE NORMAS PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e considerando:

- a contribuição que pode ser dada pela pesquisa na formulação da política educacional em suas linhas mais amplas e na busca de soluções para os problemas de maior relevância da escola de 1º Grau;
- que a falta de normas disciplinando a entrada de pesquisas na rede de escolas públicas do Município tem dado origem, de um lado, ao acúmulo de investigações em determinadas escolas, e de outro, à ausência de pesquisadores em escolas ou setores do Sistema que muito se beneficiariam com pesquisas de qualidade;

RESOLVE:

Art. 1º - Designar a Assessoria de Estudos, Acompanhamento, Análise e Avaliação (E/SUB-AEA) para funcionar como canal de comunicação entre instituições de pesquisas ou pesquisadores isolados e a Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro.

Art. 2º - Caberá aos pesquisadores:

- I - encaminhar projeto de pesquisa para ser analisado pela Assessoria de Estudos, Acompanhamento, Análise e Avaliação (E/SUB-AEA), acompanhado de carta de apresentação da instituição a que está ligado;
- II - enviar relatórios parciais, caso façam parte da sistemática da pesquisa, e na ausência destes, manter contato regular com a Assessoria de Estudos, Acompanhamento, Análise e Avaliação (E/SUB-AEA), para fins de acompanhamento;
- III - enviar relatório final à Assessoria de Estudos, Acompanhamento, Análise e Avaliação (E/SUB-AEA), a fim de assegurar o retorno das conclusões das pesquisas e a divulgação dos resultados alcançados.

Fonte: DOERJ, 24 maio 1985, p. 13.

Sempre comprometida com os ideais republicanos, Yedda analisou criticamente as propostas do governo brizolista:

A implantação dos CIEPs, no Rio de Janeiro, foi um problema muito sério [...] pensar que o CIEP, num passe de mágica, iria modificar o sistema escolar, tornava muito difícil esta tarefa [...] O Darcy achava que um CIEP, por si

mesmo, iria transformar aquela sociedade [...] Acontece que o CIEP [...] é um belíssimo monumento [...] mas muito pequeno por dentro [...] Em tempo integral, como ele queria, [...] não dava não. [...] O resultado disso: pressão muito grande para as matrículas e na maioria dos casos ficou uma escola de infância em dois horários. [...] O CIEP foi pensado grandiosamente [...] pelo Darcy para o Brasil [...] Acho que ele merecia até o Prêmio Nobel [...] A parte estética teria que ser abandonada [...] Isso exige um planejamento de educação que não foi pensado [...] O Brizola custou... ele nunca entendeu isso [...] Era necessário um pouco mais de tempo para construir outros CIEPs (LINHARES, *In* CREP, 2007, p. 155-156).

No diálogo com Godofredo Pinto, ele abordou tais diferenças:

Nunca presenciei, mas tinha informações de que [...] eram muito frequentes as discordâncias entre eles, especialmente da Professora Maria Yedda com o Professor Darcy [...], e talvez também com o governador Brizola, que tinha muito mais identidade com Darcy do que com ela. Esses tensionamentos eram decorrentes de uma visão política diferenciada. A Professora Maria Yedda era de formação marxista [...] e tinha, portanto, uma visão política um tanto diferenciada do Professor Darcy, que também tinha uma postura de esquerda, socialista, porém [...] próximo do populismo.

Assim como Lia Faria:

Havia uma disputa, uma tensão permanente entre Darcy [Ribeiro], Yara [Vargas] e Maria Yedda. Até porque era uma composição nova, no ponto de vista administrativo-burocrático - o I PEE pairava um pouco por cima e acima das secretárias, tanto do Estado (Yara) como no município (Yedda) - duas mulheres fortes, de grande trajetória, enquanto o Presidente do Programa era Darcy Ribeiro. Não foi nada tranquila essa convivência entre os três. [...] A Yara e a Yedda se posicionavam o tempo todo. Elas não eram teleguiadas e tinham opiniões fortes. Yedda era mais difícil ainda, porque Yedda dava declarações por vezes bombásticas, dizendo claramente até contra a ideia de como os CIEPs seriam implantados, o que ia de encontro ao pensamento de Darcy e até de Brizola.

Apesar das eventuais contradições entre Maria Yedda, Darcy e Brizola<sup>116</sup>, ela não descuidou da efetivação dessa utopia, promovendo a educação continuada do professor e estabelecendo condições para a proposta inovadora do Programa:

A intenção do Governo, segundo Maria Yedda Linhares, é tornar o Centro Integrado de Educação Pública uma escola de reciclagem [sic] dos professores da rede oficial, o que atualmente é feito através de palestras. O

---

<sup>116</sup> Na narrativa de Godofredo Pinto, “Ela era, até por dever de ofício, vinculada a um governo. Subordinada não hierarquicamente, mas sim politicamente ao Darcy Ribeiro e ao governador Brizola. Portanto, seus atos e fatos, na interlocução com o CEP, era em prol da defesa do Programa Especial de Educação. Apesar de eu imaginar que ela pudesse ter suas restrições, por ter uma visão mais universalista na interlocução com o CEP, objetivamente, ela defendia o programa do governo. Ela era de um governo. Por dever de ofício, tinha mesmo que defender o projeto do governo”.

próprio espaço tornará a escola anticonvencional: as carteiras serão diferentes e dispostas provavelmente em círculo, aproximando mais as crianças e o professor. Pedagogicamente, a maior transformação poderá ser a criação do horário integral para os alunos do pré-escolar e do primário (ESTADO..., 1984, p. 6).

Ou como pondera Faria (*in* MIGLIEVICH-RIBEIRO; NOLASCO-SILVA, 2014, p. 226, grifos nossos):

[...] o que seria do Rio de Janeiro se não fosse a construção dos quinhentos e vinte sete CIEPs? E não foram apenas quinhentos e vinte sete CIEPs [...] A Maria Yedda, quando saiu do governo, deixou todo esse levantamento. Daí a grande importância de estudar a gestão da Maria Yedda na SME do Rio de Janeiro, porque eu afirmaria que *a Maria Yedda foi a melhor secretária que o Estado e a capital do Rio de Janeiro já tiveram*. Montou uma equipe de alto nível e fez a desestruturação do que a ditadura havia feito.

Por sua vez, Zaia Brandão (*apud* MAURÍCIO, 2004, p. 46) sinaliza que “o CIEP representou ousadia para romper com a tradição, apesar das mazelas enfrentadas por causa da urgência da implantação”.

Para Libania Xavier:

Foi um projeto, ao meu ver, revolucionário, que marcou a educação brasileira, sobretudo no Rio de Janeiro. Que mostrou para os professores que é possível ter um outro modelo de escola, ter um espaço de reflexão, ter uma educação de qualidade, de verdade, uma educação integral<sup>117</sup>, que abrangesse a formação integral dos educandos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, artístico, moral e cívico. Mostrou que educação integral não é só tempo integral, mas é um conjunto de conhecimentos e hábitos, de experiências que você pode promover dentro da escola, que é bom para o aluno e poderia ser bom para os professores também (MATOS, 2016, p. 233).

Avanços assinalados até por Godofredo Pinto:

Com Yedda havia um quadro preparado, qualificado, firme, mais democrático. E a educação, em geral, no Estado, com Brizola e Darcy Ribeiro, foi um avanço enorme. [...] Mesmo eu tendo divergências sobre a concepção, foi um avanço muito grande em relação ao *status quo* anterior. [...] Com Maria Yedda, no âmbito municipal, também foi um avanço muito grande. Eu diria que os avanços foram muito importantes e relevantes para o Rio de Janeiro. [...]

É claro que em um governo de quatro anos, um programa não resolveria todos os problemas da educação, como zerar o analfabetismo. Mas, evidentemente, foi um salto de qualidade.

---

<sup>117</sup> Os CIEPs permitiram à população vislumbrar que é possível o sonho de ver atendidas suas exigências mínimas de educação, saúde e alimentação (MIGNOT, 1989, p. 62).

Quando, em 1985, Godofredo Pinto concorreu às eleições para Deputado pelo PMDB, oposição ao PDT, sua campanha criticou a efetividade dos CIEPs em relação às vagas. Na entrevista, o professor lembrou:

Eu discordo, pedagogicamente, da lógica dos *brizolões*, que seria uma escola modelo, como se uma escola modelo passasse, por osmose, qualidade educacional para a rede, como se elevasse a qualidade das escolas. Eu nunca acreditei nisso. Eu era a favor da escola unitária, do sistema unitário contra a rede paralela, contra um sistema paralelo. Eu tinha essa crítica e tive até um confronto com o professor Darcy. Eu me lembro que, uma vez, o jornal O Globo repassou esse debate.

Yedda, através de carta pessoal publicada no Jornal do Brasil, contestou Godofredo:

Não é meta da política de nosso Governo abrir vaga, pura e simplesmente [...] Preocupa-nos, sim, a *qualidade do ensino* bem como a necessidade de fazer a criança permanecer na escola [...] O que incomoda ao Deputado [...] é o fato de estarmos *preocupados com a educação das camadas populares* de modo que os pobres também possam ter acesso à sociedade letrada deste país que se forjou no bojo da escravidão, da opressão [...] o *CIEP representa uma revolução de enfoque na chamada escola pública* que deixará de ser um gueto dos destinados ao fracasso para se tornar uma possibilidade concreta de realização democrática neste país [...] O Rio de Janeiro conta hoje com uma dúzia de grandes e excelentes colégios particulares [...] A grande dor de cotovelo é que [...] terá também algumas dezenas de CIEPs, grandes e excelentes colégios, frequentados por criança pobres, não mais marginalizadas como reserva de mão-de-obra barata (LINHARES, 1985, p. 10, grifos nossos).

Cabe destacar o que Godofredo Pinto narrou sobre a relação de líder sindical com a Secretária<sup>118</sup>:

[...] minha convivência com Maria Yedda foi sempre em um contexto de tensão. Ela de um lado da mesa, eu do outro lado. Era enfrentamento, era tensão, mas eu sempre tive por ela uma admiração muito grande. Porque ela era uma pessoa muito firme, posicionada, uma pessoa de esquerda, que, no ambiente de tensão, tinha compreensão democrática de que o conflito era parte inerente do processo [...]. Uma pessoa dura na negociação, firme no contencioso, mas democrática: ela respeitava.

Esse ambiente também foi ratificado por Silas Ayres, que relata:

A professora tinha uma história. Havia trabalhado com os movimentos

---

<sup>118</sup> Ressalta-se que, de acordo com a narrativa de Godofredo Pinto: “A decisão, na verdade, era no Plano Estadual. Era com Darcy Ribeiro e com as secretarias de planejamento e de Fazenda. Em última instância, quem batia o martelo era o governador Brizola”.

sociais. Tanto antes de 1964 como em 68. Ela respeitava todos esses movimentos [...]. É lógico que, quando você vai para o governo, essa relação nunca vai ser uma relação tranquila, [...] se não for [afinidades de] pelegos, a relação entre os movimentos sociais, movimentos sindicais e governo sempre será uma relação tensa. Era uma relação tensa, mas respeitosa [...]. Todo sindicato é corporativo e tem que ser corporativo. Portanto, era uma relação tensa. Houve greves. No entanto, era uma relação extremamente amistosa. Conversávamos com o CEP, mesmo que houvesse um confronto mais cedo ou mais tarde [...]. Havia diálogo (MATOS, 2017, p. 291-297).

A reportagem a seguir comprova a participação de Maria Yedda e até de Leonel Brizola nas discussões com o CEP, ratificando o diálogo com a oposição.

Imagem 44 - Negociações com o CEP



Fonte: Jornal do Brasil, 08 abr. 1984, p. 13.

Godofredo Pinto relatou a greve de 1986:

- Quando eu era Presidente do CEP, tive convivência com Brizola de 1983 a 1985 – não fazíamos greve, e sim paralizações, [tipo] greves–pipoca. Brizola negociou diretamente com a categoria. Com a Hildésia, foi diferente. - Aí não era mais o Presidente do CEP [...] Em 1985, fui vice-presidente da Confederação de Professores do Brasil (CPB), hoje Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Quem assumiu o CEP foi minha primeira vice-presidente, professora Hildésia Medeiros. Ela liderou uma greve no governo Brizola, em 1986, que eu apoiei, em que teve a famosa greve do Maracanzinho, que colocou 20 mil pessoas no estádio.

Nessa greve, a interlocução do governo com o CEP foi realizada por Maria Yedda, que declarou que não discutia a justiça das reivindicações da categoria, todavia acrescentou que seria muito difícil o acolhimento de todo o pleito pelo Prefeito (JORNAL DO BRASIL, 15 abr, 1986, p. 5).

Imagem 45 - Greve de 1986



Fonte: Jornal do Brasil, 08 abr. 1984, p. 13.

No depoimento de Hildésia, a professora analisou a relação do CEP com a Secretária:

Enquanto CEP, sempre tivemos uma relação de respeito com ela. Conhecíamos Maria Yedda como uma professora, antes de ser secretária, emérita no campo da educação. No campo da educação à esquerda, não podemos esquecer disso. Tínhamos maior respeito, nenhuma questão maior. [...]

Ela foi um marco extremamente interessante, importante. Houve um investimento, uma incidência do governo Brizola na questão da educação, embora eles tenham sacralizado algumas coisas.

As coisas mudam e as pessoas, as estratégias podem mudar. Yedda, dentro desse campo, ela era uma pessoa à esquerda, como Darcy, e sempre tivemos uma relação. Agora, claro, sabemos que se uma pessoa se submete a ser secretária de Estado, em nome da tal governabilidade, as vezes há algumas dificuldades mais sérias. [...]

Do ponto de vista pedagógico, de visão de mundo, a Maria Yedda era uma pessoa com quem podíamos conversar.

Imagem 46 - Reportagem sobre ação de Maria Yedda como interlocutora

## Paralisação preocupa secretária

Depois de receber do Cep resposta à proposta do governo apresentada na última quinta-feira, a secretária municipal de Educação, Maria Yeda Linhares, advertiu que "a paralisação já está atingindo níveis insuportáveis". Os professores estão em greve há 15 dias e a secretária encaminhará o documento ao prefeito Saturnino Braga, mas considera "muito difícil a mudança dos quantitativos globais da proposta do governo".

O encontro com a secretária foi pedido pelos dirigentes do Cep, numa tentativa de superar o impasse surgido após a recusa das lideranças dos professores em ler a proposta do governo na assembleia de quinta-feira, o que levou o prefeito a encerrar sua participação nas negociações. No documento, os professores argumentavam, entre outras coisas, que o piso oferecido "é muito aquém do reivindicado pelo magistério e ainda a ser pago em duas parcelas, a última em março de 1987".

### A Reunião

Acompanhada de três dirigentes do CEP que integram a comissão de negociações, a presidente da entidade, Hildésia Medeiros, reuniu-se com a secretária Maria Yeda Linhares durante uma hora e 15 minutos. Disse ter explicado o incidente da assembleia de quinta-feira, argumentando que "não houve uma leitura

formal de contraproposta do governo, mas foram distribuídos 20 mil folhetos explicando tudo à categoria".

No documento entregue à secretária e assinado pela presidente do Cep, a comissão de negociações informou que "os professores em assembleia no dia 10 rejeitaram a contraproposta do governo por considerarem que ela não atendeu a reivindicação do magistério quanto a um plano de carreira, na medida em que não respondeu às especificidades de nossa categoria". E acrescenta:

"A contraproposta não considera o enquadramento por formação. Apresenta uma progressão por tempo de serviço com periodicidade irregular e onde o último nível só será alcançado por professores que trabalham além do tempo previsto para aposentadoria. Finalmente, oferece um piso muito aquém do reivindicado pelo magistério e ainda a ser pago em duas parcelas, a última em março de 1987". Os professores esclareceram que a contraproposta foi analisada e aguardam o reinício das negociações.

### Interlocutor

Após a reunião, proibida à imprensa, a secretária de Educação disse ter pedido ao Cep "uma definição em relação à contraproposta do governo, que ainda não tinha sido dada oficialmente". Maria Yeda, que deixou claro seu papel de

interlocutora — pois não tem poderes para alterar a proposta do governo —, se referiu à recusa dos líderes do movimento em ler a contraproposta na assembleia de quinta-feira:

— Da mesma forma que o Cep foi tratado com consideração pelo prefeito, gostaríamos de receber também o mesmo tratamento — disse. Acrescentou que as razões apresentadas pelos líderes do movimento estão sendo encaminhadas ao prefeito, com quem se reuniria ontem mesmo, numa tentativa de prosseguir com as negociações.

Maria Yeda reafirmou que a proposta inicial do Cep foi rejeitada, "porque envolveria 75% da receita do município com o pagamento dos professores". Esclareceu que não discute a "justeza das reivindicações da categoria"; mas considera "muito difícil a mudança nos quantitativos globais da contraproposta do governo. "Mas", destacou, "caberá ao prefeito considerar a questão".

Sem querer falar em punições, a secretária advertiu que "não vemos como tratar do assunto com a greve" e apelou para a volta às aulas. Ela acha que "há interesse político atrás do movimento" e lamentou este fato, argumentando que "temos tanto trabalho pela frente e tanta coisa bonita para se fazer".

Fonte: Jornal do Brasil, 15 abr. 1986, p. 5.

Somente após as negociações e o compromisso do governo com a classe dos professores, houve acordo de reposição dos dias letivos em que houve paralisação.

Imagem 47 – Reposição de dias letivos em 1986

Secretaria Municipal de Educação	
Atos da Secretária	RESOLVE
Resolução SME nº 267 de 09 de maio de 1986	Art. 1º - Reformular o Calendário Escolar, no sentido de manter a proposta pedagógica prevista para 1986 e atender à legislação em vigor.
REFORMULA O CALENDÁRIO ESCOLAR DE 1986, TENDO EM VISTA O COMPROMISSO ASSUMIDO PELOS PROFESSORES DE REPOR OS DIAS LETIVOS DO PERÍODO DE PARALIZAÇÃO.	Art. 2º - Determinar a reposição dos dias letivos correspondentes ao período de 31 de março a 23 de abril de 1986, sem prejuízo do recesso escolar.
O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e considerando o estabelecido em reunião entre o Departamento Geral de Educação e os Distritos de Educação e Cultura,	Art. 3º - Alterar as datas de realização dos Conselhos de Classe e do período destinado ao recesso escolar, previstas anteriormente no calendário de 1986, para garantir a continuidade do processo pedagógico e o equilíbrio do ano letivo, de acordo com o Anexo I a esta Resolução.

Fonte: DOERJ, 13 maio 1986, p. 20.

A questão dos concursos para os CIEPs também foi motivo de tensão. A necessidade de professores para implementar o PEE, os estímulos para quem trabalharia em tempo integral e a política sindicalista do CEP geraram conflitos e petições.

## Imagem 48 - Tensões em concurso de professor para CIEPs

JORNAL DO BRASIL

ENSINO

domingo, 24/2/85

## Professores querem anular concurso para os CIEPs

Foto de Luiz Prado

**Escolas particulares perdem 11 mil alunos para a rede municipal**

Das matrículas realizadas este ano na rede municipal de ensino, 11 mil 210 foram transferências e cerca de 95% provenientes das escolas particulares, segundo estimativas da Secretaria Municipal de Educação. Sônia Mizrahy Ousaka, 35 anos — professora e advogada, casada com um médico e com renda familiar de Cr\$ 5 milhões — é um exemplo: este ano transferiu seus quatro filhos para uma escola pública.

Os pais de alunos do Colégio Rio de Janeiro, em Ipanema, pagaram este ano Cr\$ 2 milhões 348 mil 424 do maternal à quarta série, e Cr\$ 2 milhões 826 mil 624 da quinta à oitava série, divididos em 12 cotas (a matrícula está incluída). Mas não são só as mensalidades que assustam: Luiza Guerette pagou Cr\$ 160 mil 750 pelo material escolar de suas duas filhas, Irana e Joana, que estudam no Colégio Franco Brasileiro, em Laranjeiras.

Embora os pais das crianças que estudam na rede pública de ensino só tenham que pagar uma colaboração espontânea para a caixa escolar, nem eles estão livres dos altos custos dos uniformes e do material escolar. O uniforme mais barato para meninas está custando Cr\$ 80 mil na loja A Colegial, onde os preços subiram 130% aproximadamente em relação ao ano passado. O mais caro sai por Cr\$ 99 mil 700. Para meninos, custam Cr\$ 96 mil 900 e Cr\$ 130 mil 200. A lista de material só será distribuída pelas professoras após o primeiro dia de aula.

A Secretaria Municipal de Educação distribuiu material para 5 mil 700 turmas de classe alfabetização e de primeiro grau em 720 escolas, que custou este ano Cr\$ 4 bilhões. Segundo a diretora adjunta da Escola Municipal Cicero Penna, em Copacabana, a procura de pais que tentavam transferir seus filhos de escolas particulares foi enorme este ano, tanto que se abriu mais uma turma de alfabetização:

nos CIEPs, os organizadores do concurso foram pouco claros desde o início, de acordo com as análises do CEP e do Sindicato. A princípio, o edital estabelecia apenas que no ato de inscrição o candidato deveria especificar se queria inscrever-se para a rede municipal, estadual ou CIEPs e previa que para esses últimos haveria uma prova adicional. Não dizia, porém, se antes ou depois da prova geral.

No dia 6, após a data de início de inscrições — que começaram no dia 5 — os candidatos souberam através da imprensa que só os alfabetizadores de 1ª e 4ª séries e professores de Língua Portuguesa de 5ª séries que quisessem trabalhar nos CIEPs fariam a prova adicional. O *Diário Oficial*, porém, anunciava, no mesmo dia 6, que “todos os professores que optarem pelos CIEPs deverão fazer prova no dia 22”.

Após as inscrições, verificou-se que 5 mil 400 candidatos haviam feito inscrições para as 2 mil 500 vagas oferecidas nos CIEPs. No dia 15, sexta-feira de carnaval, após o encerramento das inscrições, o vice-governador Darcy Ribeiro enviou carta a 20 mil professoras — a carta foi toda escrita no feminino — convidando-as a fazer prova adicional. Ninguém sabe, porém, qual o critério usado para mandar a carta, quem a recebeu.

No dia 22, o *Diário Oficial* volta a referir-se à prova com um título que dizia que “10 mil disputam vagas nos CIEPs”. No corpo da matéria há informações de que 20 mil receberam cartas. Os que não haviam recebido se enquadram dentro das faixas de 1ª a 4ª séries ou de Língua Portuguesa de 5ª à 8ª (aj já incluiu os de 6ª à 8ª, antes era só para os de 5ª).

Amãnhã cerca de 1 milhão de alunos da rede estadual de ensino e 621 mil 962 da rede municipal iniciarão o ano letivo em 4 mil 414

Joaquim Ribeiro (Inhãma), Mozart Lago (Oswaldo Cruz) e Érico Vertiano (Acará). Mas a partir deste ano todas as escolas terão

Martins acusa quebra do sigilo

**Ano letivo começa amanhã**

**Irregularidades**

No caso específico da realização da prova adicional, na sexta-feira, houve várias irregularidades, como aponta o professor Godofredo Pinto, presidente do CEP: houve quebra de sigilo, pois diversos candidatos iniciaram a prova às 17h, após a saída de outros; não houve fiscalização devido ao tumulto e os próprios fiscais escondam seus crachás ou se retiraram do local; falta de controle, com os candidatos não precisando se identificar (qualquer pessoa podia fazer prova por outra) enquanto os candidatos deslocados para o Maracanã esperaram três horas por uma prova que não houve. Para alguns que fizeram a prova na UERJ houve limite de tempo, para outros, não.

Fonte: Jornal do Brasil, 24 fev. 1985, p. 9.

Outro tensionamento era com a comunidade científica, na briga pelos recursos públicos. Francisco Carlos analisou esse contexto:

Havia um mal-estar grande de parte da comunidade científica porque, para agilizarmos os pagamentos, nós usamos a FAPERJ [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro]. Grande parte do orçamento da FAPERJ foi utilizado para construção dos CIEPs, mas não houve de maneira alguma nenhuma glosa do Tribunal de Contas.

Nesse embate, cabe destacar que a Carta de Goiânia<sup>119</sup>, em sua proposição 17, postulou que a “merenda escolar e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a educação *Stricto Sensu*” (anexo E).

Ao mesmo tempo, as relações da Secretária com psicólogos, assistentes sociais e pedagogos também revelam tensões e contradições. Godofredo Pinto cita, inclusive, que Maria Yedda tinha uma visão muito crítica com relação à configuração funcional dos profissionais da educação. Por seu turno, Darcy Ribeiro era um crítico impiedoso dos cursos de Pedagogia. A orientação que quis imprimir à formação docente no PEE não deveria passar pelo crivo da Pedagogia (BOMENY, 2008).

Na entrevista com Lia Faria, ela aborda que:

Isso foi um nó górdio, um problema durante o governo Brizola, que levou a fúria dos pedagogos contra o próprio Darcy Ribeiro. Ele mesmo afirmava que

<sup>119</sup> O conteúdo dessa Carta teve o escopo de influenciar o texto constitucional. A Carta, na íntegra, encontra-se no Anexo E.

os pedagogos nada mais eram que uma neblina pedagógica. Isso ocorria pela legislação educacional do período da ditadura.

Os pedagogos, nos governos militares, foram alçados à categoria de especialista em educação, acima dos professores, com um papel fiscalizador, controlador, próprio do período autoritário, legitimado pelas leis da educação. Muitos supervisores perseguiram os professores. Então, o cotidiano que se vivia dentro da escola era de ódio aos pedagogos. Os professores de licenciaturas detestavam os pedagogos. Havia alguma relação melhor com os orientadores educacionais, em razão do trabalho mais social, mais humano.

Além disso, os pedagogos eram vistos com uma formação inferior às licenciaturas. Vivemos isso, não somente Darcy e Yedda. O discurso de Maria Yedda e Darcy não eram discursos isolados, eles repetiam o que a maioria do professorado pensava acerca dos pedagogos e os especialistas.

A respeito, Francisco Carlos afirmou que:

Se Maria Yedda ficou com essa fama [contrária aos pedagogos], deve ter sido culpa minha, porque, para elaborar um edital de concurso público, tínhamos que ter um senso comum: “está faltando professor de quê? O quê que precisamos? [...] Eu tinha que montar editais que pudessem ser atrativos. E na hora de fechar o número de vagas, se eu tivesse que cortar, eu ia cortar no pessoal de Pedagogia [...].

Marcello Alencar, então Prefeito, corrobora esse pensamento, ao afirmar que: “Herdamos uma legislação [...] que estabelece critérios de enquadramento que, se aplicados como tal, teríamos muito mais especialistas do que os que precisamos, e, em contrapartida, muitas salas de aula ficariam sem professores” (RYFF, 1985, p. 2).

Francisco Carlos teceu ainda considerações sobre os cursos de licenciatura e a atuação dos profissionais da educação.

Eu não era contra as Faculdades de Educação. [...] Só para você ter uma ideia, Roberto Leher, atual reitor da UFRJ, era funcionário do Programa Especial da Educação, vindo, justamente, da Faculdade de Educação [...].

O que havia muita irritação e, eu partilhava dessa irritação, era com aquelas agências de educação, hoje as CREs [Coordenadoria Regional de Educação]. Em cada uma delas, 15, 16, 17 pedagogas queriam interpretar o programa para os professores. Então, a luta era contra as pedagogas dos CREs, dali de dentro. Aquele pessoal de quem dizíamos, ‘não dá aula e quer ensinar a dar aula’ [...].

Embora eu tivesse professores de Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática muito legais, eram pessoas, com certeza, que nunca tinham entrando em uma escola em Vigário Geral, em Irajá. Falavam de escola que não existiam [...].

Elas não tinham a menor ideia do que era e não conseguiam, inclusive, uma coisa que, naquele momento, achávamos muito importante: manter a criança dentro da escola. A evasão era brutal e elas acreditaram que a evasão se resolvia com mais avaliação e com mais reprovação.

Na conversa com Silas Ayres, o professor destacou que teria sido importante

atrair esses profissionais da educação:

O I PEE mexeu com a escola do Rio de Janeiro, às vezes até com muita incompreensão. O [programa do] CIEP [...] não queria os supervisores, pedagogos lá dentro, isso gerou uma série de incompreensões.

Houve muita resistência da parte do professorado, das escolas que eu chamo de tradicionais. Talvez seria mais politicamente correto, ao invés de jogar esse pessoal para oposição, tê-los atraído para um projeto único. Ter discutido melhor com eles [...].

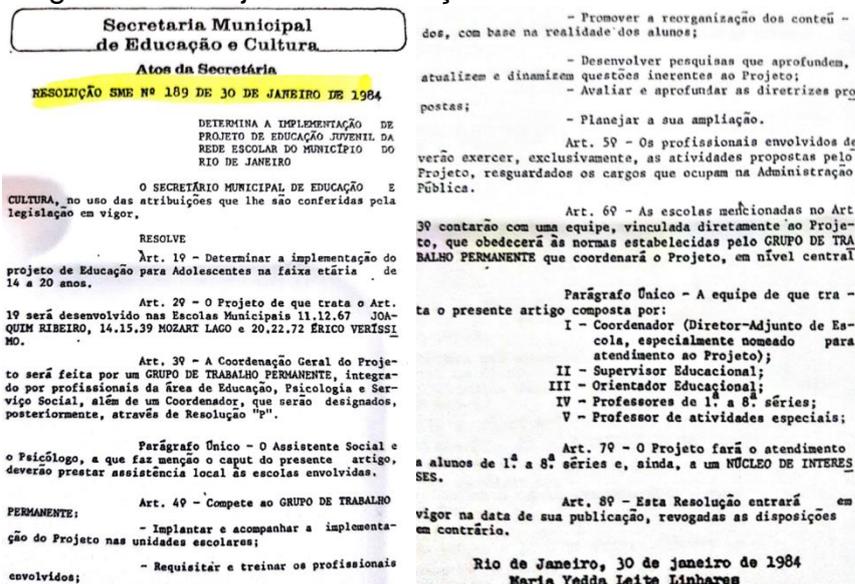
Os pedagogos eram tão progressistas, ou tão de direita, como qualquer cidadão. A supervisão, a orientação, todos podiam ter ideias progressistas, que deveriam ter sido chamados para trabalhar com a secretaria.

Foi uma forma errônea o pensamento de que, no CIEPs, não deixaríamos pedagogos entrarem. Que no CIEPs não haveria especialistas, porque tudo seria entregue aos professores de sala de aula. Isso foi um outro *marketing* negativo [...].

Eu, particularmente, tive reuniões com supervisores nas quais quase fui massacrado por causa de declarações que eu hoje considero, do ponto de vista político, erradas: tínhamos a visão que todos os especialistas eram meros instrumentos da ditadura (MATOS, 2017, p. 295-301).

Não obstante, Maria Yedda não deixou de contar com esses profissionais na elaboração de seus projetos, como se observa em projeto de educação juvenil.

#### Imagem 49 – Projeto de Educação Juvenil



Fonte: DOERJ, 31 jan. 1984, p. 11.

A presença, no GT, de assistente social, psicólogo, supervisor e orientador educacional, com a assistência local às escolas envolvidas, aponta que Maria Yedda e sua equipe entendiam esses profissionais "para além" de serviços tecnocratas ou de fiscalização. Também ressalta a preocupação da Secretaria não apenas com as séries iniciais, mas também com a vulnerabilidade social de adolescentes.

Em se tratando dos especialistas em educação, Yedda, em seu primeiro ano

como Secretária (julho de 1983), buscou definir atribuições para esses profissionais, garantindo direitos e atribuindo deveres. Dentro da lógica *chaguista*, herança do período anterior, não é difícil entender que parte desses cargos era ocupada em razão do clientelismo, de favorecimentos, como desvio de função. A definição dessas atribuições, antecipando a qualquer regulamentação maior, convergia para o exercício republicano do ofício do servidor.

### Imagem 50 – Atribuições do especialista em educação

#### Secretaria Municipal de Educação e Cultura

##### Atos da Secretária

#### RESOLUÇÃO SME Nº 144 DE 12 DE JULHO DE 1983

DEFINE AS ATRIBUIÇÕES DO ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO, ATÉ QUE SE REGULAMENTE DEFINITIVAMENTE O CARGO.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor,

Considerando que o Decreto 3639, de 13 de agosto de 1982, no seu artigo 2º enquadrou como especialista de educação o pessoal que se encontrava no exercício de função gratificada ou de cargo em comissão;

Considerando que o Decreto 3639/82, no seu artigo 1º item 6, enquadrou como especialista de educação os diretores, inspetores, orientadores e administradores, em 11/08/71, tomando por base o artigo 84 da Lei 5692/71 que apenas ressalva os direitos desses professores sem que no entanto lhes garanta o cargo de especialista de educação;

Considerando que a Lei 5692/71, no seu artigo 39, determina que o pessoal de magistério deve ter remuneração de acordo com a formação, independente dos graus em que atuem;

Considerando que a Lei 5692/71, nos seus artigos 33 e 40, determina que o especialista de educação deve ter a formação de graduação e/ou de pós-graduação;

Considerando que, para exercício da função de orientador, o professor deverá participar do curso de remoção;

Considerando que, para o exercício das funções de supervisor e orientador, faz-se necessária a formação;

Considerando que o cargo de especialista de educação ainda não foi regulamentado;

Considerando que o Município deve evitar os expedientes de dupla-regência e hora-extra;

Fonte: DOERJ, 14 jul. 1983, p. 8.

#### RESOLVE :

Art. 1º - Os professores enquadrados no cargo de especialista de educação pelo Decreto 3639 de 13 de agosto de 1982, poderão exercer funções extra-classe, se houver vaga na escola onde estiverem lotados.

Art. 2º - Os professores enquadrados no cargo de especialista de educação pelo Decreto 3639/82 poderão exercer as funções de supervisor, quando devidamente habilitados, se houver vaga na escola.

Art. 3º - Os professores enquadrados no cargo de especialista de educação pelo Decreto 3639/82 poderão exercer as funções de orientador se, anteriormente ao exercício da função gratificada, cargo em comissão ou encargo de supervisor, estivessem exercendo a função de orientador, devidamente habilitados.

Art. 4º - Os professores enquadrados no cargo de especialista de educação pelo Decreto 3639/82 poderão reger turma.

Art. 5º - Os professores enquadrados no cargo de especialista de educação pelo Decreto 3639/82 cumprirão a carga horária da respectiva função que exercem.

Art. 6º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de julho de 1983  
Maria Yedda Leite Linhares

Por sua vez, no caso dos psicólogos, foi estabelecido um GT para incrementar a interação com outras áreas pedagógicas, visando a contribuir com os projetos em desenvolvimento.

Imagem 51 – Resolução para interação da Psicologia com outras áreas da educação

**Secretaria Municipal  
de Educação e Cultura**

Atos da Secretária

RESOLUÇÃO SME Nº 198 DE 16 DE MAIO DE 1984

CRIA GRUPO-TAREFA PARA ESTUDAR A OPERACIONALIZAÇÃO DE PROPOSTAS DO PLANEJAMENTO GERAL DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e considerando a necessidade de: a) promover o treinamento dos psicólogos da SME levando em conta as propostas no documento "Planejamento Geral da Psicologia na Educação"; b) coordenar e acompanhar a operacionalização do Planejamento Geral da Psicologia na Educação.

**RESOLVE**

Art. 1º - Constitui o Grupo-Tarefa para estudar a operacionalização de propostas de documento "Planejamento Geral de Psicologia na Educação".

Art. 2º - O Grupo-Tarefa deverá formular propostas junto à Diretoria de Apoio Administrativo (E/DAD) para orientações e elaboração de critérios de remanejamento dos psicólogos lotados na SME.

Art. 3º - O Grupo-Tarefa deverá formular propostas junto ao Departamento Geral de Educação (E/DGE) para implementação de uma área de trabalho específico a ser criado na SME que contará com o trabalho dos psicólogos.

§ 1º - No curso desse trabalho o Grupo-Tarefa deverá entrosar-se com os diferentes órgãos do E/DGE, sob a orientação deste, com o objetivo de formular suas propostas de operacionalização baseadas na interação da psicologia com as outras áreas técnico-pedagógicas, contribuindo nos projetos em desenvolvimento.

§ 2º - O Grupo-Tarefa deverá ainda, assessorar, no que couber, a SME na sua área de competência.

Fonte: DOERJ, 17 maio 1984, p. 9.

Nessa resolução, Yedda propõe uma interface de estudos nas diversas áreas que se agregam à educacional, propiciando um trabalho interdisciplinar que levasse em consideração os projetos em desenvolvimento em razão de se trabalhar o aluno como ser global.

Por outro lado, considerando que os projetos tinham como escopo a ideia republicana, a democratização do ensino, é lícito inferir que essa interação era muito mais pela Psicologia Histórico-Social do que pela intervenção em prol do ajustamento individual.

Ao mesmo tempo, em meio às possíveis contradições, alguns pedagogos, psicólogos e assistentes sociais acreditavam que era uma intromissão indevida a ação da Secretária de Educação em vários assuntos, inclusive quanto à interlocução. Parte desses profissionais se incomodava com a presença do órgão central da Secretaria visitando tais espaços. Assim, esse estranhamento tornou-se corriqueiro, devido à presença marcante de Maria Yedda.

Vale destacar também que havia um preconceito contra Maria Yedda por não possuir experiência no então ensino de 1º grau, não recebendo total aceitação dos professores públicos da Secretaria Municipal de Educação.

A respeito, Libania Xavier sinalizou que:

[...] sempre me perguntei como uma historiadora, com perfil super acadêmico, de pesquisadora, abraçou o cargo de secretária de educação. Acredito que ela tenha abraçado esse cargo pensando no potencial democratizante que ela poderia desempenhar (MATOS, 2016, p. 234).

Lia Faria, por seu turno, rememorou:

Embora nem Maria Yedda, nem o Darcy tenham sido de educação básica, eles possuem esse olhar de sensibilidade, de preocupação com a alfabetização, com as alfabetizadoras, principalmente Darcy. Essa sempre foi a prioridade de Darcy no programa dos CIEPs. Maria Yedda ainda estava mais distante que Darcy dessa realidade. Darcy era e se colocava o discípulo de Anísio Teixeira. Ele bebeu muito nessa fonte de Anísio no que se refere à educação básica. Maria Yedda, apesar de ter uma relação muito próxima ao Anísio, como catedrática e intelectual, era mais voltada ao meio acadêmico.

A influência de Anísio na formação de Maria Yedda, quanto à educação básica, também é corroborada por Francisco Carlos:

Ao contrário, ela era uma aluna de Anísio Teixeira. Com Anísio Teixeira foi que ela encontrou Darcy Ribeiro. Via Anísio Teixeira, também encontrou com Paulo Freire. Há uma ambiência, desde logo, na questão de formação de professores [...]

E por Lia Faria: “Anísio, Maria Yedda, Darcy Ribeiro, Paulo Freire trabalharam juntos naqueles anos 1960, naquele momento de João Goulart<sup>120</sup>, de reformas de base, da UNB. Eles tinham contato e trocavam muitas ideias”.

A Imagem seguinte é emblemática, ilustrando essa relação entre educadores do I PEE e Paulo Freire<sup>121</sup>. Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Lia Faria – evento dos professores rememorando os CIEPs: crítica e autocrítica, promovido pela Prefeitura Municipal de Niterói (Fundação Pública Municipal de Educação), no Hotel Buscky.

## Imagem 52 - Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Lia Faria

<sup>120</sup> Cabe destacar que, em 1984, Maria Yedda adotou o nome de João Goulart para uma Escola municipal na rua Barão de Mesquita. Na inauguração, Yedda planejou “uma festa especial, com fotografia do ex-presidente com a faixa presidencial” (Jornal do Brasil, 15 abr. 1984, p. 18).

<sup>121</sup> Francisco Carlos ainda pondera que: “Vários educadores [...] têm uma mania incansável de se contrapor à Darcy Ribeiro, Paulo Freire, como se fossem coisas diferentes. Na verdade, isso é uma total falta de conhecimento da história. Darcy Ribeiro era chefe da Casa Civil do governo João Goulart, e foi ele quem nomeou Paulo Freire para o Programa Especial de Alfabetização de adultos, programa que se tornou mundialmente conhecido como método Paulo Freire”.



Fonte: Chagas, 2012.

Ao longo da tese, complementando as marcas dos ideais de Anísio Teixeira, nas memórias de Lia Faria, Francisco Carlos e Silas Ayres, evidencia-se o quão foi importante também a vivência de Yedda na França para a construção do pensamento pedagógico do I PEE.

Para Lia Faria:

Cabe destacar que Maria Yedda tinha grande influência francesa. Quando ela foi para o exílio, ela ministrou aula em Sorbonne e, como aborda Inês Barbosa, a escola pública é uma invenção da Revolução Francesa.

Para Francisco Carlos:

A Yedda ficou muito tempo exilada na França e ela foi uma pessoa interessada em saber como funcionava [...] a escola republicana francesa. *Temos que fazer um parêntese aqui. A Terceira República na França, foi proclamada em 1871. Em 1876 e 78, começaram as leis republicanas. E daí em diante, começaram várias leis sobre escolas e se fundou uma escola pública laica, que passou a ser o modelo da escola pública ocidental. Foi o grande modelo, porque, nos Estados Unidos, a escola não é do Estado, [...] o condado que mantém a cidade. Na França não, a escola é verdadeiramente pública. E foi uma luta, porque, até então, isso era monopólio da igreja. Quando o estado Francês montou a escola francesa, laica e científicista, progressista nesse aspecto, ele também proibiu as escolas religiosas. Com isso, vieram todos esses Sacré-Coeur de Marie, vieram maristas, vieram toda essa coisa, até hoje. Quando eu era criança, as crianças cantavam musiquinha de marré deci, joguinho, tudo de padre francês que veio para cá. Tudo que foi expulso da França veio para o Brasil. E a escola francesa se*

*tornou esse modelo de escola republicana.*

A ideia básica é que a escola não é lugar de culto [...]. O único culto que tem lugar dentro da escola é o culto cívico, da nação. E isso batia perfeitamente com o jacobinismo do Brizola. Era perfeita essa construção.

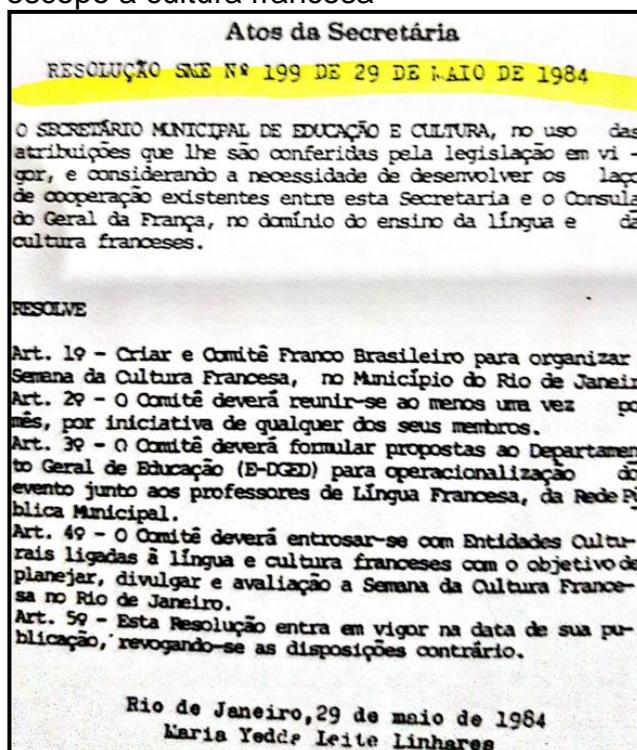
Para Silas Ayres:

A grande influência, até pelo tempo que ela passou exilada na França, foi a dos grandes historiadores e intelectuais franceses. *Ela era uma entusiasta do republicanismo francês.* Principalmente na área da educação, quando a república francesa implantou o ensino laico [...].

Era uma escola única, administrada pelo Estado. Uma escola republicana no sentido laico, que não permitia nenhum tipo de vinculação religiosa [...]. *E Maria Yedda era uma entusiasta da república* (MATOS, 2017, p. 301-302).

Cabe destacar que a busca pelo modelo francês guiou resoluções de Maria Yedda quando Secretária Municipal de Educação, como a *criação de um comitê franco-brasileiro para domínio da língua e estudo da cultura*, conforme resolução a seguir:

Imagem 53 - Resolução que tinha como escopo a cultura francesa



Fonte: DOERJ, 30 maio 1984, p. 10.

Outra tensão crescente, conforme Bomeny (2008), era a visão de que os CIEPs eram escolas de pobres. Na visão de Emerique (1997, p. 47),

[...] o próprio governo construiu uma Imagem [...] ao reforçar a ideia de que os CIEPs não eram aceitos porque eles eram voltados para os pobres e excluídos, construiu a Imagem de que os CIEPs eram ‘escolas de pobres’ e que somente estes a frequentariam.

A conversa com Silas Ayres traz fragmentos dessa natureza:

Quanto à questão da escola dos pobres, isso foi um marketing negativo. Darcy Ribeiro e Brizola diziam que os CIEPs seriam uma escola honesta, uma boa escola, uma escola que teria condições de abrigar as crianças, que teria auditório, quadra, casa para crianças de rua. Enfim, eles diziam [...] que os pobres teriam direito a [frequentar] essa escola. O problema que, na política ou na propaganda, nem sempre as boas ideias são bem vinculadas. [...] Nós fomos a um CIEP fazer uma reunião com os pais de alunos naquela área de Irajá. Os pais não queriam ingressar seus filhos no CIEP e, uma das razões que eles disseram, era porque eles não eram pobres. Esse marketing, essa marca que ficou como [o CIEP sendo] uma escola dos pobres fez com que a classe média ou [até mesmo] o pessoal mais pobre, que eram os trabalhadores, resistissem à ideia dos CIEPs. [...] Não era uma escola para pobres, era uma escola em que os pobres teriam acesso (MATOS, 2017, p. 298-299).

Por sua parte, Maurício (2004, p. 48) analisa que:

o que se divisava por trás do caráter formador da escola voltada para as classes trabalhadoras era a concepção de pobreza como problema moral, que devia ser eliminado através da educação integral [...]. As propostas de horário integral no Brasil daquele momento se apresentavam como alternativas a instituições como a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM).

Essa visão era tão fortalecida na mídia e em falas públicas que a população mais pobre resistia aceitar<sup>122</sup>. A implantação do programa também questionou a pertinência do horário integral, tendo em vista a necessidade de a criança colaborar com a renda familiar, gerando evasão escolar<sup>123</sup> (MAURÍCIO, 2004). Nesse contexto, o depoimento de Godofredo Pinto foi veemente:

Os CIEPs, apesar de ser, por mim, um programa questionável por ser uma rede paralela, atendia às pessoas mais carentes, mais necessitadas. Uma coisa era discordar do Programa, dos *Brizolões*, outra coisa é ficar

<sup>122</sup> Da análise de Maurício (2004), o estigma de escola para pobre não foi considerado fator de rejeição por pais, alunos e funcionários. O sonho de Darcy, entretanto, era que o CIEP fosse atrativo para a classe média (BOMENY, 2008).

<sup>123</sup> Para Emerique (1997, p. 21), “parece-nos que a determinação da evasão por inserção nas atividades geradoras de renda familiar tornou-se uma racionalização significativa que ajudou a ocultar os efeitos da baixa qualidade do ensino”.

caracterizando como uma escola de favela, uma caracterização de direita, tradicional, que eu discordo completamente.

Ou como Lia Faria testemunhara:

Maria Yedda afirmava que ela era uma republicana. Ele defendia a “*republicanização*” do ensino e ela dizia que o Brasil criou duas repúblicas na educação: uma dos ricos, outra dos pobres. Para alguns se educar, para outros não.

Ela acabou sendo uma entusiasta, uma defensora dos CIEPs, da educação integral, mesmo havendo muita disputa, ciúme, vaidades entre ela e o Darcy. Em termos de essência, de pensamento, ela concordava plenamente com as ideias, os pensamentos e as propostas de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. Ela se permitiu auxiliar e apoiar a implantação da maioria dos CIEPs no primeiro governo de Brizola, pois a maioria dos CIEPs do primeiro governo de Brizola são no município do Rio de Janeiro. Isso foi prioritário na gestão de Maria Yedda, da SME. Maria Yedda defendia a educação integral, a educação integral para o povo, pobre, “favelado”, uma escola republicana, de educação para todos. Escola boa, para brancos, negros, pobres, para todos, como foi nos Estados Unidos e na Europa.

Sem embargo, o estudo assinala outros grupos que resistiram à continuidade do Programa, inclusive setores da esquerda.

Silas Ayres afirma que:

Essa ideia de uma educação integral, de escola de tempo também integral, tudo isso era novidade em 83. Muitos aplaudiram, muitos resistiram. Particularmente, duas forças razoáveis. Uma muito forte, que era a Globo, que bombardeou as ideias do CIEPs, e uma outra mais fraca, mas que tinha certa importância nos movimentos sindicais, que era o PT [...].

O PT achava que o CIEP era uma escola para engordar criancinha. Era para dar comida. Enfim, houve muita resistência também (MATOS, 2017, p. 293-295).

Quanto às narrativas de Francisco Carlos, foram mais contundentes em relação a setores da esquerda, às escolas privadas e à Igreja Católica:

Nós tentamos que, na Assembleia Nacional Constituinte, o projeto do programa especial fosse incorporado à Constituição, obrigando a ter o plano de cargos e salários e a escola de tempo integral.

Isso criou uma discussão enorme, porque havia um *lobby* de escolas privadas contrário, assim como um *lobby* das igrejas. A igreja era contra, porque, evidentemente, mantém escolas de excelência que seriam atingidas, e o nosso projeto era um projeto de escola laica. E o PT tinha, naquele momento, um grande apoio das igrejas. Praticamente, toda igreja era petista e apoiava o PT.

Houve uma discussão muito grande em Brasília-DF sobre o assunto. Logo, o PT resolveu mandar ao Rio de Janeiro duas pessoas para examinar os CIEPs, para saber se apoiava ou não o programa dos CIEPs na Constituinte. Vieram dois deputados constituintes, o professor Florestan Fernandes, que era o maior sociólogo brasileiro, amigo pessoal do Darcy Ribeiro e da Maria

Yedda, e o então Deputado Lula da Silva.

Eu fui de carro apanhá-los no aeroporto para visitar um CIEP. Como o aeroporto era o Santos Dumont e eles estavam vindo de São Paulo, nós escolhemos o CIEP Tancredo Neves: tinha sido o primeiro CIEP e ficava mais próximo. Logo no aeroporto, o deputado Lula da Silva perguntou se era o CIEP que tínhamos maquiado.

Eu fiquei muito chocado com isso. Falei que não tinha hábito de maquiar nada no serviço público. O professor Florestan Fernandes também ficou muito chocado. Florestan era um amor de pessoa, era deputado do PT. Eu convidei os dois então para tomar café na secretaria e, em seguida, apresentei um mapa dos CIEPs implantados, para que, então, eles escolhessem qualquer um, independentemente da nossa sugestão. Era período de férias. O deputado Lula perguntou qual deles que ficava em favela, aí eu amostrai aqueles que se encontravam nas favelas, nos morros. Ele então colocou o dedo e escolheu um CIEP que estava recém-implantado no Morro do Pau da Bandeira, no coração de Vila Isabel.

Me deu muita vontade de rir, porque eu nunca tinha pensado em levá-los para o morro. Mas aquele morro, particularmente, eu conhecia bastante bem. A Escola de Samba Vila Isabel era administrada, naquele momento, pelo Martinho da Vila e pela Russa, que era do PC do B [...].

Quando chegamos lá, com os dois deputados, [...] mesmo nas férias, a cozinha estava funcionando, as crianças estavam com os recreadores [...].

Lula pediu para falar com os professores sem a minha presença, à vontade. Naquele momento, fiquei com o pessoal da escola de samba conversando. Depois voltamos, levei ao aeroporto e perguntei, "então, deputado, os senhores vão votar o programa especial?". Lula respondeu falou, "não, isso é só prédio, se vocês derem aumento decente aos professores, professor dá aula até embaixo de árvore".

Eu falei, "olha, desculpe, deputado, o senhor me desculpe muito, mas enquanto rico tiver escola boa com biblioteca, com laboratório, com tudo, e pobre ficar embaixo de árvore, a educação não vai avançar. Talvez o senhor pense isso porque o senhor não conhece escola, mas nós queremos sim" [...].

De fato, quando foi para votação do programa, o PT se uniu à direita e votou contra o programa especial como sendo obrigatório na Constituição de 88. Ou seja, havia uma política de poder, de monopólio da esquerda e o PT colocou a questão da educação a reboque dos seus interesses políticos [...]. O PT se aliou objetivamente a O Globo e à Rede Globo de Televisão para combater o projeto de educação. Várias vezes, eu fui às escolas que tinham problema de vazamento no telhado. Chegava lá, a Rede Globo tinha avisado ao CEP e iam os militantes do CEP para acusar que estávamos construindo escolas sem necessidade.

Em 11 junho de 1986, Maria Yedda foi nomeada Secretária Estadual de Educação, em substituição a Yara Vargas<sup>124</sup>, candidata à deputada estadual.

Imagem 54 – Reportagem sobre exoneração de Maria Yedda Linhares

<sup>124</sup> Na narrativa de Lia Faria, “[Yara] era uma grande política a moda antiga, que visitava os municípios, onde era recebida de forma célebre. Até hoje, é lembrada no interior do Rio de Janeiro. Quando a Yara saiu da Secretaria para se candidatar, foi a maior festa que vi na despedida de um Secretário de Estado. Isso mostra sua competência política, capacidade de mediação para com os prefeitos mais conservadores. A Yedda era diferente. Ela era dura, mais ideológica, partia para o confronto”.

8 □ 1º caderno □ quarta-feira, 11/6/86

## Maria Yedda deixa Educação municipal e assume no Estado

A professora Maria Yedda Linhares deixa hoje a Secretaria Municipal de Educação, que ocupa desde março de 83, e assume, às 10h30min, no Palácio Guanabara, a Secretaria Estadual de Educação. Sua principal missão será montar e colocar em funcionamento, até o fim do ano, cerca de 200 *brizolões* em todo o Estado. Maria Yedda deverá também assumir a coordenação do Programa Especial de Educação, cargo ocupado pelo professor Darcy Ribeiro.

Para atender ao pedido do governador Leonel Brizola, a professora Maria Yedda, que só se filiou ao PDT em março último, abriu mão das primeiras férias que teria desde 83: Uma viagem à Grécia, a convite de amigos feitos na França, onde esteve exilada por seis anos. Mas de outra viagem a secretária não abdicará: em outubro será examinadora de uma tese de doutorado na Sorbonne.

### Convite

A professora Maria Yedda Linhares foi convidada para ocupar a Secretaria Estadual de Educação logo assim que a deputada Iara Vargas se desincompatibilizou para concorrer às eleições deste ano. Na ocasião, ela não respondeu ao convite, até porque já havia recusado um outro convite do governador Leonel Brizola para concorrer à Constituinte pelo PDT.

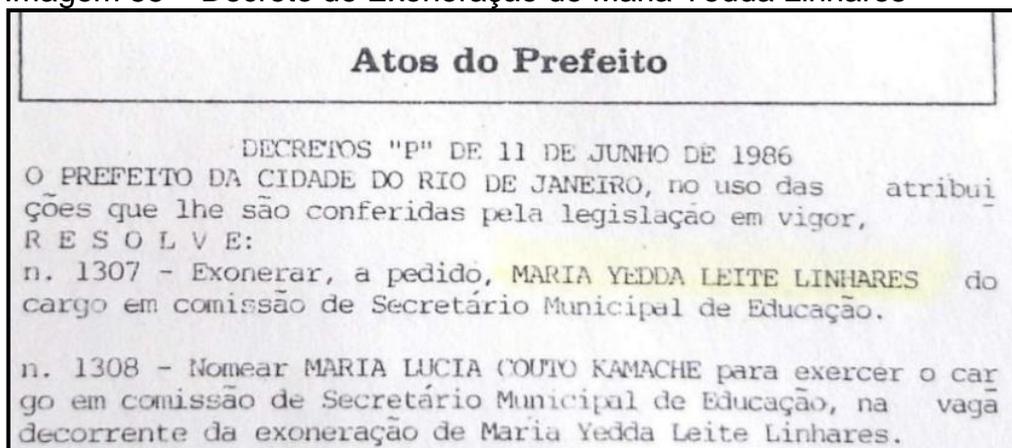
— O governador me pediu para ajudá-lo na reta final — disse ela ontem à noite — e eu não tive como recusar. Tentei demovê-lo com o argumento de que precisava de férias e de que recebera um convite irrecusável, mas ele não aceitou.



Edmundo Muniz assinou o termo de posse, ao lado de Brizola, Maria Yedda e Miguel Angelo D'Elío

Fonte: Jornal do Brasil, 11 jun. 1986, p. 8; 12 jun. 1987, p. 7.

### Imagem 55 – Decreto de Exoneração de Maria Yedda Linhares



Fonte: DOERJ, 12 jun. 1986, p. 5.

Em sua autoavaliação, Maria Yedda pontuou que o principal marco de sua gestão foram os CIEPs, ainda que afirmasse que não ter ganho a batalha (CREP, 2007). Quando, em uma reunião do PDT, depois da derrota de Darcy Ribeiro, analisam o I PEE, Maria Yedda foi mais uma vez defensora dos ideais republicanos do Programa:

Cumpre-me, ainda, rememorar que foi o governo Brizola o único a convocar 52.000 professores de primeiro grau, sob o título 'Vamos passar a escola a limpo', para uma ampla consulta na criação do Programa Especial de Educação, do qual fazem parte os CIEPs. A redução do Programa Especial de Educação a uma questão de custo-eficiência é uma *simplificação*

*falaciosa*<sup>125</sup>. É exatamente assim que os defensores da escola particular atacam a escola pública. Foi com base nos mesmos argumentos que, tanto o governo Moreira Franco, como o ex-prefeito Saturnino Braga reduziram os investimentos na área de educação, inviabilizando os CIEPs (LINHARES *apud* FARIA, 2008, p. 12, grifos nossos).

No decorrer do início da década de 1990, tal processo de desmonte tem continuidade. Maria Yedda não cansou de lutar contra tais atitudes:

[...] a frente de uma secretaria [...] com aproximadamente um milhão de alunos, vivo como historiadora e cidadã uma experiência absolutamente extraordinária – *a de constatar na prática a resistência à mudança*. Hoje percebo, com muita clareza, que as forças sociais capazes de conduzir um processo de transformação, longe estão de ser infalíveis e majoritárias [...] Aí, mais uma vez, digo é preciso lutar. *Lutar por uma escola pública universal, laica, igualitária e democrática*; uma escola capaz de conduzir de fato a reversão do quadro social tradicional do país, gerado no trabalho escravo e na desigualdade<sup>126</sup> (LINHARES, 1991, p. 4-5, grifos nossos).

Na virada do milênio, Yedda chegou a declarar:

O Brasil perdeu o trem da escola pública, isto é, universal, laica e gratuita. A política educacional brasileira sempre foi a de privilegiar as classes dominantes, desde as oligarquias rurais até a atual elite econômica (LINHARES, 2000, p. 6).

E qual foi, porquanto, o legado de Maria Yedda Linhares?

---

<sup>125</sup> Ressalta-se que, para o sindicalista Godofredo Pinto, “A construção de uma escola nem é o mais oneroso. Uma vez construída, ao longo do tempo, o mais oneroso [seria] a manutenção. Mas eu acho que o investimento que foi feito na construção e manutenção de 500 CIEPs daria para fazer 2.000 escolas, naquela visão da escola unitária, de se fazer o que Brizola fez no Rio Grande do Sul. Ou seja, com a mesma grana, atenderia muito mais crianças, teria democratizado muito mais a rede educacional”.

<sup>126</sup> Maurício (2004) cita pesquisa comparativa em que os alunos do CIEP possuíam desempenho qualitativamente distinto dos alunos da escola convencional, na medida em que revelavam domínio superior significativo na habilidade da fala e desempenho homogêneo nas habilidades da fala, da leitura e da escrita, embora fosse baixo. Apesar disso, cita-se reportagem do Jornal O Globo que, em 2006, avaliou as lições do CIEPs 21 anos depois. O Jornal aborda que, da primeira turma do primeiro *Brizolão*, CIEP Tancredo Neves, poucos tiveram o destino pessoal positivamente alterado. A maioria contrariou: muitos tinham tido passagem pelos presídios, outros se encontravam em situação semelhante à de milhares de jovens perdidos para os efeitos perversos da pobreza, do crime, da exclusão, da falta de oportunidade, da baixa escolarização (MARQUEIRO *et al.*, 2006). De fato, foi um projeto sem continuidade nas gestões que sucederam a Brizola. Assim, considera-se arriscado generalizar lições da primeira turma sem priorizar as questões de permanência do Programa, sejam políticas, ideológicas ou orçamentárias. Ademais, corroboramos com o pensamento de Freire (2011, n. p., grifos nossos): “Procurei no dia 30 de novembro e nos dias 1º e 2 de dezembro a notícia de sua morte [de Maria Yedda] nos jornais. Nada. Apesar de ser uma figura pública, nem *O Globo* nem a *Folha de São Paulo* registraram sequer uma linha. Muitos de seus alunos, admiradores e professores da rede pública de ensino não sabem de seu falecimento. Para o jornalão da família Marinho, dona Yedda não morreu. Essa foi uma das raras vezes em que, por vias tortuosas, *coincidimos com a linha editorial das Organizações Globo*”.

Para Godofredo Pinto:

A grande marca foi ela ter sido uma agente, no âmbito municipal, e depois no âmbito estadual do Programa Especial de Educação, dos CIEPs. De forma política, ela caminhou coerentemente com o programa de seu partido. Foi um legado que é discutível, problemático, mas que foi um avanço ao *Chaguismo*. Esse não foi o único legado. Tem a questão da redemocratização da rede, com o estímulo que foi dado, viabilizando-se a eleição de diretores, que tive a honra de ser o autor do projeto na Assembleia Legislativa a esse respeito. A rede teve um novo frescor, um refresco no ambiente educacional, apesar de todas as carências e limitações. Certamente, o legado foi a valorização da educação como projeto de governo prioritário, por mais que eu discordasse de certos pontos. A vida de Maria Yedda era um testemunho do seu compromisso com a educação.

Silas Ayres enfatizou, entre outras, a questão da eleição dos diretores.

O maior legado que eu acho que a professora Maria Yedda deixou no município do Rio de Janeiro foi a ideia generosa de educação de Anísio Teixeira. Ela concretizou essa ideia, que se transformou em uma ideia vitoriosa, batalhando contra todo o conservadorismo que existia na educação do Rio de Janeiro [...] Ninguém tem mais coragem de atacar os CIEPs como uma proposta generosa para o avanço da educação no Rio de Janeiro. Mas também coloco como fundamental, aqui no município do Rio de Janeiro, o fato de que a professora Maria Yedda foi a primeira que colocou o CA como fazendo parte do segmento na alfabetização. Assim, se permitiu que crianças de seis anos [...] fossem matriculados no curso de alfabetização. A ideia que ela tentou foi que uma criança bem alfabetizada está com os caminhos abertos para todos os desafios da vida. Ainda não se dá essa importância que a professora Maria Yedda deu ao tentar implementar uma gratificação especial para aqueles professores alfabetizadores, já que ela os considerava professores fundamentais na educação do Rio de Janeiro. E, para terminar, a ideia do CIEP, a escola em tempo integral, a democratização da escola, tudo foi legado de Maria Yedda, com todos os problemas que podem ocorrer ainda hoje. E ainda, a questão dos professores, pais e alunos terem direito à gerência da escola, a gestão da educação da escola. Tudo isso é graças a professora Maria Yedda no município do Rio de Janeiro[...]. A pressão sobre as nomeações dos diretores de escola era muito grande, tanto pelo partido da situação, quanto da oposição. Todos queriam se intrometer na questão de direções de escola com visões arbitrárias. Nós achamos, então, que a melhor solução era entregar aos professores, aos pais e aos alunos a decisão de quem seria o diretor (p. 302-303).

Para Lia Faria:

Um dos maiores legados da Maria Yedda foi desmontar as antigas leis da ditadura. Tanto ela como a Yara, trabalhando de forma integrada, acabaram com OSPB, Moral e Cívica, retomaram o estudo da História e da Geografia, por meio de portarias. Isso antes da lei cair, considerando que as leis da ditadura estavam em vigência. Além disso, Maria Yedda criou uma alfabetização em dois anos, uma nova

estruturação para alfabetização e letramento com as ideias mais avançadas que existiam naquele momento, investindo com grandiosidade nessa capacitação. Outro fato relevante, Yedda fez gestões, sempre com os pés no chão, fazendo o que fosse possível com a realidade fluminense, para que as séries iniciais passassem a ter 6 (seis) horas de carga horária diárias, na mesma direção dos CIEPs.

Ou seja, o legado da alfabetização, do desmonte das leis da ditadura e, não menos importante, a imensa reforma popular que começou a ser discutida de forma muito aprofundada, que serviu de exemplo para todo Brasil, que somente foi publicada em diário oficial do município com outro prefeito

#### Nas memórias de Francisco Carlos:

O PEE é um fenômeno do tempo, do tempo dele. É um projeto múltiplo. Era um projeto pedagógico que estava ligado principalmente a essa nova pedagogia com características mais lúdicas, mais integradas e, principalmente, com o primeiro viés construtivista que conseguimos passar. Esse era o projeto pedagógico.

Havia um projeto também que combinava com esse, que era um projeto arquitetônico, com a ideia de que essas crianças mereciam um lugar digno. A maioria, inclusive, não morava dignamente. O prédio deveria ter condições, deveria ter restaurante, banheiros, vestiários, campo de futebol, quadra de esporte, biblioteca. No finalzinho, pensamos na piscina, não conseguimos. Os CIEPs eram também um projeto arquitetônico e um projeto arquitetônico barato, pré-moldado [...].

Naquele momento, morriam mais de 200 crianças por semana de fome no Brasil. Era um projeto simples, em que a criança chegava cedo, comia uma fatia de queijo, tomava um copo de leite, almoçava, fazia um lanche de tarde. Isso não tinha dentro de casa.

Havia um projeto pedagógico, havia um projeto arquitetônico e havia um projeto social. Os CIEPs: eram a comunhão desses três projetos.

O CIEP era um projeto de intervenção social em uma realidade brutal de um país que estava em fome, em miséria absoluta, quebrado e que tinha pedido bancarrota, falência internacional. Era um projeto que, possivelmente, deveria durar 25 anos e, com isso, teríamos feito uma educação melhor, coisa que não concluímos.

Torna-se evidente, destarte, o papel de Maria Yedda como gestora da educação municipal em prol de uma educação democrática, de qualidade, que se contrapunha ao *status quo* vigente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se os governadores não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios

*Darcy Ribeiro, 1982*

O desvelamento das condições políticas e educacionais em que o I PEE foi gestado, levando em consideração os diferentes projetos político-pedagógicos em disputa, naquele período efervescente de redemocratização do país (1983-1986), foi a motivação e problematização desta tese.

Em síntese, o fenômeno educacional que foi consolidado no período em que Maria Yedda assumiu a pasta da Secretaria de Educação no município do Rio de Janeiro assumiu estruturas e dinâmicas próprias, ora de conciliação, ora de enfrentamento com forças divergentes.

*As condições históricas, políticas e sociais em que foi construído e articulado*<sup>127</sup> o I PEE eram calamitosas. Em pleno contexto das leis da ditadura, o quadro de analfabetismo era abissal, 26% dos brasileiros, 50 mil de cariocas por ano. O quadro de miséria era tamanho que morriam mais de 200 crianças por semana de fome no Brasil. A economia, na chamada década perdida (1980), estava em bancarrota, agravada pela elevação dos juros da dívida externa.

No campo educacional, 68% das escolas não tinham estrutura mínima para o trabalho dos professores ou para permanência dos alunos. 70% dos alunos da 1ª série do 1º grau eram repetentes. A merenda escolar era pífia, e a licitação de sua compra era duvidosa. A quantidade de professores era insuficiente. Havia indícios de corrupção na aquisição de passes escolares de transporte. O plano de carreira dos professores não era digno, sem enquadramento ou gratificação de regência. Havia escolas que funcionavam em quatro turnos de três horas cada.

No que tange à política, a conjuntura nacional apontava para horizontes mais promissores em termos de liberdade e democracia, muito embora as leis autoritárias da ditadura militar ainda perdurassem. E em relação à Cultura, já se delineava a

---

<sup>127</sup> A primeira questão de estudo desta tese é “em que condições históricas, políticas e sociais foi construído e articulado o I PEE?”

introdução e a valorização da cultura popular enquanto legado de um povo. Seriam novas vozes da diversidade cultural saindo da clandestinidade e do calabouço.

Tanto na esfera política, como na esfera da cultura, Maria Yedda construiu um trabalho edificante, cuja tessitura buscou referenciar novas perspectivas na concepção do processo educacional como algo que deveria impactar o anacrônico analfabetismo em crianças e adolescentes, bem como propiciar novas alternativas de ingresso no mundo dos ditos “letrados”.

Por sua vez, a hegemonia de pensamento educacional na época da redemocratização não se alinhava a uma proposta de escola *pública* que oportunizasse novas experiências para os alunos, bem como um novo *locus* de interação que alargasse o tempo, que fomentasse novos métodos, práticas, experiências para alunos oriundos da classe popular. A quem interessava a educação de qualidade, gratuita, para os pobres?

Esses novos métodos, práticas, experiências em prol da escola pública ganharam vários desafetos, que colaboraram para instigar, ainda mais, o combate ao *modelo de sociedade que cresceu deformada, carregando consigo marcas e cicatrizes deformadas historicamente* (RIBEIRO, 2004).

Nessa moldura, forças opositoras ligadas a Chagas Freitas (*chaguistas*), às escolas católicas, a setores da própria esquerda (relacionados inclusive com a Teologia da Libertação, como o próprio PT, que influenciava a categoria por meio do CEP) e à rede particular de ensino se tensionavam para combater as propostas revolucionárias advindas do I PEE, acerca da escola *pública* democrática, republicana e de tempo integral.

O cenário fluminense era, portanto, bem compartimentado, onde o acirramento entre o brizolismo e o antibrizolismo eram latentes. Como foi visto ao longo desta tese, seria impossível pensar o Rio de Janeiro sem essa clivagem, particularmente a dos *chaguistas*, cujos pleitos eram antidemocráticos. Os *chaguistas*, ou seja, professores, diretores, servidores em geral, fornecedores, que se beneficiavam com nomeações e processos de aquisição de produtos, sentiram-se ameaçados com a perda da concessão de benefícios, passando a acirrar o poder de luta nesse cenário antagônico de interesses.

Com Leonel Brizola, como fruto de sua história de vida e de suas aspirações políticas, pela primeira vez, na história fluminense, a educação pública foi colocada como meta prioritária de governo. A designação do seu vice-governador, Darcy

Ribeiro, como principal assessor e coordenador do Programa, bem como a convocação da historiadora Maria Yedda para a secretaria municipal justamente desenharam o que se queria: o modelo de Anísio Teixeira de educação democrática, da educação que não é privilégio.

Nesse contexto, a elaboração do I PEE surgiu como indutor para organização da política educacional, por meio de novas escolas, novos currículos e, não menos importante, da nova mentalidade de como pensar a educação na escola básica.

Com uma hegemonia em ascendência, Brizola, Darcy Ribeiro, Rosiska Darcy, Yara Vargas e Maria Yedda conseguiram materializar o Encontro de Mendes, que desembocaria no I PEE. Esse grande encontro, que teve a participação até mesmo do CEP, foi considerado como um anticongresso, apontando propostas que conduziram a uma nova moldura pedagógica e arquitetônica, a uma utopia, tendo o tempo integral como elemento disparador e diferenciado que visaria a garantir uma educação mais global, integral, às crianças e aos adolescentes da escola pública. Os CIEPs seriam o grande instrumento para essa utopia. Um fenômeno do seu tempo, múltiplo, ligado à nova pedagogia com viés construtivista.

Em que pesem críticas de que o encontro apontou propostas “de cima para baixo”, nunca houve uma representatividade tão abrangente para discutir a escola pública fluminense. Como apontou Francisco Carlos, houve reuniões nas escolas, eleições de delegados nas escolas, encontros de regionais, o Encontro de Mendes e um encontro final do Maracanãzinho para definir os modelos e as prioridades, inclusive da distribuição curricular, das disciplinas.

Do ponto de vista da rede escolar, havia professores que tratavam com repúdio à cisão, ao dualismo que ora iniciava na educação do município. De um lado, a rede dos CIEPs; de outro, a rede convencional. Seria algo paralelo ao ensino regular com novo desenho e perspectivas de melhoramento. A própria Maria Yedda queria que esse processo de implantação dos CIEPs fosse gradual. Todavia, o ímpeto político de Leonel Brizola fez com que os CIEPs, os *brizolões*, tornassem sua marca de governo e de campanha eleitoreira do PDT. Em que pese seu uso como monumento nas campanhas eleitoreiras, os *brizolões*, até hoje, como se materializa nesta tese, são objetos de investigação da maior experiência brasileira de educação integral. Como afirma Mignot (2001): se os CIEPs não democratizaram o ensino, democratizaram o debate sobre a escola pública de qualidade.

Uma outra questão deste estudo buscou desvelar como foi consolidado o

ideário de tempo integral fluminense na gestão de Maria Yedda, em face das demandas educacionais da década de 1980. Maria Yedda conseguiu impregnar uma moldura muito pessoal na gestão municipal entre 1983 e 1986. Tal particularidade está intimamente ligada a alguns fatores bem incisivos nesse protagonismo:

(1) seguir os pressupostos políticos e ideológicos de Anísio Teixeira. Reiteramos o testemunho de Francisco Carlos: sem entender Anísio Teixeira, não se pode entender a vocação de Maria Yedda para a questão da educação;

(2) Ser cúmplice<sup>128</sup> de Darcy Ribeiro no compromisso de uma educação de qualidade para as classes populares, para a *ninguendade*;

(3) Ser uma historiadora com grande influência e entusiasta da escola francesa, que assumia a *Res-pública* como força motriz em decisões importantes na SME/RJ, o que combinava com o jacobinismo e com a história de Leonel Brizola;

(4) Ter assumido um papel de intelectual no combate às forças opressoras e *chaguistas* que ainda vigoravam com práticas marcadas por autoritarismo, politicagem e clientelismo nos espaços da SME;

(5) Ter respeitado (e ser uma referência) (d)os movimentos sociais. Os então presidentes do CEP, em suas entrevistas, deixaram registrado esse respeito à história de Maria Yedda, testemunho do seu compromisso com a educação;

(6) Ter sido assessorada por uma equipe multirreferenciada, imbuída pela construção de uma escola democrática.

A postura político-pedagógica de Maria Yedda, diante do caos encontrado dentro da Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro, bem como a política de enfrentamento escolhida, juntamente com Darcy, delinearam um projeto contra-hegemônico, capaz de revolucionar o ensino no espaço fluminense.

Tanto na ótica de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, quanto na ótica da professora Maria Yedda, os preceitos republicanos foram assinalados como primordiais para a construção de uma escola democrática, capaz de tirar milhões de alunos da ignorância e do descaso social. Com um discurso ferrenho e balizado no comprometimento com a escola pública, universal e gratuita, esses intelectuais influenciaram o pensamento educacional na capital fluminense.

No escopo multidimensional em que estava inserida, Yedda sempre frisava as premissas republicanas de que qualquer transformação que ocorresse, por meio do

---

<sup>128</sup> O que não significou estar sempre de acordo.

espaço escolar, teria que estar, muito claro, que o processo educacional seria mais determinado do que determinante nas inter-relações com a sociedade.

A total clareza desses pressupostos em sua gestão fazia com que sua equipe assumisse posturas imbricadas no fundamento de que *a escola seria uma das molas propulsoras para a transformação da sociedade*. E, ainda, parafraseando Antônio Gramsci (1999), na importância de instrumentalizar as massas para que se gerem as grandes revoluções.

O referencial de ideário político-pedagógico também estava alicerçado numa educação que “valorizasse a vida”, outra influência de Anísio Teixeira, baseada no pragmatismo de John Dewey. Esse referencial, entre outros fatores, ressaltava o conhecimento que o aluno trazia para o interior da escola, passando o aluno a ser o grande foco do processo ensino-aprendizagem.

O ato de formar o adulto civilizado, pronto para o progresso e para o desenvolvimento da sociedade, foi, ainda, o encaminhamento pensado como ideário educacional nesse período estudado. O sentimento desenvolvimentista e salvacionista, conjugado a uma instrução que possibilitasse ao aluno apreender os conhecimentos ligados à leitura, à escrita e ao aprendizado da Matemática foi, entre outros fatores, a consolidação de um *pensamento hegemônico* que foi tomando conta do projeto educacional na década estudada. Embora esse determinado modelo de educação fosse destacado como importante nesse cenário político, não podemos esquecer que outras disputas de interesses eram visivelmente sinalizadas por outros grupos de educadores.

Assim, a escola congregaria, em um espaço contraditório de disputas e interesses antagônicos, os aspectos político, republicano e democratizante como vetores imprescindíveis para articular o saber produzido e, por meio desse, elaborar, sistematizar e se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados da sociedade enquanto categoria de classe. Yedda defendia tais atributos e demarcava, claramente, tais correlações de interesse, de visão de mundo e de realidade. Por isso era tão respeitada inclusive pelos opositores de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro.

Em meio a tantos dissensos e interesses de classes imbuídos nas diversas bandeiras de luta, que ora se articulavam com a classe popular e ora se contrapunham ferrenhamente a ela, os CIEPs foram um projeto pensado e construído para combater as desigualdades sociais e educacionais, características que historicamente foram enraizadas no seio da história da educação no Brasil.

Ao longo da tese, discutiu-se que a construção da nação republicana foi edificada com o labor de muita luta política, que permanece até os dias atuais, mas que a essência do termo, por vezes, é esquecida quando é associada a posturas clientelistas e corporativas, algo bem observado no período *chaguista* aqui estudado.

Com a recuperação histórica da educação fluminense no período da redemocratização do país, observamos que *se as mudanças foram realizadas, espasmódicas que fossem, foi pela possibilidade das condições que foram postas*. Assim, entender a construção histórica pela qual se consolidaram os *brizolões* no Rio de Janeiro é associá-los a uma nova teoria de entender a educação por meio da ampliação do tempo escolar, ampliação essa que possibilita afastar inúmeras crianças e adolescentes da vulnerabilidade social, favorecendo novas experiências culturais e educacionais em prol de uma cidadania ativa.

Para além da ampliação do tempo escolar, as esferas educacionais passariam, portanto, a ter a incumbência de não apenas forjar a aquisição do conhecimento, mas agregar outros elementos ligados à alimentação, à higiene, à diversificação de atividades culturais, enfim, à educação integral. Tais pressupostos, ligados à nova política que pairava no período pós-ditadura militar, foram considerados até como insurgentes e, de certa forma, subversivos, pois, na própria historiografia da educação brasileira, nunca antes se priorizara a educação popular como o I PEE fez.

O aspecto cultural, agregado à discussão na esfera educacional, também foi lembrado pela professora Maria Yedda e sua equipe gestora, pois havia o entendimento de que esse era um dos elementos imprescindíveis para trabalhar e desenvolver mecanismos de resistência nas intervenções educativas, tal como a lógica gramscista.

A pesquisa revela que os CIEPs foram e permanecem como uma das mais brilhantes inovações educacionais dedicadas às classes populares. Os CIEPs foram *locus* de produção do conhecimento onde os saberes da comunidade saíram do obscurantismo. Iniciativas de Maria Yedda, como a criação dos Conselhos Escola-Comunidade (CEC), consubstanciaram essas inovações.

Corroborando a visão de Silva (2008), a gestão de Maria Yedda Linhares passou a ser considerada um divisor de águas na materialidade de uma educação que repudiasse o entendimento da escola pública como um gueto das crianças pobres do Rio de Janeiro. Não era a escola de pobre, não era “escola da favela” – era uma escola em que educação não seria privilégio.

Com um discurso firme, que combatia a tese de que a escola pública estava falida e servia apenas para reproduzir um *status quo*, sua luta foi constante na consolidação da escola republicana. Escola que postulou ser popular, beneficiando a maioria de alunos oriundos da classe trabalhadora.

O projeto societário idealizado em sua gestão fomentou sonhos, desejos, traduzidos em um movimento de renovação do perfil da política educacional. Pensaram em uma nova escola, que não ficou restrita aos CIEPs, com as Lelés, como a reforma de históricos prédios escolares, um novo porvir que marcou toda a arqueologia fluminense.

Nossa última questão de estudo trata das *contradições e do legado* da gestão de Maria Yedda.

O primeiro questionamento é como uma professora essencialmente acadêmica, *a primeira mulher catedrática do Brasil*, seria a gestora da educação básica no Rio de Janeiro? Seu potencial democratizante, a sua preocupação com a alfabetização e, principalmente, a influência de Anísio Teixeira tornaram altamente viável sua assunção e sua vivência no cargo. Tanto é que, quando Yara Vargas foi exonerada da Secretaria estadual, em razão de ser candidata para as eleições de 1986, Maria Yedda foi convidada para assumir seu cargo, envolvendo-se, ainda mais, com a rotina do I PEE e o enfrentamento ao clientelismo *chaguista*.

Outro nó górdio era com outros profissionais da educação, pedagogos, psicólogos, assistentes, orientadores, supervisores. Maria Yedda e muitos de sua equipe tinham uma visão muito crítica sobre a atuação desses educadores. Essa aversão advém das leis da ditadura, em que os especialistas em educação eram conduzidos a cumprir papel fiscalizador e controlador dos professores. Faziam essa supervisão sem conhecer o “chão de fábricas”. Concentrados nas agências (atuais CRE), esses profissionais não foram priorizados também porque a maior carência era de professores aptos a atuar em sala de aula.

Sem embargo, Maria Yedda criou grupos de trabalho com esses profissionais, para além dos serviços tecnocratas, visando a implementar projetos sociais, de forma interdisciplinar.

Outro ponto de contradição foi o uso de recursos da FAPERJ na construção dos CIEPs. De fato, não seria o melhor recurso a ser utilizado. A própria Carta de Goiânia (Anexo E), de 1986, possui parágrafo bem claro sobre restrições do uso do fomento a pesquisas *stricto sensu*. Paradoxalmente, hoje, diversas pesquisas sobre

aqueles CIEPs são mantidas pela FAPERJ.

Com relação ao legado, compreendendo seu conceito para além do tangível, do monumento, ao longo da tese, observou-se o seguinte:

- os CIEPs propriamente ditos, como projeto de intervenção social, a partir de espaços condizentes para o processo educativo;

- a redemocratização da rede municipal, desmontando as antigas leis da ditadura e práticas clientelistas, e acabando com as matérias OSPB e Educação Moral e Cívica;

- a gestão democrática, com a eleição de diretores, a participação da comunidade na gestão da educação da escola (CEC), a criação dos grêmios estudantis, o diálogo com a FAMERJ, FAFERJ e CEP, avançando em relação ao *chaguismo*;

- a valorização da educação como projeto prioritário de governo, que começou a ser discutida de forma muito aprofundada, que serviu de exemplo para todo Brasil, como se pode observar na Carta de Goiânia (Anexo E);

- uma nova estruturação para alfabetização e letramento, em dois anos, tendo o CA feito parte do segmento na alfabetização, permitindo que crianças de seis anos fossem matriculadas, a partir das ideias pedagógicas mais avançadas que existiam naquele momento;

- a gratificação para os professores alfabetizadores;

- a carga horária de 6 (seis) horas diárias, nas séries iniciais.

Enfim, ressignificando a homenagem de Faria (2001, p. 584), por ocasião do aniversário de 80 anos de Maria Yedda, a Secretária foi uma mescla de ternura e resistência, que soube “semear no passado e por isso [permanece] no presente e já [garantiu] o seu lugar no futuro, enquanto memória e registro do melhor que sua geração produziu”. Nesta pesquisa, compartilhamos sua utopia, como um legado de mestra, intelectual republicana, à frente de seu tempo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando. Momento de decisão: os anos 1970 e a mídia no Rio de Janeiro. In: 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.

AIRES, Bruno. A dívida com a escola pública. *Folha Dirigida*, Seção Educação, 11 nov. 2003. Disponível em: <[http://www.cmconsultoria.com.br/novo/iframe/ver\\_artigo.php?fonte=cm\\_news&codigo=7292](http://www.cmconsultoria.com.br/novo/iframe/ver_artigo.php?fonte=cm_news&codigo=7292)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

\_\_\_\_\_. *O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença 1970.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BALDEZ, Coryntho. Maria Yedda Linhares. Entrevista. *Jornal da UFRJ*, Especial 1968, ano 4, n. 40, dez. 2008, p. 13-16. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/noticia/docs/jornal/2008-dezembro\\_JornalUFRJ40.pdf](http://www.ufrj.br/noticia/docs/jornal/2008-dezembro_JornalUFRJ40.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2016.

BAKUNIN, Mikhail. *A Instrução Integral*. São Paulo: Imaginário, 2003.

BANDEIRA, Moniz. *Brizola e o trabalhismo*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BECKER, Jean-Jacques. O handicap do *a posteriori*. In AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 27-32.

BETTO, Frei. *O que é Comunidade Eclesial de Base*. [S. l.]: Abril Cultural, 1985. Disponível em: <<http://www.estef.edu.br/zugno/wp-content/uploads/2011/05/cebs-freibetto.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

BLANCO, L. M. V. Um caso muito especial: a educação de crianças com deficiência física na cidade do Rio de Janeiro (1975-1985). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VII. *Circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil*. Cuiabá, 2013.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: programa especial de educação. In: FERREIRA, Marieta Moraes (org.). *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV; ALERJ, 2008. p. 95-127. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. 3. Ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

BRANDÃO, Zaia *et al.* O esquecimento de um livro: tentativa de reconstituição de uma tradição intelectual no campo educacional. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana W. *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p. 15-40.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana W. *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília-DF, 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1961. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967*. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília-DF, 1969. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5379.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm)>. Acesso em: 09 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF, 1971. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71#art-5>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

BRIZOLA, Leonel de Moura. Discurso de posse. *Diário Oficial do Rio de Janeiro*, parte 2, p. 3, 17 mar. 1983.

BUARQUE, Cristovam. A aventura da UnB. In RIBEIRO, D. A invenção da Universidade de Brasília. *Carta, falas, reflexões, memórias*. Informe de distribuição

restrita do Senador Darcy Ribeiro. n. 14. Brasília-DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995. p. 61-74.

CAPELATO, Maria Helena. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. São Paulo: Papirus, 1994.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MANCINI, Silvana Gomes. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 225-248, Mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100010>>. Acesso em: 16 Mar. 2016.

CASTRO, Celso. *A Proclamação da República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra Coelho. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. *Escola de educação integral: em direção a uma educação multidimensional*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes, 1982.

CEZAR, Temístocles. A historiografia brasileira e o tempo presente. In: ALVES, Cláudia; MIGNOT, Ana Chrystina (Orgs.). *História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 341-357.

CHAGAS, Marcos A. M. *Animação Cultural: uma inovação na escola pública fluminense dos anos 1980*. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr 2009.

\_\_\_\_\_. Integralismo, anos 30: Uma concepção de educação integral. In: Jornada do

HISTEDBR V - História, Sociedade e Educação no Brasil. *Instituições escolares brasileiras: História, historiografia e práticas*. Sorocaba, 2005. p. 1-15.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, V. *Carta de Goiânia*. Goiânia, 1996.

COUTINHO, Carlos Nélon. A cidadania brasileira do marxista italiano Antonio Gramsci. *Teoria & Debate*, São Paulo, n. 9, jan.-mar. 1990. p. 58-63.

\_\_\_\_\_. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CREP (Centro de Referência da Educação Pública). *Memórias da Educação Pública: depoimentos de secretários de educação*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: SME/CREP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortêz, 2005.

\_\_\_\_\_. Zig-Zag no primeiro grau: o Rio de Janeiro nos anos 80. *Revista do Rio de Janeiro*, n. 3, 1994. p. 21 -26.

D'ARAUJO, Maria Celina. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DIAS, Edmundo Fernandes. Gramsci e a política hoje. *Universidade e sociedade*, ano XI, n. 27, junho de 2002. p. 129-144.

DOCKHORN, Gilvan V. *Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento (1964-1974)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DOERJ (*Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*). Decreto "P" de 12 de junho de 1986, ano XII, parte IV, n. 107, p. 5, 12 jun. 1986.

\_\_\_\_\_. Decreto "P" de 24 de março de 1983, ano IX, parte IV, n. 58, p. 1, 25 mar. 1983.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 144, de 12 jul. 1983. Define as atribuições do especialista de educação, até que se regulamente definitivamente o cargo, ano IX, parte IV, nº 133, p. 8, 14 jul. 1983.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 160, de 01 set. 1983. Altera a resolução "N" n. 156, de 19 ago. 1983, ano IX, parte IV, nº 169, p. 13, 02 set. 1983.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 161, de 05 set. 1983. Cria a comissão para apurar irregularidades em escola municipal, ano IX, parte IV, nº 173, p. 12, 09 set. 1983.

DOERJ (*Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*). Resolução SME nº 173, de 07 nov. 1983. Promoção de concurso de choro sob a responsabilidade do Rioarte, ano IX, parte IV, nº 213, p. 10, 08 nov. 1983.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 174, de 08 nov. 1983. Estabelece o período de inscrição para candidatos a bolsas de estudo de custeio integral (bolsas de compensação) e dá outras providências, ano IX, parte IV, nº 214, p. 11, 09 nov. 1983.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 175, de 17 nov. 1983. Cria grupo de trabalho permanente para implementação do projeto de alfabetização, ano IX, parte IV, nº 222, p. 15, 22 nov. 1983.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 178, de 30 nov. 1983. Altera o critério para ingresso nos jardins de infância isolados e anexos da rede oficial do município do Rio de Janeiro, ano IX, parte IV, nº 229, p. 18, 01 dez. 1983.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 181, de 05 dez. 1983. Cria a comissão para apurar irregularidades em escola municipal, ano IX, parte IV, nº 233, p. 9, 07 dez. 1983.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 182, de 12 dez. 1983. Estabelece critérios para atendimento aos alunos da 1ª série do ensino de 1º grau do município do Rio de Janeiro em regime de dois turnos, ano IX, parte IV, nº 237, p. 12, 13 dez. 1983.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 184, de 02 jan. 1984. Dispõe sobre calendário de atividades da secretaria municipal de educação e cultura para o ano de 1984, ano X, parte IV, nº 3, p. 6, 04 jan. 1984.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 189, de 30 jan. 1984. Determina a implementação de Projeto de educação juvenil da rede escolar, ano X, parte IV, nº 22, p. 11, 31 jan. 1984.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 194, de 29 mar. 1984. Determina a implantação do projeto de reorganização da 5ª série na rede escolar do município do Rio de Janeiro, ano X, parte IV, nº 64, p. 13, 02 abr. 1984.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 198, de 16 maio 1984. Cria grupo-tarefa para estudar a operacionalização de propostas do planejamento geral de Psicologia da Educação, ano X, parte IV, nº 94, p. 9, 17 maio 1984.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 199, de 29 maio 1984, ano X, parte IV, nº 103, p. 10, 30 maio 1984.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 200, de 11 jun. 1984. Cria Grupo Tarefa de Língua Portuguesa para analisar a situação atual do ensino da Língua Portuguesa no 1º grau, ano X, parte IV, nº 114, p. 11, 14 jun. 1984.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 206, de 31 jul. 1984. Cria grupo-tarefa para avaliar a

concessão da gratificação ao pessoal de magistério por atividades em locais inóspitos ou de difícil acesso, ano X, parte IV, nº 148, p. 9, 02 ago. 1984.

DOERJ (*Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*). Resolução SME nº 212, de 24 ago. 1984. Cria o conselho escola-comunidade nas unidades escolares da rede pública do município do Rio de Janeiro, ano X, parte IV, nº 166, p. 11, 28 ago. 1984.

DOERJ. Resolução SME nº 239, de 22 maio 1985. Estabelece normas para a realização de pesquisas nas unidades escolares da rede pública, ano XI, parte IV, nº 98, p. 13, 24 maio 1985.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 267, de 09 maio 1986. Reformula o calendário escolar de 1986, tendo em vista o compromisso assumido pelos professores de repor os dias letivos do período de paralização, ano XII, parte IV, nº 86, p. 20, 13 maio. 1986.

\_\_\_\_\_. Suplemento, Um ano de governo: educação, prioridade máxima, ano II, n. 4, p. 2, 15 mar. 1984.

DOMINGUES, José Maurício. A esquerda no nevoeiro. *Le monde diplomatique Brasil*, ano 9, n. 101, dez. 2015.

DOPS. *Prontuário 1392*. Resumo dos setores recolhidos da prontuariada Maria Yedda Leite Linhares. Guanabara, 1972.

DUTRA, C.; MORENO, C. Escola Sem Partido: estratégia golpista para calar a educação. *Carta Capital*, #carta, ideias em tempo real, 08 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educacao>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

EMERIQUE, Raquel Balmant. *Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro*. 1997. 130f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

ESTADO começa em abril a aproveitar Passarela como centro de ensino. *Jornal do Brasil*, ed. 331, 08 mar. 1983. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/>>. Acesso em: 11 set. 2014.

ESTADO debate ensino com professores. *Jornal do Brasil*, ed. 211, 05 nov. 1983. p. 6. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

FALCON, F. Reflexões sobre o Programa de Pós-Graduação em História Social — trinta anos. *Topoi*, v. 13, n. 25, jul./dez. 2012, p. 6-24.

FARIA, Lia C. M. América Latina e o direito à educação republicana: memórias e fazimentos de Darcy Ribeiro. In: MARTINS, Paulo Emílio Matos; MUNTREAL, Oswaldo. *O Brasil em evidência: a utopia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: FGV,

2012. p. 138-151.

FARIA, Lia C. M. A uma mestra inesquecível. *In: SILVA, F. C. T. et al. (orgs.). Escritos sobre História e Educação: homenagem à Maria Yedda Leite Linhares.* Rio de Janeiro: FAPERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. *Chaguismo e brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense.* Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

\_\_\_\_\_. *CIEP: A Utopia Possível.* São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

\_\_\_\_\_. Educação, gênero e história. *In: Cultura Escolar: Migrações e Cidadania.* Actas do VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Porto: Universidade do Porto, 2008.

\_\_\_\_\_. Entre a realidade e a utopia. *BrHistória*, São Paulo, ano 1, n. 1, março 2007. p. 66-69.

\_\_\_\_\_. Escola fluminense e marcos históricos: discursos oficiais. *In: BONATO, Nailda Marinho da Costa; XAVIER, Libania (orgs.). A história da educação no Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 85-94.

FARIA, Lia C. M.; SILVA, Rosemaria J. V. O encontro das águas: diálogos entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. *Vertentes*, São João del-Rei, n. 31, jul. / dez. 2008.

FARR, R. Alunos do primário ficarão 5 horas na escola em 84. *Jornal do Brasil*, ed. 135, 21 ago. 1983. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/>>. Acesso em: 11 set. 2014.

FERREIRA, Jorge. A estratégia do confronto: a frente de mobilização popular. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 24, n. 47, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000100008>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A cadeira de história moderna e contemporânea: um espaço de crítica e renovação do ensino de História. *In: SILVA, F. C. T. et al. (orgs.). Escritos sobre História e Educação: homenagem à Maria Yedda Leite Linhares.* Rio de Janeiro: FAPERJ, 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Ditadura militar, universidade e ensino de história: da Universidade do Brasil à UFRJ. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 66, n. 4, Dec. 2014. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/>>. Acesso em: 27 Ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Uma entrevista com Maria Yedda Linhares. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: vol. 5, n. 10, 1992. p. 216-236. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1946/1085>>. Acesso em: 13 Set. 2014.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Dona Yedda*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/948-dona-yedda>>. Acesso em 27 mar. 2017.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Jorge M. C. *A Escola Geopolítica Brasileira*. Rio de Janeiro: Bibliex, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 3. ed. São Paulo: Cortêz, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortêz, 2010.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologias da Pesquisa Educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIZZO, F.; MOERBECK, G.; JOÃO, M. T. Entrevista com a Professora Maria Yedda Linhares. *Cantareira* (UFF), v. 03, p. 03, 2007. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/cantareira/mat/ent2.htm>>. Acesso em: 13 set. 2014.

GADOTTI, Moacir. *Inovações educacionais: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. mimeo.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia do Risco*. São Paulo: Papyrus, 1995.

GIL, A. G. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2004.

GOMES, Candido A. *Darcy Ribeiro*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

GOMES, Mércio P. *Darcy Ribeiro*. Série pensamento americano. São Paulo: Ícone, 2000.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (orgs.). *A escola como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. *Revista Katálisis*, vol. 10, n.spe, p. 83-92, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300009>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

GOSÁLVEZ, Raúl Botelho. *Proceso del subimperialismo brasileño*. 3. ed. Nueva York: Maity Publishing Co., 1977.

GOULART, João. As Reformas de base. *Carta*, falas, reflexões, memórias. Informe

de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília, n.d., p. 135-142.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da História*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HAMILTON, Wanda; FONSECA, Cristina. Política, atores e interesses no processo de mudança institucional: a criação do Ministério da Saúde em 1953. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, Dec. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702003000300002>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

HEYMANN, Luciana Quillet. Os fazimentos do arquivo Darcy Ribeiro: memória, acervo e legado. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, n. 36, jul. – dez. 2005, p. 43-58.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUHLMANN JR, Moisés. *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a assistência científica*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

LAFER, Celso. O significado de república. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1989, p. 214-224.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEITE FILHO, FC. *El caudillo: Leonel Brizola, um perfil biográfico*. São Paulo: Aquariana, 2008.

LINHARES, Maria Yedda Leite. Em busca da história perdida. *Nossa história*, ano 1, n. 5, março 2004. p. 48-51. Entrevista.

\_\_\_\_\_. Ensino e pesquisa em história: uma entrevista com Maria Yedda Linhares. *Arrebaldes*, ano, n. 1, maio/agosto, 1988. p. 83-95.

\_\_\_\_\_. Escola como formação de cidadania. *Jornal do Brasil*, ed. 130, Ideias, Ensaios, 29 dez. 1991, p. 4-5.

\_\_\_\_\_. Esperança e decepção na virada do século. *Jornal do Brasil*, ed. 269, 02

jan. 2000. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/>>. Acesso em: 11 set. 2014.

LINHARES, Maria Yedda Leite. Qualidade de ensino. *Jornal do Brasil*, ed. 135, Cartas, 21 ago. 1985. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/>>. Acesso em: 11 set. 2014.

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

\_\_\_\_\_.; VOGAS, Ellen Cristine; TORRES, Aline Camargo. *Darcy Ribeiro: o brasileiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. RJ: EDUERJ, 2002.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos na história oral contemporânea. In AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-26.

MACHADO, Otávio L. O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. *Cadernos de História*, Ouro Preto, ano 1, n. 2, set. 2006. p. 1-21. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria/ojs/index.php/cadernosdehistoria/article/view/19>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

MARQUEIRO, Paulo; BERTA, Ruben; SCHMIDT, Selma. 21 anos depois, as lições dos CIEPs. *O Globo*, Rio de Janeiro, 28 maio 2006, p. 18-23. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/21-anos-depois-as-lico-es-dos-cieps-4581891>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro primeiro: o processo de produção de capital. 9. Ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984. v. 1.

MATHIAS, Suzeley K. *A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das Comunicações e da Educação (1963-1990)*. São Paulo: UNESP, 2004.

MATOS, S. C. M. Entrevista com Libânia Nacif Xavier: o I Programa Especial de Educação (1983-1986). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 11, n. 21, jan./jul. 2016, p. 231-235.

\_\_\_\_\_. *Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias*. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MATOS, S. C. M. Nos bastidores dos CIEPS: entrevista com Silas Ayres, assessor de Maria Yedda Linhares na SME-RJ (1983-1986). *Revista de História e Historiografia da Educação*, v. 1, n. 2, maio/ago. 2017, p. 285-303.

MATTOS, Carlos de Meira. Brasil: geopolítica e destino. In \_\_\_\_\_. *Geopolítica*. v. 1. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 85-199.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, v.27, p. 40-56, set.-dez. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. *Cadernos CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral*, Ano I, n. 2. São Paulo: CENPEC, 2º sem 2006. p. 57-67.

MENDONÇA, Ana W. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; \_\_\_\_\_. *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p. 41-63.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e sociedade: a consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). *História geral do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campos, 2010. pp. 316-326.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Da *ninguendade* ao povo brasileiro: um ensaio sobre a antropologia dialética de Darcy Ribeiro. In: MARTINS, Paulo Emílio Matos; MUNTREAL, Oswaldo. *O Brasil em evidência: a utopia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 121-137.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; NOLASCO-SILVA, Leonardo. Entrevista com Lia Faria – Profa. do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. *Simbiótica*, v. único, n. 6, 2014. p. 188-232.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Estudos avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, Ago. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200005>>. Acesso em: 20 Ago. 2013.

\_\_\_\_\_. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública – alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? *Em Aberto*, Brasília, ano 8, n. 44, out./ dez. 1989.

MIGUEL, M. E. B. O Pensamento pedagógico de Gramsci. *Revista HISTEDBR On Line*, n. 9, p. 1-15, 2003.

MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, n. 1, set./dez. 2006.

MONTEIRO, A. M. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro. In: COELHO, L. M. C. C; CAVALIERE, A. M. V. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Ciep – escola de formação de professores. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MONTEIRO, A. Reis. *História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”*. São Paulo: Cortez, 2006.

MURILLO, T.; SAUL, V. Entrevista com Maria Yedda Linhares: sua trajetória, suas histórias e opiniões. *Humanas*, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0022.htm>>. Acesso em: 13 set. 2014.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho de Gramsci. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da nova Pedagogia da hegemonia. In: \_\_\_\_\_. *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANTANNA, Ricardo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: \_\_\_\_\_. *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, n. 73, dez. 2000. p. 9 – 40.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

PARO, Victor *et al.* *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1998.

PERSPECTIVAS nacionais. A classe desclassificada. *Jornal do Brasil*, ed. 325, 03 mar. 1985. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/>>. Acesso em: 11 set. 2014.

PESTANA, Simone F. P. *Letramento e o Programa Mais Educação: concepção e prática(s) para uma educação integral?* 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PRORI, Mary. Por uma história documentada. Entrevista com Maria Yedda Linhares. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, ano XLII, n. 2, julho-dezembro de 2006. p. 9-17.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do indizível ao dizível. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 39, n. 3, mar. 1987, p. 272-286.

RIBEIRO, Darcy. *A América Latina existe?* Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. *As Américas e a civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. São Paulo: Companhia de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamanca, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nossa herança política. Carta, falas, reflexões, memórias*. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília, 1994. p. 9-25.

\_\_\_\_\_. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986a.

\_\_\_\_\_. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia de Letras, 1995a.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizatório: estudos de antropologia da civilização: etapas da evolução sociocultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *O novo livro dos CIEPs*. Brasília: Senado Federal, 1995b.

\_\_\_\_\_. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Universidade para quê?* Brasília-DF: EdUnB, 1986b.

RIBEIRO, Renato J. Democracia versus república: a questão do desejo nas lutas sociais. In BIGNOTTO, N. (org.). *Pensar a república*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 13-25.

RYFF, Raul (coord.). *Educação*: Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: JB Indústrias gráficas, 1985. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

ROSSI, W.; GERAB, W. J. *Para entender os sindicatos no Brasil: uma visão classista*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, Lincoln de Araújo. *Entre a utopia e o labirinto: democracia e autoritarismo no pensamento educacional brasileiro dos anos 1980*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008b.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais orgânicos em tempos de pós-modernidade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, 2006.

SENTO-SÉ, João Trajano. Um encontro em Lisboa: o novo trabalhismo do PDT. In: FERREIRA, J.; REIS, D. A. (orgs.). *Revolução e democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). *História geral do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campos, 2010. pp. 351-384.

\_\_\_\_\_. Maria Yedda Linhares (1921-2011). *Carta Maior*, 30 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Coluna/Maria-Yedda-Leite-Linhares-%BF-1921-2011/19371>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. *Vox, vocês: (re)memorar*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.

SILVA, Golbery do Couto e. *Conjuntura política nacional: o poder executivo e geopolítica do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

SILVA, J. L. Werneck. *A deformação da história ou para não esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

SILVA, Rosemaria J. Vieira. Cartografando um caminho: o projeto educacional brizolista e o Encontro de Mendes. In: FARIA, Lia C. M.; SOUZA, Silvio C. *Ecos e memórias da Escola Fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 123-150.

\_\_\_\_\_. *O teatro político-educacional fluminense: narrativas e testemunhos dos anos 1980 (1983-1987)*. 2011. 109f. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOBREIRA, Henrique G. Alguns aspectos da reorganização do movimento dos professores públicos do estado do Rio de Janeiro. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 77, dez. 2001. p. 131 - 160.

SOUZA, Edilson de. *Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I PEE Rio de Janeiro (1980)*. 2014. 161f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Silvio C.; FARIA, Lia C. M. O ideário republicano de Darcy Ribeiro e o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP): uma experiência fluminense. *Ecoss e memórias da Escola Fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 103-121.

\_\_\_\_\_. *O pensamento-ação de Darcy Ribeiro e a universidade brasileira: repensando a universidade necessária*. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SZYMANSKI, H. et al (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

TEIXEIRA, A. *Educação e Mundo Moderno*. São Paulo: Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961. p. 195 – 199.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, jul. / set. 1968. p. 21 – 82.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. *Revista PMKT*, n. 3, 2009. p. 20-27.

THOMPSON, Paul Richard. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 65-92.

VIANA, Nildo. O significado político da Comuna de Paris. *Em Debate*, Florianópolis, n. 6, p. 60-82, jul-dez, 2011.

VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria A. R. República e civilização brasileira. In BIGNOTTO, N. (org.). *Pensar a república*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 131-154.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conhecimento Histórico e arte política no pensamento de Antônio Gramsci. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 65-88.

VIEIRA, Rafaela. O transformismo petista: considerações acerca das transformações históricas do Partido dos Trabalhadores no Brasil. *Memórias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, Barranquilla, n.17, 2012, pp. 1-58. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-88862012000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-88862012000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 mar. 2015.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 33-42.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, 19, p. 95-110, nov. 2002.

XAVIER, Libânia N.; BRANDÃO, Zaia. As ciências sociais e a formação de educadores. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana W. *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p. 65-74.

\_\_\_\_\_. Inovações e (des)continuidades na política educacional fluminense. In: FREIRE, Américo *et al.* (orgs.). *Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ALERJ/FGV, 2001. p. 115-156.

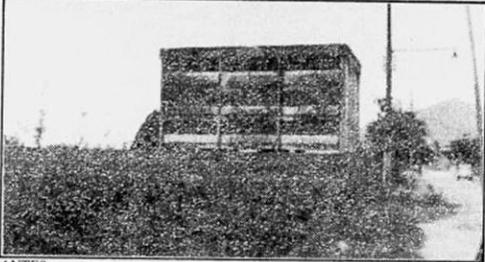
ANEXO A – Educação: município do Rio de Janeiro

# EDUCAÇÃO

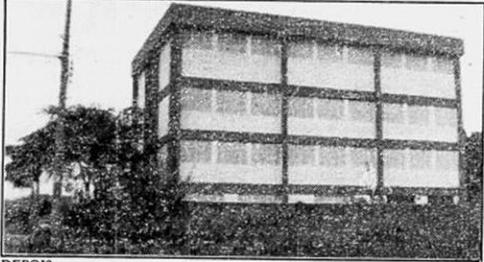
IMPRESSO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO PROJETO Nº 3

## GOVERNO BRIZOLA RECUPERA UMA ESCOLA A CADA 3,3 DIAS

ESCOLA LUCIO DE SOUZA CARVALHO



ANTES



DEPOIS

## CIEPs, VERDADEIRA REVOLUÇÃO NO ENSINO

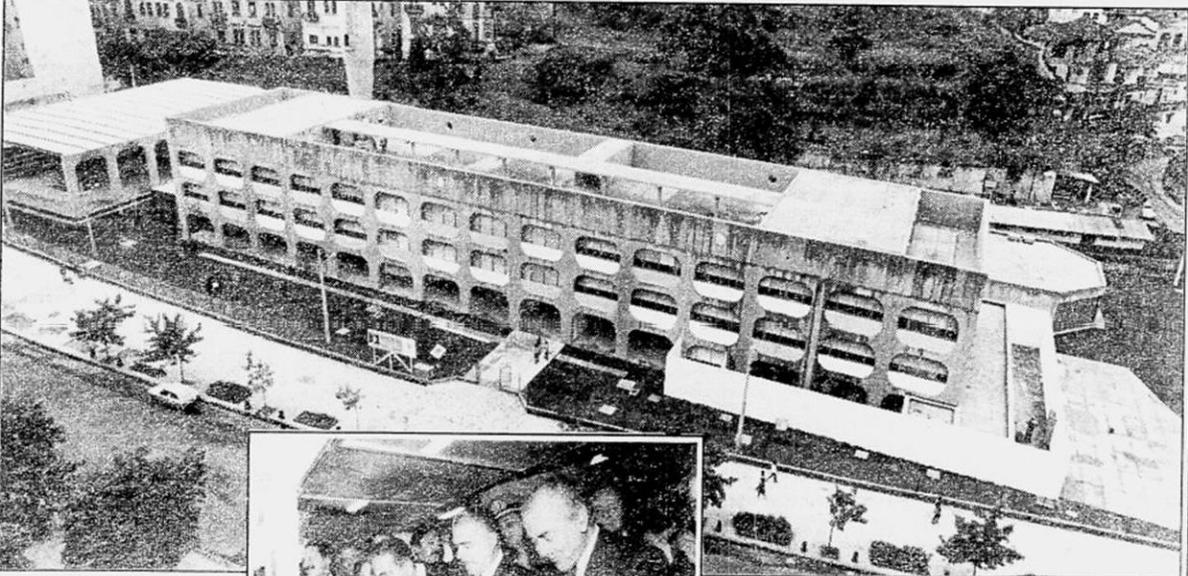




FOTO: JACQUES ALMEIDA

Maria Ieda Linhares, Marcelo Alencar, José Sarney e Leonel Brizola almoçam no Centro Integrado de Educação Pública Presidente Tancredo Neves no dia de sua inauguração, 8 de maio deste ano. Esta revolucionária concepção da educação, que busca o melhor para a população menos favorecida, é uma opção clara e insustentável pela educação não apenas como a sala de aula, mas como um dever do Estado no sentido de dar a ela condições de cumprir sua finalidade primeira: ensinar. Mas, a merenda, o leite, o transporte, a reforma dos velhos prédios, a construção de novos, a contratação de professores, o aumento de seus salários e sua qualificação são medidas que vão melhorar a qualidade do ensino no Rio de Janeiro. (PÁGS 4 E 5)

# MARCELLO ALENCAR: EDUCAÇÃO SE FAZ COM MUITAS ESCOLAS E BARRIGA CHEIA

Prefeito Marcello Alencar, como foi que o PDT encontrou a rede escolar do Rio em março de 1983 quando assumiu o governo?

Prefeito: Encontramos as escolas municipais em estado lastimável. Basta dizer que 68% delas não estavam em condições de serem utilizadas pelas crianças e professores. Estavam depredadas, com goteiras nas salas de aula, entupimentos nas cozinhas e banheiros, rebocos descolados e precisando de reparos nos telhados e pisos, além de uma reposição praticamente total dos vidros das janelas e de uma pintura geral.

Quais as providências tomadas?

Prefeito: O governo iniciou logo as obras de recuperação do interior dos prédios escolares, providenciando novas instalações hidráulicas e elétricas e renovando o mobiliário que estava em situação muito precária.

É preciso notar que o trabalho de recuperação das escolas está sendo feito com todo o cuidado, no sentido de se preservarem os detalhes arquitetônicos dos prédios antigos. Diversas escolas antigas exigiram a participação de pessoas especializadas em restaurações. É o caso, por exemplo da Escola Municipal Barão de Macaúbas, em Inhaúma, onde foi feito um trabalho de restauração cercado de todos os cuidados e precedida por uma pesquisa realizada pelo Arquivo Geral da cidade.

O senhor não acha que apenas a reforma dos prédios escolares é pouco para que a criança pobre do Rio venha a receber realmente um ensino de boa qualidade?

Prefeito: Sem dúvida. Embora a recuperação dos prédios seja muito importante, pois, não se pode dar aulas nem recebê-las em salas caindo aos pedaços, com a chuva entrando pelas janelas sem vidros e goteiras caindo dos telhados despedaçados ou encanamentos de banheiros e cozinhas entupidos, etc., sabemos que para transformar as nossas crianças em cidadãos conscientes de seus direitos são necessárias outras e importantes medidas que, desde o início do governo, começaram a ser implementadas. É o caso, por exemplo, do número de professores. Realizamos concurso para a contratação de novos professores. Outro elemento importante é a permanência do aluno na escola. Havia, como todos sabem, escolas com três e até quatro turnos. Hoje a maioria das escolas já está em dois turnos. Outro aspecto importante é a merenda escolar que já está totalmente remodelada. Enfim, temos consciência de que mudar a escola por fora é bem mais fácil do que mudá-la por dentro. Mas, nosso objetivo é justamente esse: mudar a qualidade de ensino na escola pública do Rio de Janeiro em todos os níveis.

O senhor poderia especificar melhor algumas dessas medidas?

Prefeito: Quando o PDT assumiu o governo, encontrou a maioria das escolas funcionando em três e quatro turnos. As crianças tinham apenas três horas de aula por dia e muitas não chegaram a completar cinco dias de aula por semana. Para reverter essa situação dramática, começamos a recuperar salas, a utilizar espaços abandonados, a remanejar professores e o resultado é que, em dois anos, reduzimos o número de escolas com três e quatro turnos de forma bastante expressiva: dos 60,10% das escolas do Rio que funcionavam em três turnos, só no ano passado esse percentual caiu para 36% e até o final deste ano cairá para 25%.

Outra atitude importante foi a promoção de diversos encontros de professores onde se debateram novas técnicas de ensino, principalmente com relação à alfabetização. Exatamente onde se observa o maior estrangulamento do sistema de ensino do país, isto é, na passagem da primeira para a segunda série. Em algumas capitais do Brasil, o índice de reprovação e

Foto: Antonio Batalha



Em dois anos aumentamos em cerca de 11.000 o número de professores nas salas de aulas.

repetência nessa passagem é de 60%. Nós esperamos que, com as medidas adotadas desde o início do governo — como o treinamento de professores, distribuição de material escolar e a transformação do antigo lanche por uma ou mais refeições — ao chegarmos ao seu final, esse índice vergonhoso tenha sido reduzido às suas proporções normais.

Este é então o principal objetivo do Governo do PDT no terreno da educação?

Prefeito: Exato. O bom atendimento escolar à população infantil, dos sete aos 14 anos, é a principal preocupação do governo do Rio. Queremos devolver à escola pública o prestígio e a eficiência que um dia ela teve. Embora hoje a crise econômica tenha influído bastante no crescimento da procura da escola pública, indubitavelmente é fato que um número bastante razoável de alunos novos vêm das escolas particulares. E não acredito que se a escola estivesse ainda nas condições em que encontramos a rede pública, não haveria essa saída das particulares.

Buscando sempre a melhoria da qualidade do ensino, concentramos nossos esforços no sentido de revitalizar as funções da escola fundamental. Foi por isso que abrimos o ingresso antecipado das crianças na escola, aos seis anos de idade, ampliando por dois anos o tempo necessário à alfabetização. Assim como estamos promovendo a reciclagem de professores, adaptando os currículos às nossas realidades e incentivando as atividades extracurriculares para que a criança tire maior proveito de sua escola.

Como está a distribuição do material escolar, promessa da campanha eleitoral do PDT?

Prefeito: Tudo que prometemos estamos cumprindo. Todos os alunos das classes de alfabetização (CA) estão recebendo cadernos, lápis e borrachas. Só este ano, 70 mil crianças das CAs e 130 mil da primeira série foram contempladas com esse material básico. Além disso, as 2 mil 100 turmas das CAs e as 3 mil 900 da primeira série receberam materiais de trabalho como tesouras, pincéis, guache e massa plástica. Para isso gastamos uma verba de Cr\$ 2 bilhões 330 milhões. Estamos também distribuindo 24 mil uniformes a crianças de 268 escolas. Mais ainda: distribuímos livros para as bibliotecas das escolas através do critério de uma coleção com 37 títulos para cada conjunto de cinco turmas.

É verdade que o Governo do PDT encontrou a maior parte das escolas sem professores e funcionários, como as merendeiras, por exemplo?

Prefeito: Sim, é verdade. No caso das merendeiras já efetivamos 3 mil profissionais, hoje indispensáveis, uma vez que, ao invés do lanche, servimos um verdadeiro almoço, com leite e sobremesa, para as escolas de dois e três turnos, e quatro refeições nas de turno único.

Com relação aos professores, adotamos dois procedimentos: o primeiro foi incentivar muitos deles que estavam fora de turma, em atividades burocráticas, a retornarem às classes. Neste sentido, aumentamos a gratificação por regência de turma. Com este incentivo e outras medidas saneadoras, 3 mil 800 professores retornaram às salas de aula.

O segundo foi contratar 1 mil 708 professores, aprovados em concurso anterior ao nosso governo. Como esses não fossem suficientes, realizamos novo concurso no início deste ano oferecendo 5 mil vagas. Todos os classificados já foram contratados, mas esperamos chamar ainda muitos dos aprovados, pois até o final do ano teremos 60 Centros Integrados de Educação Pública — os Brizolões — funcionando aqui no Rio.

O Município pretende realizar concurso para especialistas em educação?

Prefeito: A situação que envolve especialistas em educação é muito complexa. Herdamos uma legislação do governo anterior que estabelece critérios de enquadramento que, se aplicados como tal, teríamos muito mais especialistas do que os que precisamos, e em contrapartida, muitas salas de aula ficariam sem professores.

Este assunto está sendo tratado com todo o carinho que merece. Mas o fato é que mais de 10 mil professores da área de educação já foram beneficiados com o enquadramento.

Como a campanha "Mãos à obra" ajudou as escolas do Rio?

Prefeito: A campanha tem possibilitado, além da recuperação física das escolas, a mobilização da comunidade, fato inédito na educação do Rio de Janeiro. É muito importante que a comunidade passe a ver a escola como um espaço seu, tanto para cuidar de sua preservação, como para cobrar dela a qualidade de ensino desejada.

Foto: Alcides Rado



Os CIEPS foram idealizados para diminuir as desigualdades sociais.

Foi graças à campanha "Mãos à obra", à construção de novas escolas e à ampliação de outras que o Rio começou o ano de 1985 com 835 escolas. Hoje o número de escolas já é 842, além dos 22 CIEPs e 18 "Casas da Criança". Essas novas salas de aula representam mais 100 mil matrículas para a nossa rede. Mas o aumento do número de vagas será ainda mais ampliado com a construção do que chamamos de Escolas Isoladas, uma nova visão do que é uma escola, a partir do seu espaço físico. São prédios pré-moldados concebidos de uma forma revolucionária. Não terão vidros e serão iluminados naturalmente, através de um sistema zenital — pelo teto — e dotadas de isolamento térmico. Estas escolas estão sendo feitas na fábrica de escolas e muitas serão utilizadas como "Casas da Criança", um novo espaço destinado ao atendimento ao pré-escolar.

Senhor Prefeito, o que é que o Governo do PDT realmente pretende com os CIEPs ou Brizolões?

Prefeito: A construção dos CIEPs está baseada na proposta pedagógica da política educacional do Governo do PDT. Ela pretende atender às necessidades da comunidade e diminuir as desigualdades sociais. Nos CIEPs os alunos ficam nove horas por dia, fazem quatro refeições e recebem assistência médica e dentária. Além das aulas, as crianças desenvolvem atividades de educação física, recreação, artes e sessões de estudo dirigido.

Poderíamos então dizer que os CIEPs são escolas-modelo?

Prefeito: Eu preferia chamá-los de modelos de escola. Nossa intenção não é, ao contrário do que alguns pensam, fazer dos CIEPs uma rede paralela de ensino ou então escolas experimentais com um ensino de melhor qualidade. O que pretendemos é estender o trabalho que está sendo realizado nos CIEPs para toda a rede escolar do Rio. Em futuro não muito distante, todas as escolas públicas do Estado poderão atender todas as nossas crianças em tempo integral e com um trabalho pedagógico de melhor qualidade.

Quanto CIEPs o Rio terá e quantas crianças serão atendidas?

Prefeito: Cada CIEP tem capacidade para atender a 1000 estudantes. Pretendemos manter esse número para conservar o número baixo de alunos por turma. Além disso, à noite, 400 jovens maiores de 14 anos poderão ser alfabetizados.

Até o final de 1985, o Rio terá 60 CIEPs em funcionamento, todos em áreas próximas a conjuntos populares ou a favelas. Nesta primeira etapa, o Município está empregando Cr\$ 66 bilhões e a intenção do Governo é, no ano que vem, destinar mais recursos à construção dos Brizolões.

O senhor diria então que a educação é um desafio que o Governo do PDT está vencendo?

Prefeito: Não tenho dúvida. Este ano estamos quase alcançando a meta do Governo do PDT na área da educação, que é: "nenhuma criança sem escola e sem alimentação". A importância desse fato está no próprio orçamento do Município que está empregando 42% para a educação.

Criou que fizemos muito em matéria de educação no Estado e Município. No entanto sabemos que ainda há muito por fazer. Mas cremos também que a nossa prioridade para a educação deve se fixar de tal forma que, independente dos partidos, a educação no Rio tenha sempre continuidade e qualidade, de tal modo que em nossa cidade nenhuma criança fique sem escola ou sem alimentação.

## FIM DA COCEA E DO CLIENTELISMO: MERENDA AGORA É NUTRITIVA

A merenda escolar, como é do conhecimento público, é um dos fatores essenciais para a ida das crianças carentes à escola. A merenda, no entanto, não é apenas a única alimentação de muitas crianças. Ela é a base da aprendizagem. Criança com fome não aprende. Embora não seja a única causa do alto índice de repetência, a falta de alimentação adequada é a sua principal razão. Assim, merenda e qualidade de ensino estão ligadas por razões de causa e efeito.

Sempre foi prioridade básica do Governador Leonel Brizola cuidar das crianças do Estado e do Município do Rio de Janeiro. No que se refere à educação, não bastavam apenas medidas técnicas para melhorar o ensino. Eram necessárias atitudes mais arrojadas para desalojar velhos hábitos e vícios arraigados. Um deles, fruto do clientelismo político do passado, era a Cocea — órgão que comprava e distribuía os gêneros alimentícios para a merenda escolar. Para acabar com a exploração política e a desorganização total do setor, o Governador Leonel Brizola optou pela solução cirúrgica: desativou a Cocea que, além de inoperante, assaltava os cofres públicos, comprando alimentos mais caros do que os encontrados nos supermercados e de pior qualidade. Em julho de 1983, quando a Cocea foi extinta, começou a redenção da merenda escolar no município do Rio de Janeiro.

Inicialmente o sistema novo consistiu numa solução muito simples e criativa. Cada escola passou a fazer diretamente na rede de supermercados as compras necessárias à dieta alimentar de suas crianças. Foi aberta uma conta corrente em nome de cada diretora ou diretor de escola do município no Banco do Estado (Banerj). Logo nos primeiros meses, os resultados começaram a aparecer. Além dos cereais, massas e carnes, a merenda escolar passou a contar com verduras,



No CIEP da Passarela do Samba, o Governador Leonel Brizola e o Prefeito Marcelo Alencar assistem às crianças almoçando

legumes e frutas frescas. Na realidade, a criança recebe na escola hoje uma refeição completa de alto teor nutritivo. O sistema de cada escola comprar a própria merenda foi institucionalizado e tem a fiscalização da própria comunidade.

O programa está vitorioso não apenas no que diz respeito à qualidade da alimentação e ao que ela representa em termos de condições novas de ensino, mas também com relação aos seus custos. Em julho de 1982, uma merenda servida pela Cocea custava Cr\$ 10 (dez cruzeiros) e era composta de cereal, legumes enlatados, salsicha e leite em pó. Vinte e sete meses depois, uma refeição composta de cereais, hortaliças, carnes, frutas frescas e leite natural saía

por Cr\$ 626 (seiscentos e vinte e seis cruzeiros). Considerando-se o índice acumulado da inflação nesse período, a refeição da Cocea custaria Cr\$ 955 (novecentos e cinquenta e cinco cruzeiros) sem o copo de leite fresco. O cálculo feito levou em consideração a refeição mais cara e ainda assim a economia com a nova merenda escolar era de Cr\$ 150 milhões por dia, só no Município do Rio de Janeiro.

Assim, com medidas populares e criativas, o Prefeito Marcelo Alencar, em perfeita consonância com o Governador Leonel Brizola, vem promovendo o bem-estar das populações mais carentes do Rio em todos os seus níveis, e a educação é a sua principal preocupação. Por isso o desafio está sendo vencido.

## PREFEITO CONTRATA 4,4 PROFESSORES POR DIA

Quantas vezes os alunos da rede pública do Rio voltavam para casa ou nem mesmo chegavam a ir à escola por que não havia professores para lhes dar aulas? Quantas vezes, para não prejudicar ainda mais as crianças, as diretoras eram obrigadas a juntar, na mesma sala, 60 ou 70 alunos ou então a estabelecer dias alternados de aulas para cada turma para que todos pudessem ser atendidos? Quantas vezes crianças e mais crianças iam à escola apenas para brincar, à espera da chegada de um professor?

Na realidade, a falta de professores nas escolas públicas do Rio era um dos mais graves problemas educacionais da cidade até 1982, quando o PDT assumiu o Governo. Para resolvê-lo, a solução que se impunha era uma só: admitir novos professores. Pois foi o que o

Governo fez a um ritmo nunca antes vivido pelo Rio: em 30 meses, foram admitidos para dar aulas nas escolas públicas do Rio, 6.708 novos professores. Isto significa uma média de 4,4 professores contratados por cada dia de Governo!

Dos novos professores, do total 1.708 foram aprovados no concurso realizado em 1982 e 5 mil no deste ano. Os demais aprovados no último concurso serão contratados de acordo com as necessidades da rede escolar, que crescem à medida que são inauguradas novas escolas e Brizolões e recuperados os prédios antigos. O concurso tem validade até 1987.

Além, desses 6.708 professores, as escolas do Rio receberam ainda, do ano passado até hoje,

outros 3 mil 850 professores que antes desempenhavam funções burocráticas e que optaram por trabalhar em sala de aula, com direito a gratificação por regência de turma. Isto significa que, do início do Governo do PDT até hoje, as escolas do Rio receberam, por dia, 6,9 novos professores!

Hoje, não há mais uma escola do Rio sem professor ou uma criança sem aulas por falta de quem a atenda, mas o compromisso do PDT de só contratar professores aprovados em concurso e de não deixar as crianças sem aulas permanente, até porque se o Rio não continuar a abrir escolas e a contratar professores, a situação do ensino na cidade voltará ao caos que era até março de 1982.

## MAGISTÉRIO FOI DIGNIFICADO

De março de 1983 a janeiro de 85, todo o magistério público do Rio teve reajustes salariais superiores ao INPC acumulado do período e o professor IV — o professor primário, sempre o mais prejudicado e o menos recompensado por seu trabalho — teve um reajuste de 1,011%, o que significa um aumento real de 240%, uma vez que o INPC acumulado do período foi de 770,37%.

Quando o PDT assumiu o Governo do Rio, o funcionalismo estava submetido a uma política salarial irreal, com o regime de reajustes anuais, enquanto o setor privado recebia reajustes semestrais desde 1979. O

Prefeito Marcelo Alencar decidiu, então, melhorar o salário dos professores através da gratificação por regência de turma e do posicionamento da categoria no plano de classificação de cargos.

A primeira medida adotada foi o estabelecimento de reajustes semestrais a partir de janeiro de 1984. Depois, através das leis nº 551 e nº 552, o pessoal do magistério foi repositado no plano de classificação de cargos, o que permitiu a melhoria dos vencimentos. Em janeiro deste ano, o Município do Rio passou a conceder a seus funcionários

reajustes semestrais iguais a 100% do INPC, embora a lei federal nº 7.238 só assegure reajuste integral para quem recebe até três salários mínimos. Além da concessão do 13º salário.

Além dessas medidas tomadas ao longo de dois anos de trabalho, mais duas tiveram importância capital para a dignificação do magistério do estado: a conquista do 13º salário para os professores e o fim da cassação branca imposta pelo atestado de ideologia. Agora a liberdade reina no magistério carioca e fluminense.

## 8 MILHÕES DE COPOS DE LEITE B POR MÊS PARA AS CRIANÇAS DO RIO

A distribuição gratuita de leite para todas as crianças das escolas públicas foi meta anunciada pelo governador Leonel Brizola e logo colocada em prática. A razão do compromisso é óbvia. O leite é um importante reforço à alimentação das crianças no sentido de melhorar suas condições de aprendizagem e seu padrão nutricional.

A compra do leite pelo Estado traz outra consequência imediata: o apoio ao produtor rural fluminense que tem com freguês certo para o excesso de produção. A queda do consumo do leite estava desestimulando a produção e gerando o desemprego no campo. A realidade hoje é outra.

A escolha do leite "B" para este tipo de programa deve-se a dois motivos, como ressaltou o governador Leonel Brizola em mensagem enviada a todos os diretores de escolas públicas do Rio de Janeiro, em 1º de junho de 1984. "Primeiro, diz o governador, porque é integral, mais nutritivo, tendo mais gordura e mais matéria seca do que o leite comum. Segundo, porque ele pode ser consumido imediatamente, sem necessidade de fervura, conforme garantia dos produtores. Ele é produzido em melhores condições higiênicas, é inspecionado e distribuído em no máximo 24 horas após a ordenha, e por isso, praticamente, não oferece risco de adulteração".

Na primeira fase do programa foram distribuídos 50 mil litros diários para escolas do Estado e do Município do Rio de Janeiro. Esse número aumentou para 70 mil dois meses depois. Hoje, segundo a Associação Brasileira de Produtores de Leite B, são comprados pelo governo 91 mil 670 litros nos dias úteis; 2 mil 660 nos sábados; e 1 mil 830 litros nos domingos e feriados. Assim, só no mês de setembro, foram gastos Cr\$ 4.581.649,800 (quatro bilhões, quinhentos e oitenta e um milhões, seiscentos e quarenta e nove mil e oitocentos cruzeiros) com a compra de 1 milhão 952 mil e 200 litros de leite que correspondem a 7 milhões 768 mil e 800 copos de leite de 250 ml.

Para completar, o governo implantou também a distribuição de leite também durante as férias escolares. Trata-se, pois, de um programa de grande alcance social social que não sofre solução de continuidade e colabora decisivamente para a construção de um Rio melhor.

## CIEPs NA CONCEPÇÃO DO SEU ARQUITETO

Oscar Niemeyer

As críticas que têm sido feitas aos CIEPs são tão levianas, demonstram tal desinformação que, a contragosto, sou obrigado a dar uma explicação mais clara desse projeto.

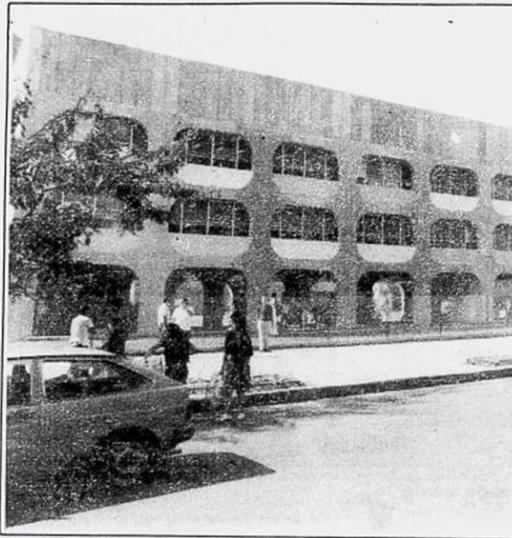
Começarei dizendo se tratar de um projeto revolucionário, sob o ponto de vista educacional. Escolas que não visam apenas — como as antigas — a instruir seus alunos, mas, sim, dar um apoio efetivo a todas as crianças do bairro. E isto explica serem, no térreo, para elas aberto aos sábados e domingos, ginásio, gabinete médico, dentário, biblioteca etc. Daí a dificuldade de utilizar as velhas escolas — vão sendo remodeladas — pois não foram projetadas para esse programa.

Por outro lado, os CIEPs não apresentam custos vultosos, nem são faraônicos para usar um termo do agrado da mediocridade inevitável. Obedecem a um programa e não existe mágica em matéria de construção. Pré-fabricados, eles constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum e mais econômicas ainda se tornam por serem de construção rápida, quatro meses, o que é fácil verificar lendo em conta o aumento crescente dos materiais, da mão-de-obra etc. Adaptam-se a qualquer lugar, junto às favelas inclusive, o que sem dúvida é importante, permitindo que os filhos dos favelados sintam que o mesmo conforto lhes é oferecido, sem a discriminação odiosa que mais tarde e, por enquanto, a vida lhes vai impor. E são simples, lógicos, destacando-se pela sua forma diferente nos setores mais diversos da cidade, revelando assim a grandeza do programa adotado pelo Governador Leonel Brizola, o que, por isso mesmo, parece não agradar a muita gente.

Mas não são apenas estes aspectos, fáceis de explicar, que me levaram a este pequeno texto. Revolta-me, principalmente, a desconfiança com que alguns comentam o programa educativo dos CIEPs sem levar em conta a presença de Darcy Ribeiro, sua autoridade internacional no campo da educação, convidado constantemente para organizar o ensino em países do novo e do velho mundo. E essa revolta cresce quando sinto que a maioria desses críticos nada entende dos problemas educacionais, limitando-se a opiniões já superadas, fáceis de contestar e definir.

Agora a campanha contra os CIEPs se multiplica quando alguns candidatos a Prefeitura do Rio de Janeiro, ligando-se às correntes mais reacionárias do país, deitam passam a participar como se nada tivessem a dizer ao povo sobre os seus próprios programas de Governo. A tudo isso o leitor assiste desiludido, pois em cada CIEP que surge uma nova dúvida aparece, a contradizer os que insistem em combatê-lo.

(Transcrito do JORNAL DO BRASIL de 25 de setembro de 1985)



CIEP Presidente Tancredo Neves, o primeiro da série

## FIM DO TERCEIRO TURNO

O terceiro turno existe há mais de 50 anos. Pela primeira vez estamos conseguindo reduzi-lo. Reformas e ampliações de escolas, os CIEPs e as escolas isoladas conseguiram em dois anos extinguí-lo em 140 escolas municipais abaixo relacionadas:

Nº DE ORDEM	ESCOLA	BAIRRO	Nº DE ORDEM	ESCOLA	BAIRRO
01	Tradentes	Centro	71	Dewald Tenreiro	S. Quarenta
02	Rivadavia Costa	Centro	72	Po X	Tanque
03	Canadá	Estácio	73	Alto Verde	Taquara
04	Ata Frank	Laranjeiras	74	Monte Floração Pava da Cruz	Ata
05	Albert Schwaizer	Laranjeiras	75	Augusto Magre	Cidade Deus
06	Penedo	Coqueiros	76	Juliano Moreira	Pedrinha
07	Roma	Coqueiros	77	Professora Leila Barcellos de Carvalho	Cidade de Deus
08	Henrique Dotsworth	Ipameria	78	Profª Helena Lopes Abranches	Gardina Azul
09	Maria de Oliveira	Ipameria	79	Alphonsina Guimarães	Cidade de Deus
10	Luz Delino	Gama	80	Alberto Rangel	Cidade de Deus
11	Georgina Sales	São Cristóvão	81	Pedro Américo	Taquara
12	Nilo Paganini	São Cristóvão	82	Alvar Mendes	Taquara
13	Portugal	São Cristóvão	83	Alina de Brito	Guinica
14	Unipari	Berfica	84	Henriqueta dos Santos	Carmem
15	Marçal Trompovsky	São Cristóvão	85	Luiz Manoel	Vargem Pequena
16	Garçaga da Gama Filho	Berfica	86	Jose Clemente Pereira	Cidade de Deus
17	Deus de João	Berfica	87	Carla de Lodi	V. Vaqueiro
18	Francisco de Castro	Macaíba	88	Basilis de Anjou	Campinhe
19	Laudimã Brito	Tuca	89	Jose Emacuz Pedro	V. Vaqueiro
20	Mário Sacconi	A. Boa Vista	90	Augusto Gery	Tanque
21	Prof. Souza Marzoni	Tuca	91	Francis René	Jacarezinho
22	Orinda da Fonseca	Tuca	92	Francis René	Tanque
23	Basilis Korum de Melo	Macaíba	93	Mostru Lurdes Fernandes	Taquara
24	Jos. Assis Cratoabundant	Gratão	94	Carla Marlene Medeiros	Taquara
25	Paraná	Gratão	95	Juan Moreira	Taquara
26	Oswaldo Cruz	Higienópolis	96	Arnaldina Campos Ribeiro	Jacarezinho
27	Alonso Souza Cruz	Mangaratiba	97	Eng. João Thome	San. Catarina
28	Pedro Lusa	Bomuzinho	98	Eng. João Thome	Bangu
29	Estuário Lins	Ramos	99	Eng. Pires do Rio	San. Catarina
30	OW Cardoso Câmara	V. Gerai	100	Neia Aragão	Bangu
31	Prof. Emanuel Pereira Filho	Cordovil	101	João Duarte de Oliveira	Bangu
32	Iracy de Souza	V. Gerai	102	Prof. João de Mesquita	Bangu
33	Joseph Bloch	P. Lucas	103	Presidente Café Filho	San. Catarina
34	Pedro Maria Gersch	J. Anacleto	104	Prof. João de Mesquita	San. Catarina
35	Harriet Nova	J. Anacleto	105	Rainha Fabella	Bomuzinho
36	Ritama	Cordovil	106	Roberto Simonetti	Bomuzinho
37	Mônica	Cordovil	107	Ruben Rato	Bomuzinho
38	Ministro Lafayette de Andrada	Cordovil	108	Mai. Aluísio Estrogoyen	Bomuzinho
39	Rio de Janeiro	Engenho Novo	109	Direitos Barbosa	Bomuzinho
40	Tagare	Picadeiro	110	Henrique Dias	Bomuzinho
41	George Summer	Picadeiro	111	Castro Alves	Campo Grande
42	Barão de Macaúbas	Itaboraí	112	Itaboraí	Campo Grande
43	Cross	Itaboraí	113	Dália Jacques	Campo Grande
44	Picramnia Soares nº 19	Itaboraí	114	Banjamin Franklin	Campo Grande
45	Samaritã	Engenho Novo	115	Charles Diógeni	Campo Grande
46	Senador de Lima	Picadeiro	116	Ministro Adalberto Lúcio Cardoso	Campo Grande
47	Lafayette	Engenho Novo	117	Alberto José Sampaio	Passaia
48	Vigário de São Francisco	Picadeiro	118	Comandante Amado Varela	Passaia
49	Motiz Giboni	Itajaí	119	Escultor Leão Welton	Passaia
50	Desamortizador Mottenegro	V. Cozmes	120	Prof. Aloisio Espinosa	Guadalupe
51	Quintino de Vile	V. da Paraíba	121	Adem Pinedo	Coelho Neto
52	Itajaí	Itajaí	122	Alves Miranda Ribeiro	Coelho Neto
53	Alfredo de Paula Freitas	Itajaí	123	Fernando Costa	Coelho Neto
54	Marcos Dias	Bris de Pira	124	Ermano	H. Gurgel
55	Mendes Viara	Colégio	125	Genê Pereira Campos	Itajaí
56	Coelho Mendes	V. Cozmes	126	Seltonio de Lencina	Itajaí
57	Prof. e Riboumense	Itajaí	127	Dr. Pioneres Soares nº 04	Bomuzinho
58	Sergipe	V. Canavial	128	Dr. Pioneres Soares nº 13	Bomuzinho
59	Imã Zélia	V. Lube	129	Fra. Veloso	Bomuzinho
60	Olegário Mariani	R. Miranda	130	Victorino de Porto Seguro	J. Souto
61	Luiz de Camões	R. Miranda	131	Sélio Guerra Bualvi	Ruizengui
62	Roberto Garcia	Itajaí	132	Alina Nunes	Diana
63	Guarino Baptista	R. Miranda	133	Luiz César Souto Garay	Diana
64	Aquino Carlos Athias	Tunaçu	134	Prof. Souza Carneiro	Penha
65	Paula Fortaca	Colégio	135	Mer. Afrânio Costa	P. Circular
66	Jose Agrom	Colégio	136	CC. Pioneres Soares nº 11	P. Circular
67	Amazô	Colégio	137	CC. Pioneres Soares nº 12	P. Circular
68	Rafael	O. Bacalhoa	138		
69	Raf. Carneiro da Cunha	Casaclara	139		
70	San. Francisco Carlos	Casaclara	140		

# AT MU

Após assumir o Governo, Leonel Brizola constatou que as escolas da rede oficial eram os piores prédios públicos. Maltratados, sujos, malcheirosos, construídos sem um mínimo de cuidado para dar um pouco de conforto a seus usuários, os prédios escolares, com raras exceções, estavam ao completo abandono. Para atacar de forma emergencial o problema, foi criada a campanha "Mãos à obra nas escolas". Seu objetivo era realizar obras de pequeno porte, pintar, melhorar enfim as condições e aparência dos prédios. Tudo foi feito em regime de mútuo e com a participação da comunidade.

Além da campanha "mãos à obra", a Prefeitura do Rio e o Governo Leonel Brizola estão fazendo um esforço gigantesco para reparar e, em alguns casos, reconstruir, a rede de prédios escolares. Não há, como muitos insinuam, um desvio de atenção e recursos da rede de escolas já

### ESCOLAS REFORMADAS EM 1983

DECS	TIPO DE OBRA	NOME DA ESCOLA
1º	REFORMA	BENJAMIN CONSTANT
1º	REFORMA	COMANDANTE ARMANDO PINA
2º	REFORMA	ANTONIO RAPOSO TAVARES
2º	REFORMA	AZEVEDO SOBRE
2º	REFORMA	MÁRIO CLAUDIO
2º	REFORMA	MORRO DO CATUMBI
3º	REFORMA	JOAQUIM NABUCO
4º	REFORMA	PRES. ARTUR DA COSTA E SILVA
4º	REFORMA	CASTELNUOVO
4º	REFORMA	LUCIA MIGUEL PEREIRA
4º	REFORMA	PRESIDENTE JOSE LINHARES
5º	REFORMA	ALMIRANTE TAMANDARÉ
5º	REFORMA	JULIO DE CASTILHOS
5º	REFORMA	CAMILLO CASTELO BRANCO
5º	REFORMA	MARILIA DE DIRCELU
6º	REFORMA	DOIS DE JULHO
7º	REFORMA	DIOGO FELIO
7º	REFORMA	ALMIRANTE BARROSO
7º	REFORMA	SARFOSO PENNA
8º	REFORMA	REPUBLICA ARGENTINA
8º	REFORMA	PIERRE JANET
9º	REFORMA	ORDEM E PROGRESSO
9º	REFORMA	PROFESSOR CARNEIRO RIBEIRO
9º	REFORMA	ALBINO SOUZA CRUZ
9º	REFORMA	BANHA
10º	REFORMA	ARMANDO FARJADO
11º	REFORMA	PERNAMBUCO
11º	GRANDE REFORMA	SUECIA
11º	REFORMA	THOMAS MAN'N
11º	REFORMA	J. CARLOS
13º	GRANDE REFORMA	AMAPÁ
13º	REFORMA	OLEGARIO MARIANO
14º	REFORMA	OLEGARIO DUARTE BATISTA
14º	REFORMA	DOMINGOS ARAUJO
14º	REFORMA	PROF. TEODORO DA COSTA
17º	REFORMA	CASTRO ALVES
17º	REFORMA	J. I. DOM BOSCO
17º	REFORMA	GAL. GOMES CARNEIRO
19º	REFORMA	ANITA GARIBOLDI
19º	REFORMA	ALBERTO DE OLIVEIRA
20º	REFORMA	CAF. DE FRAGATA DIDER. B. VIANA
20º	REFORMA	BADEN POMERANCE
20º	REFORMA	FROTTA PESSOA
21º	REFORMA	TAPILIA DO AMARAL
21º	REFORMA	SEDE DO 2º DECS
22º	GRANDE REFORMA	MONSIEUR ROCHE
22º	REFORMA	PROFESSOR ARY QUINTELLA

### ESCOLAS REFORMADAS EM 1984

DECS	TIPO DE OBRA	NOME DA ESCOLA
1º	REFORMA	VICENTE LICINIO CARDOSO
1º	REFORMA	TRADENTES
1º	REFORMA	J. J. CAMPO SALES
2º	GRANDE REFORMA	ESTADOS UNIDOS
2º	REFORMA	DEODORO
2º	REFORMA	REV. MARTIN LUTHER KING
2º	REFORMA	SANTA CATARINA
3º	REFORMA	ANNE FRANK
3º	REFORMA	JOAQUIM ABLIO BORGES
3º	REFORMA	J. J. MARCEVALDI
3º	REFORMA	MINAS GERAIS
4º	REFORMA	DR. CICERO PENNA
4º	REFORMA	ALENCASTRO GUIMARAES
4º	REFORMA	DR. JULIA KUBITSCHEK
5º	REFORMA	MARILIA DE DIRCELU
5º	REFORMA	PANQUE RECREACAO DARDY VARGAS
5º	REFORMA	CHRISTIANO HAMANN
5º	REFORMA	SHAKESPEARE
5º	REFORMA	CAPISTRANO DE ABREU
6º	REFORMA	GONZAGA DA GAMA LIMA
6º	REFORMA	PORTUGAL
7º	REFORMA	SOARES PEREIRA
7º	REFORMA	JORNALISTA BRITO BROCA
7º	REFORMA	LAUDIMã TRITTA
7º	REFORMA	JOSE DA SILVA ARAUJO
8º	REFORMA	BARAO HOMEM DE MELLO

# É O FINAL DO ANO 510 ESCOLAS MUNICIPAIS ESTARÃO RECUPERADAS

instalada para a construção de novas unidades, em especial os Cieps. Na verdade, ao mesmo tempo que o governo resolve os graves problemas que encontrou, fruto de anos e anos de inércia e incompetência, abre também novas perspectivas para a educação, implantando os Centros Integrados de Educação Pública, popularmente chamados Brizolões.

Das 817 escolas municipais existentes no início do atual Governo, cerca de dois terços (536 prédios) estavam em situação de miséria. Parte delas foi recuperada com programas de emergência, como o campanha "mãos à obra" ou por empresas que assumiram essa tarefa gratuitamente. Em 15 de outubro o Governo completa 940 dias. Nesse período realizou a reforma de 279 escolas, o que equivale a uma média de uma reforma a cada 3,3 dias.

Além disso, mais 22 escolas novas foram inauguradas. Criaram-se também no Município do Rio 22 Cieps, 18

Casas da Criança e 17 escolas Isoladas, todas construídas pela Fábrica de Escolas, com base na tecnologia da argamassa armada, desenvolvida pelo arquiteto João Figueiras Lima.

A Secretária de Educação, Professora Maria Yedda Linhares, teve do orçamento municipal Cr\$ 82 bilhões para a reforma e construção de escolas. Entretanto, segundo a secretária, pelo menos 21 reformas foram financiadas por órgãos privados, através da Fundação Obra Social da cidade do Rio de Janeiro, presidida por D. Celia Alencar, mulher do Prefeito Marcello Alencar. Ainda no Município, o trabalho de reconstrução exigiu a participação de restauradores, artistas plásticos e do Patrimônio Histórico. E que cerca de 53 prédios têm valor histórico e sua restauração deveria ser feita por especialistas.

É o caso, por exemplo, da Escola Municipal Deodoro,

localizada na Rua da Glória. Ela foi construída em 1907 pela mesma missão francesa que veio ao Brasil para executar a obra de criação do Teatro Municipal. Outra que teve a mesma sorte foi a Escola Chile, criada na década de 30 por Anísio Teixeira. Ela tem em seu interior um painel de Di Cavalcanti. Durante a restauração, outros painéis foram descobertos sob a pintura. Nessa mesma linha a Escola Edmundo Bittencourt, que tem painéis de Portinari e Burle Marx e foi construída pelo arquiteto Afonso Reily, o autor do projeto do Museu de Arte Moderna.

Trabalho tão intenso e integrado nunca havia sido realizado no Estado do Rio de Janeiro. É mais uma vez o interesse popular como prioridade básica de um Governo comprometido com as reformas sociais indispensáveis à melhoria da qualidade de vida de nossas populações mais desprotegidas.

8 <sup>o</sup>	REFORMA	EQUADOR
9 <sup>o</sup>	REFORMA	OSWALDO CRUZ
9 <sup>o</sup>	REFORMA	CARLOS CHAGAS
9 <sup>o</sup>	REFORMA	PROF. MOURÃO FILHO
9 <sup>o</sup>	REFORMA	EDMUNDO LINS
9 <sup>o</sup>	REFORMA	ALCIDES DE GASPERI
10 <sup>o</sup>	REFORMA	ANDRADE NEVES
10 <sup>o</sup>	REFORMA	PROF. EMANUEL PEREIRA FILHO
10 <sup>o</sup>	REFORMA	ALFREDO VALLADAO
10 <sup>o</sup>	REFORMA	CARVALHO MOURAO
11 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	BARÃO DE MACAUBAS
11 <sup>o</sup>	REFORMA	GUSTAVO AMBRUST
11 <sup>o</sup>	REFORMA	LAURO SODRE
11 <sup>o</sup>	REFORMA	BOLIVAR
11 <sup>o</sup>	REFORMA	HOSHIAN PEDRO DE FARIAS
12 <sup>o</sup>	REFORMA	ISABEL MENDES
12 <sup>o</sup>	REFORMA	TOBIAS BARRETO
12 <sup>o</sup>	REFORMA	PROF. AUGUSTO PAULINO FILHO
13 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	MAESTRO PINGUINHA
13 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	NUNO ALVARES PEREIRA
13 <sup>o</sup>	REFORMA	DESEMBARGADOR MONTENEGRO
13 <sup>o</sup>	REFORMA	MARIO PAULO DE BRITO
13 <sup>o</sup>	REFORMA	LUXEMBURGO
13 <sup>o</sup>	REFORMA	MARIA BAPTISTINA D. TEIXEIRA LOTT
13 <sup>o</sup>	REFORMA	PIRES E ALBUQUERQUE
13 <sup>o</sup>	REFORMA	ALFREDO PAULA FREITAS
14 <sup>o</sup>	REFORMA	PROF. CARNEIRO FELIPE
14 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	WALDEMAR FALCAO
14 <sup>o</sup>	REFORMA	ROCHA POMBO
15 <sup>o</sup>	REFORMA	EMBAIXADOR DIAS CARNEIRO
15 <sup>o</sup>	REFORMA	BARÃO DA TAQUARA
15 <sup>o</sup>	REFORMA	CANDIDO CAMPOS
15 <sup>o</sup>	REFORMA	RODRIGUES ALVES
15 <sup>o</sup>	REFORMA	PROFA. FELICIDADE DE MOURA CASTRO
15 <sup>o</sup>	REFORMA	BARÃO DO AMPARO
15 <sup>o</sup>	REFORMA	MAESTRO LORENZO FERNANDES
15 <sup>o</sup>	REFORMA	PIO X
15 <sup>o</sup>	REFORMA	JULIO VERNE
16 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	PROFA. LEILA BARCELLOS CARVALHO
16 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	JOANA ANGELICA
16 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	LEONIDAS SOBRINHO PORTO
16 <sup>o</sup>	REFORMA	ORESTES BARBOSA
16 <sup>o</sup>	REFORMA	ANTONIO AUSTREGESILIO
16 <sup>o</sup>	REFORMA	MARIETA OLIVEIRA DA SILVA
16 <sup>o</sup>	REFORMA	JORGE ZARUR
16 <sup>o</sup>	REFORMA	CLEMENTINO FRAGA
16 <sup>o</sup>	REFORMA	OSCAR THOMPSON
16 <sup>o</sup>	REFORMA	TOME DE SOUZA
16 <sup>o</sup>	REFORMA	WALDIR A. FRANCO
16 <sup>o</sup>	REFORMA	ALFERDO CESARINO ALVIN
17 <sup>o</sup>	REFORMA	JORGE LIMA
17 <sup>o</sup>	REFORMA	MARIA ISABEL DE CARVALHO
17 <sup>o</sup>	REFORMA	MAFALDA TEIXEIRA DE ALVARENGA
17 <sup>o</sup>	REFORMA	BARÃO DE SANTA MARGARIDA
17 <sup>o</sup>	REFORMA	JONATAS SERRANO
18 <sup>o</sup>	REFORMA	IPEG J.A.
18 <sup>o</sup>	REFORMA	EDUARDO RABELO
18 <sup>o</sup>	REFORMA	ANÍSIO TEIXEIRA
18 <sup>o</sup>	REFORMA	CUBA
19 <sup>o</sup>	REFORMA	SUN-YAT-SEM
19 <sup>o</sup>	REFORMA	COMANDANTE GUILHERME FISCHER
19 <sup>o</sup>	REFORMA	PEDRIGO OTAVIO
19 <sup>o</sup>	REFORMA	ABELLARD FEUO
20 <sup>o</sup>	REFORMA	ANDREA FONTES PEINOTO
20 <sup>o</sup>	REFORMA	ERIANI CARICOSO
20 <sup>o</sup>	REFORMA	CORNÉLIO PEVA
20 <sup>o</sup>	REFORMA	BELGICA
20 <sup>o</sup>	REFORMA	LUCIO DE MENDONÇA
20 <sup>o</sup>	REFORMA	FORNICO
21 <sup>o</sup>	REFORMA	SENADOR CAMARA
21 <sup>o</sup>	REFORMA	DALVA DE OLIVEIRA

ESCOLAS REFORMADAS EM 1985		
DECs	TIPO DE OBRA	NOME DA ESCOLA
1 <sup>o</sup>	REFORMA	PROF. WALTER CARLOS M. FRAENKEL
1 <sup>o</sup>	REFORMA	JOAQUIM MANUEL DE MACEDO
1 <sup>o</sup>	REFORMA	MAL. MASCARENHAS DE MORAES
2 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	DEODORO
2 <sup>o</sup>	REFORMA	GUATEMALA
3 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	MEXICO
3 <sup>o</sup>	REFORMA	FRANCISCO ALVES
4 <sup>o</sup>	REFORMA	PORTO RICO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	DOM AQUINO CORREA

4 <sup>o</sup>	REFORMA	PENEDO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	CC SAO PEDRO DO PAVÃOZINHO
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	ARTUR RAMOS
4 <sup>o</sup>	REFORMA	MINI PARQUE MONTEIRO LOBATO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	CANTAGALO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	MARILIA DE DIRCEU
4 <sup>o</sup>	REFORMA	CC FATOR BELARMINO MARTINS
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	NILO PECANHA
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	MARIO DA VEIGA CABRAL
4 <sup>o</sup>	REFORMA	FRANCISCO DE CASTRO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	NOEL ROSA
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	MINI PARQUE ANIBAL MACHADO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	BERLIM
4 <sup>o</sup>	REFORMA	LAS NETO DOS REIS
4 <sup>o</sup>	REFORMA	HEITOR BELTRAO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ENEIDA RABELO DE ANDRADE
4 <sup>o</sup>	REFORMA	CRUZADA SAO SEBASTIAO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	MINISTRO LAFAYETTE DE ANDRADA
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	MANOEL BONFIM
4 <sup>o</sup>	REFORMA	JEAN MERMOZ
4 <sup>o</sup>	REFORMA	PASTOR MIRANDA BRITO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ESPIRITO SANTO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	RIO DE JANEIRO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	PACE
4 <sup>o</sup>	REFORMA	SENADOR JOAO LIRA TAVARES
4 <sup>o</sup>	REFORMA	LONDRES
4 <sup>o</sup>	REFORMA	AUGUSTO PAULINO FILHO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	SEDE DO 12 <sup>o</sup> DEC
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	PIO XII J.I.
4 <sup>o</sup>	REFORMA	GASPAR VIANA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	PARRAGUI
4 <sup>o</sup>	REFORMA	SANTOS DUMONT
4 <sup>o</sup>	REFORMA	FRANCA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	EVANGELISTA DUARTE BATISTA
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	PROF. OLEGARIO DOMINGUES
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	SILVEIRA SAMPAIO
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	FRANCIS HIME
4 <sup>o</sup>	REFORMA	BARÃO DO AMPARO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ALBERTO RANGEL
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ALMEIDA GARRET
4 <sup>o</sup>	REFORMA	COM. PEDRO ALEIXO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	VICTOR HUGO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ALINA DE BRITTO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	BARÃO DE TAQUARA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	SAO SEBASTIAO
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	MARIA FLORINDA PAVIA DA CRUZ
4 <sup>o</sup>	REFORMA	MOACIR PADILHA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	BANGU J.A.
4 <sup>o</sup>	REFORMA	HENRIQUE SILVA FONTES
4 <sup>o</sup>	REFORMA	RUBEM BERTA
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	LYCIO DE SOUZA CARVALHO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	CHARLES DICKENS
4 <sup>o</sup>	REFORMA	FLORIANO DE BRITO J.A.
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ANA NERY
4 <sup>o</sup>	REFORMA	DEBORAH MENDES DE MORAES
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ROSARIA TROTTA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	AUGUSTO VASCONCELLOS
4 <sup>o</sup>	REFORMA	VENEZUELA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	PROF. COQUEIRO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	MAL. PEDRO CAVALCANTE
4 <sup>o</sup>	REFORMA	LOURDES DE LIMA ROCHA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	JULIO CESARIO DE MELLO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	NAIR DA FONSECA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	JAPAO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ESPAÑA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	PESTALOZZI
4 <sup>o</sup>	REFORMA	FRANKLIN TAVORA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ALDEBARA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	JORNALISTA OSWALDO DANTAS
4 <sup>o</sup>	REFORMA	DUNSHIE DE ABRANTES
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	SILVIO ROMERO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ERNANI CARDOSO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	BADEN POWELL
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ISAIAS ALVES
4 <sup>o</sup>	REFORMA	LIA BRAGA DE FARIA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	MALRUDIO MAETERLINCK
4 <sup>o</sup>	REFORMA	SEBASTIAO DE LACERDA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	GABRIEL SOARES DE SOUZA
4 <sup>o</sup>	GRANDE REFORMA	ANIBAL FREIRE
4 <sup>o</sup>	REFORMA	BRANT HORTA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	BRASIL
4 <sup>o</sup>	REFORMA	CONDE DE AROLONGA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	CAL. MATRIZ
4 <sup>o</sup>	REFORMA	PEREIRA PASSOS
4 <sup>o</sup>	REFORMA	ROMA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	SANTO TOMAS DE AQUINO
4 <sup>o</sup>	REFORMA	REPUBLICA ARGENTINA
4 <sup>o</sup>	REFORMA	JORN. ASSIS CHATELBRAND

10 <sup>o</sup>	REFORMA	RAUL FEDERNEIRAS
10 <sup>o</sup>	REFORMA	JAINÉ COSTA
12 <sup>o</sup>	REFORMA	BENTO RIBEIRO
12 <sup>o</sup>	REFORMA	JOSE VERISSIMO
16 <sup>o</sup>	REFORMA	PEDRO MAGACVR
16 <sup>o</sup>	REFORMA	ROBERTO SIMONSEN
16 <sup>o</sup>	REFORMA	ALBERTO NEPOMUCENO
17 <sup>o</sup>	REFORMA	LUIZ CAETANO DE OLIVEIRA
18 <sup>o</sup>	REFORMA	GUILHERME TELL
20 <sup>o</sup>	REFORMA	ALEXANDRE FARAH
20 <sup>o</sup>	REFORMA	ALEXANDRE GUSMÃO
20 <sup>o</sup>	REFORMA	PAULA BRITO*
20 <sup>o</sup>	REFORMA	PANAMA*
20 <sup>o</sup>	REFORMA	CHILE*
11 <sup>o</sup>	REFORMA	EURICO VILELA*
12 <sup>o</sup>	REFORMA	*MARIO AUGUSTO TEIXEIRA DE FREITAS
15 <sup>o</sup>	REFORMA	MORVAN DE FIGUEIROU*
15 <sup>o</sup>	REFORMA	D. ARMANDO LOMBARDO*
16 <sup>o</sup>	REFORMA	ENG. JOAO TOMÉ*
16 <sup>o</sup>	REFORMA	ANA AMELIA DE QUEIROZ E MENDONÇA*
16 <sup>o</sup>	REFORMA	COMENIUS*
16 <sup>o</sup>	REFORMA	LEONARDO DA VINCI*
16 <sup>o</sup>	REFORMA	LIBALDO DE OLIVEIRA*
16 <sup>o</sup>	REFORMA	ENG. PIRES RIO*
16 <sup>o</sup>	REFORMA	DR. VICENY*
16 <sup>o</sup>	REFORMA	JOAO DAUDT DE OLIVEIRA*
17 <sup>o</sup>	REFORMA	EMBAIXADOR ARAUJO CASTRO*
17 <sup>o</sup>	REFORMA	DOM BOSCO*
18 <sup>o</sup>	REFORMA	ANDRÉ VIDAL DE NEGREIOS*
19 <sup>o</sup>	REFORMA	ABELLARD FEUO*
19 <sup>o</sup>	REFORMA	ROTARY*
20 <sup>o</sup>	REFORMA	COELHO NETO*
20 <sup>o</sup>	REFORMA	GAL. OSORIO*
20 <sup>o</sup>	REFORMA	ANTONIO MACEDO*
20 <sup>o</sup>	REFORMA	ALBERTO JOSE SAMPAIO*
21 <sup>o</sup>	REFORMA	MIGUEL RAMALHO NOVO*
21 <sup>o</sup>	REFORMA	LIMA BARRETO*
21 <sup>o</sup>	REFORMA	FREI VELOSO*

\* Inauguração nos próximos dias

### ESCOLAS INAUGURADAS EM 1983

DECs	NOME DA ESCOLA	DATA
15 <sup>o</sup>	CC ADALGISA MONTEIRO	09.11.83
15 <sup>o</sup>	DES. NEY PALMEIRO	09.03.83

### ESCOLAS INAUGURADAS EM 1984

DECs	NOME DA ESCOLA	DATA
8 <sup>o</sup>	PRESIDENTE JOAO GOLLART	08.08.84
8 <sup>o</sup>	PEDRO LESSA	28.05.84
15 <sup>o</sup>	HEMETERIO DOS SANTOS	30.03.84
15 <sup>o</sup>	VIC. ALMIRANTE ALVARO ALBERTO	20.06.84
15 <sup>o</sup>	VIC. ALMIRANTE PAULO DE C. MOREIRA	20.09.84
15 <sup>o</sup>	FINLÂNDIA	11.09.84
15 <sup>o</sup>	PROF. JULIETA NUNES DE ALENCAR	19.12.84
15 <sup>o</sup>	LIDIA MACHADO FORTES	19.12.84
16 <sup>o</sup>	JORGE ZARUR	07.11.84
17 <sup>o</sup>	ALZIRA ARAUJO	07.04.84
17 <sup>o</sup>	GASTAO PENNA VA	27.11.84
17 <sup>o</sup>	JESUS SOARES PEREIRA	26.11.84

### ESCOLAS INAUGURADAS EM 1985

DECs	NOME DA ESCOLA	DATA
9 <sup>o</sup>	TEOTÔNIO VILELA	09.04.85
9 <sup>o</sup>	JOSUE DE CASTRO	09.04.85
15 <sup>o</sup>	JACKSON DE FIGUEIREDO	06.06.85
17 <sup>o</sup>	MANE GARRINCHA ALEGRIA	18.06.85
21 <sup>o</sup>	IVAN ROCCO MARCHI	07.08.85
16 <sup>o</sup>	GETULIO VARGAS	24.08.85
16 <sup>o</sup>	REPÚBLICA ARABE UNIDA	24.08.85
17 <sup>o</sup>	VENEZUELA	29.08.85

OBS: Escolas GETULIO VARGAS E REPUBLICA ARABE UNIDA foram abertas de GRANDES REFORMAS



— Passes adjacentes em janeiro de 1983 ao preço unitário de Cr\$ 76 (setenta e seis cruzeiros) quando havia passagens a preço unitário de Cr\$ 35 (trinta e cinco cruzeiros)

c) Material escolar

— Não havia uma política de distribuição sistemática de material escolar aos alunos de Rede Pública.

— nos ônibus comuns e aluno entre para frente

— reavaliação de 776.136 passagens escolares, sem ônus para o Município e redistribuição e utilização destas passagens pelos alunos até dezembro de 1985

— implantação de uma política sistemática de distribuição de material escolar

Exemplos: 54.000 uniformes  
311.636 livros didáticos  
1.200.000 cadernos

Consentiu com máquinas de costura das escolas para confecção e ampliação da distribuição de uniformes

— consideração e ampliação da política de distribuição de material

**IV — EXPANSÃO E RESTAURAÇÃO DA REDE FÍSICA**

<p><b>1. A REALIDADE QUE ENCONTRAMOS</b></p> <p>a) Escolas</p> <p>— A 18 de março de 1983 a rede oficial de escolas públicas possuía codificadas 817 escolas das quais 508 se encontravam em estado de grande precariedade</p> <p>— Favorecimentos climatísticos e construção na escola das locais para construção das escolas e de sua organização</p> <p>b) Foram reformadas no período de 79 a 14.3.83 50 escolas</p> <p>Encontramos 556 escolas das 817 existentes em estado de grande precariedade a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>8 demolidas</li> <li>6 desativadas</li> <li>40 em situação calamitosa</li> <li>30 necessitando de obras imediatas</li> <li>305 necessitando de grandes reformas</li> <li>116 necessitando de reparos</li> <li>4 com obras iniciadas</li> </ul> <p>Os trabalhos de restauração eram entendidos apenas como restauração, isto é, pequenos reparos</p> <p>Acervo artístico existente nas escolas destruído e desprezado: Ex. Escola Edmundo Brincmann (casas de Fátima e Bura Maria significativas), Escola Ché e (casas de D. Cavalcanti)</p>	<p><b>2. O QUE FIZEMOS</b></p> <p>— Nova fisionomia de expansão de rede física através de escolas pré-fabricadas</p> <p>1 — <b>CEP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— 22 já prontas até o final de ano 80</li> <li>— Escolas de ensino integral: 8 a 9 horas por dia</li> <li>— Funcionamento regular, com Projeto Educativo Juvenil — programa de alfabetização para adolescentes de 14 a 20 anos</li> <li>— Localização estratégica juntamente com a comunidade</li> <li>— Atividades comunitárias aos sábados e domingos</li> <li>— Custos</li> <li>— sistema de construção através de pré-moldados e que resultava anualmente em custo médio de uma obra idêntica pelo sistema convencional Cr\$ 5,7 bilhões, sem equipamentos por m<sup>2</sup> — Cr\$ 80,00</li> <li>— custo de CEP Cr\$ 3,5 bilhões por m<sup>2</sup> Cr\$ 555 mil com as seguintes equipamentos incluídos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>— cozinha industrial com freezer</li> <li>— restaurantes com banheiros, banidos termicos</li> <li>— gabinete médico odontológico</li> <li>— prédio próprio para biblioteca</li> <li>— quarto para enfermeiro e vestiário</li> <li>— castelo d'água</li> <li>— tratamento sanitário</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Casas de Criança</b></p> <p>Estabelecimentos destinados a crianças na faixa etária de 3 a 6 anos de áreas carentes, que recebem assistência alimentar e educacional durante todo o dia. Atualmente existem 18 dessas casas prontas, até o final de 1985, sendo 21.</p> <p><b>Escolas Complementares Isoladas</b></p> <p>Escolas complementares, com cinco salas de aulas com capacidade para 150 alunos, a serem instaladas em áreas carentes para atender as necessidades curriculares de alunos nas escolas da rede pública. 40 terrenos a este destinados para instalação dessas escolas e outros 30 já estão encaminhados. 20 dessas escolas serão entregues até o final de 1985.</p> <p><b>Fábrica de Escolas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Centro de produção permanente de escolas pré-moldadas a baixo custo, com prazo médio: aumento de obras de estruturas</li> <li>— Escolas comensais</li> <li>— Custos 25 escolas novas em 2 anos em todo mes</li> </ul> <p><b>CEP — Arredos dos Banhos (Passagem)</b></p> <p>Trabalho desenvolvido em agosto de 1984 com custo de 700 alunos e 33 professores. Até junho de 1985 com custo de 3500 alunos</p> <p>Foram reformadas no período de março 83 - setembro 85 235 escolas</p> <p>Foram reformadas seguintes unidades em diversas escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— aquisição de 10 sanitários-fluoreta para atendimento imediatos com 1638 solicitações atendidas</li> <li>— Estão em andamento obras em 130 escolas</li> </ul> <p><b>Centro Comunitário do Lins</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Início da implantação de ensino integral</li> <li>— Retorno a população escolar de 4 favelas</li> </ul> <p>Mudança na concepção de restauração com as obras procurando atender e preservar as características arquitetônicas e históricas dos prédios</p> <p>Ex. Escola Bérto de Macaúbas, Escola Nilo Peçanha etc.</p> <p>Plano de recuperação dos prédios artísticos destruídos.</p>	<p><b>3. O QUE PRETENDIMOS FAZER</b></p> <p>— Criação de 140 CEPs no Município do Rio de Janeiro</p> <p>— Vota a ser entregue de fábrica de escolas, a custo médio 1 escola de</p> <p>— Implantação de uma política de prevenção para conservação de prédios e equipamentos</p> <p>— Recursos próprios para cada escola adquirir materiais necessários</p> <p>— Continuação do programa de recuperação de escolas</p> <p>— Ampliação do atendimento do Centro Comunitário do Lins para 7 favelas</p> <p>— Restauração total das obras de arte degradadas</p>
---	--	--

**V — POLÍTICA DE PESSOAL**

<p><b>1. A REALIDADE QUE ENCONTRAMOS</b></p> <p>a) Salários</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— aumentos anuais defasados em relação à semestralidade de outras categorias</li> <li>— magnitude reduzida aos seus reivindicações salariais foram atendidas em 1979 e no 1º trimestre seguinte apenas a diferença (14%)</li> <li>— salários baixos em relação ao mercado de trabalho</li> <li>— diferenciação na gratificação da região de favelas</li> <li>— distorção no enquadramento dos Especialistas de Educação</li> </ul> <p>b) Recuperação de recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— má distribuição de pessoal na rede, sempre em detrimento das áreas mais carentes</li> <li>— excesso de pessoal de magistério à disposição de outros órgãos</li> <li>— superação de professores nas sedes de DECS e no nível central da SME</li> <li>— pessoal desviado de função — utilização de mão-de-obra barata</li> <li>— política econômica e cultural no enquadramento de pessoal</li> </ul> <p>c) Concursos</p> <p>1.702 professores IV aprovados em concursos em 1982 que não foram chamados</p> <p>Bolsas de Estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Casos de má distribuição de bolsas de estudo</li> <li>— duplicação de 2.145 bolsas de estudo</li> <li>— falta de controle e fiscalização</li> <li>— Benefício a alunos não carentes</li> <li>— Transporte — excesso de viagens servindo a SME</li> </ul>	<p><b>2. O QUE FIZEMOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— aumentos salariais semestrais</li> <li>— aumento do piso salarial do magistério bem acima da média do mercado de trabalho</li> <li>— Equiparação de região de favelas</li> </ul> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Prof. I</th> <th>MAI 83</th> <th>JUN 83</th> <th>JUL 85</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Prof. I</td> <td>18.668</td> <td>144.375</td> <td>262.328</td> <td>1294,56</td> </tr> <tr> <td>Prof. I</td> <td>27.699</td> <td>144.375</td> <td>262.328</td> <td>638,17</td> </tr> </tbody> </table> <p>Obs. O Professor IV tem índice 52,061 de gratificação caso trabalhem em classe de alfabetização</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Correção de distorção do enquadramento de especialistas em educação — 6.000 beneficiados, inclusive muitos diretores de escolas e reitores.</li> </ul> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Índice de categoria</th> <th>MAI 83</th> <th>JUN 85</th> <th>JULHO 85</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Prof. IV</td> <td>69.455</td> <td>392.444</td> <td>700.783</td> <td>908,83</td> </tr> <tr> <td>Prof. I</td> <td>69.754</td> <td>456.266</td> <td>779.413</td> <td>777,54</td> </tr> <tr> <td>Exp. de Educação</td> <td>102.680</td> <td>626.277</td> <td>1.129.177</td> <td>999,70</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>— piso salarial do magistério da rede privada de ensino para 5 horas diárias o maior para 6.570.937</li> <li>— 5ª 6ª série — 8.554 hora-aula — furlim por 35 alunos</li> <li>— 9.176 hora-aula — furlim com mais de 35 alunos</li> <li>— piso salarial de Prof. I Público, trabalhado em hora-aula</li> <li>— 5ª 6ª série — 19.298.402</li> </ul> <p>concursos de remoção de professores, especialistas e merendeiras visando a uma distribuição racional dos recursos humanos</p> <p>lotação de professores novos em áreas carentes</p> <p>Bolsas especiais para merendeiras</p> <p>Redução do quantitativo de pessoal no nível central e Distritos de Educação e Cultura, fazendo retornar a favela cerca de 4.000 professores</p> <p>Bolsas de pessoal que esteve à disposição de outros órgãos</p> <p>Regulamentação por critério de proporcionalidade do quantitativo do pessoal de magistério nas escolas, nas DECS e no nível central</p> <p>Resultado de todas as análises relativas a enquadramento de todos os categorias, funções e pertencentes a CMB</p> <p>Maior controle sobre desvio-de-função</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nomeação dos 1.708 professores IV</li> <li>• concurso interno de transferência de cargo, passando 500 professores IV para professores III e 548 para professores</li> <li>• nomeação de 3.000 merendeiras por concurso público</li> <li>• nomeação de 2.500 professores IV, aprovados no último concurso para o magistério.</li> <li>• nomeação de 2.500 professores I, aprovados no último concurso para o magistério.</li> </ul> <p>Créditos afetados na concessão de bolsas de estudo</p> <p>cancelamento de 2.074 bolsas de estudo por causa de duplicidade</p> <p>Política rígida de controle e fiscalização</p> <p>Cancelamento de 2.527 bolsas de alunos não carentes</p> <p>Proibição da concessão de novas bolsas</p> <p>Redução de nº de viagens</p> <p>Aumento de nº atendimentos</p>	Prof. I	MAI 83	JUN 83	JUL 85	%	Prof. I	18.668	144.375	262.328	1294,56	Prof. I	27.699	144.375	262.328	638,17	Índice de categoria	MAI 83	JUN 85	JULHO 85	%	Prof. IV	69.455	392.444	700.783	908,83	Prof. I	69.754	456.266	779.413	777,54	Exp. de Educação	102.680	626.277	1.129.177	999,70	<p><b>3. O QUE PRETENDIMOS FAZER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Interconexão de região de favelas</li> <li>— Revisão no enquadramento dos professores</li> <li>— Dar continuidade e aprofundar permanentemente os procedimentos técnicos na política de alocação de recursos humanos a fim de alcançar cada vez mais padrões de produtividade administrativa</li> <li>— Concursos para diversas categorias de área do magistério</li> </ul>
Prof. I	MAI 83	JUN 83	JUL 85	%																																	
Prof. I	18.668	144.375	262.328	1294,56																																	
Prof. I	27.699	144.375	262.328	638,17																																	
Índice de categoria	MAI 83	JUN 85	JULHO 85	%																																	
Prof. IV	69.455	392.444	700.783	908,83																																	
Prof. I	69.754	456.266	779.413	777,54																																	
Exp. de Educação	102.680	626.277	1.129.177	999,70																																	

**ESCOLA BARÃO DE MACAÚBAS ANTES**



**DEPOIS**



**ESCOLA ALMEIDA GARRETT ANTES**



**DEPOIS**



**ESCOLA SILVEIRA SAMPAIO ANTES**



**DEPOIS**



**EDUCAÇÃO**

Coordenação de Comunicação Social da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

Coordenador ■ RAUL RYFF

Editor ■ VITOR KÖRIG

Colaboradores ■ MIGUEL PEREIRA

Apoio técnico ■ ROBERTO VIZELI BARROS

Arte ■ Marcello Moraes

Composto e impresso na

**JB Industrias Graficas S.A**

## DISCRIMINAÇÃO FEDERAL NA EDUCAÇÃO

Nos últimos 3 anos, o Município do Rio de Janeiro solicitou ao Ministério da Educação, um total de 21 bilhões de cruzeiros para a aplicação em seus projetos educacionais.

Os recursos seriam provenientes do salário-educação, sétima arrecadação federal que destina aos Municípios 25% do terço que fica retido no Ministério da Educação.

É bom salientar que o pedido de 21 bilhões em um triênio é insignificante, frente à arrecadação federal do salário-educação do nosso Município, prevista em mais de 380 bilhões só no ano de 1985.

Até hoje, o Rio de Janeiro não recebeu um centavo dos recursos solicitados, mesmo aplicando 42% do orçamento em Educação.

Essa situação discriminatória foi denunciada pelo Presidente da Assembleia Legislativa Eduardo Chuahy, em artigo publicado no JORNAL DO BRASIL em 15 de junho de 1985.

Além de denunciar mais um aspecto do cerco econômico ao Rio, o Deputado do PDT questiona a sistemática da distribuição do salário-educação.

"Do Salário-Educação os Municípios só podem contar com 25% do terço que fica retido no Ministério da Educação, num total de Cr\$ 37,1 bilhões, mesmo tendo matriculadas 5,7 milhões de crianças, ou seja, 25,9% do total de alunos do primeiro grau. Enquanto isso, as escolas particulares receberam da mesma fonte Cr\$ 90,3 bilhões, tendo matriculado 2,8 milhões de crianças, ou seja, apenas 12,9% do alunado. Fazendo-se comparação com o total de recursos arrecadados pelo Salário-Educação, é mais gritante ainda a distorção, porque se constata que os Municípios ficaram com irrisórios 8%, enquanto a rede particular foi aquinhoadada com 18,3% desses recursos".

Em seu artigo o Presidente da Assembleia Legislativa, aponta duas soluções para o problema:

"Inicialmente, é preciso que se reorientem os recursos do Salário-Educação em favor dos municípios. Sob esse aspecto, tramita pelas Comissões da Câmara dos Deputados projeto do Deputado e ex-Secretário de Educação da Bahia, Eraldo Tinoco, propondo novo critério de divisão dos recursos do Salário-Educação. Pelo projeto 50% da arrecadação global ficariam no

Estado arrecador e 50% iriam para o Ministério da Educação. Destes últimos recursos, a metade seria devolvida aos Municípios, através da Cota Municipal do Salário-Educação."

"Em segundo lugar, urge retirar-se de Brasília o imperial e inconstitucional poder de decidir que projetos e que municípios receberão o dinheiro, que, na verdade, pertence aos próprios Municípios. A fiscalização do emprego das verbas recebidas há de ser de competência exclusiva dos respectivos Tribunais de Contas e não dos ocasionais ocupantes das mansões do lago sul. Além do mais, também não cabe ao Ministério da Educação efetuar análises técnicas, nem estabelecer critérios unilaterais de distribuição do dinheiro alheio. Critérios sempre são estabelecidos a partir do referencial determinado pelo grupo dirigente, e a tradição do Brasil mostra que normas, regulamentos e critérios técnicos só são válidos para os adversários de quem está no poder. A questão concreta é: quem conhece melhor os problemas educacionais dos municípios? A discussão está aberta mas, desde já, elimine-se a burocracia brasileira a mais essa prática atentatória à autonomia municipal".

## ACABA A CORRUPÇÃO E ALUNOS ANDAM DE GRAÇA NOS ÔNIBUS

Essa questão do transporte escolar gratuito sempre foi objeto de corrupção por parte das administrações anteriores do Estado do Rio de Janeiro. Basta dizer que a instituição do passe escolar revela a seguinte realidade recente: na favela da Rocinha foram comprados 370 mil passes para 4 mil e 200 alunos; na Tijuca, foram adquiridos 650 mil passes para 840 alunos e o mesmo número em Campo Grande para 9 mil e 400 alunos. Mais ainda: passes foram adquiridos em janeiro de 1983 ao preço unitário de Cr\$ 76 (setenta e seis cruzeiros) quando o preço unitário comum era de Cr\$ 35 (trinta e cinco cruzeiros). Um absurdo, não é? A história da corrupção nas administrações anteriores do Governo Brizola ainda será contada em detalhes. São pequenos e grandes atos de corrupção que firmaram o clientelismo político neste Estado. Agora, fazer isso com as crianças é demais, não acham?

Mas, esse tempo acabou. Vive-se hoje uma nova realidade no Rio. A educação é realmente uma prioridade do Governo. Mas ela não se fecha apenas nas salas de aula. Ela busca condições para que a sala de aula realmente cumpra a sua finalidade precípua que é de ensinar. Para isso muita coisa deve ser feita. E uma delas é o acesso físico do aluno à escola. Muitas vezes, o estudante não estuda porque não tem dinheiro para a passagem, quando a escola é de difícil acesso para ele. Ao Governo cabe dar-lhe essa condição também. Isso também é educação.

Mas não foi sem dificuldades que o Governo Brizola conquistou esses benefícios sociais. É só lembrar que os decretos 4462 de 24/02/84 e 4472 de 02/03/84, que garantiam aos alunos de primeiro grau das redes pública e particular gratuidade nos transportes para a escola, foram obstaculizados pela liminar de 02/03/84 que derrubou a conquista. Mas foi feito um acordo verbal do governo com as empresas de coletivos dando passe livre aos alunos das escolas públicas. O estudante entra pela porta da frente do ônibus. Implantou-se também o Sistema de Transportes para Deficientes. Dez ônibus especiais estarão funcionando até o fim de 1985 para atenderem a 800 deficientes.

FOTO LUZ MORAIS



Nos ônibus, alunos uniformizados não pagam passagens

## ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Memórias e diálogos com a Educação Integral: o legado de Maria Yedda Leite Linhares (SME, Rio de Janeiro / 1983-1986)

**Pesquisador:** sheila cristina monteiro matos

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 51641515.1.0000.5282

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.607.862

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa apresenta relevante contribuição para a história da educação fluminense. buscando desvelar as "condições políticas e educacionais em que o I Programa Especial de Educação (I PEE) foi gestado, levando em consideração os diferentes projetos político-pedagógicos em disputa naquele período efervescente de redemocratização do país". Para o desenvolvimento da pesquisa, considerará a metodologia da história oral. É uma pesquisa para ser amplamente divulgada, sobretudo, por sua importância para a história da educação no âmbito do estado e do município do Rio de Janeiro.

#### Objetivo da Pesquisa:

Analisar os diferentes projetos políticos-pedagógicos em disputa durante o I PEE, estabelecendo relações entre as práticas pedagógicas e o pensamento educacional propagado entre os educadores na década de 1980.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta como riscos possíveis dificuldades na busca por documentos. Diante do exposto, não aponta riscos para os depoentes.

Por benefícios, a pesquisadora entende "desvelar as contradições políticas e educacionais disseminadas nesse período histórico será nossa grande empreitada rumo ao entendimento dessa

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

**Bairro:** Maracanã

**CEP:** 20.559-900

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2334-2180

**Fax:** (21)2334-2180

**E-mail:** etica@uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 1.607.862

arqueologia dos estudos históricos da educação fluminenses naquela década".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta relevante contribuição para a história da educação fluminense. Apresenta, ainda, relevante pertinência e valor científico para a história e memória da educação fluminense. Não observei vulnerabilidade dos sujeitos pesquisados.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE atende ao estabelecido pela Res. CNS nº 466/2012 e pela Res. CNS nº 510/2016.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considerado o cumprimento de todas as exigências anteriormente apontadas, a partir desse momento está autorizada a realização do trabalho de campo referente à pesquisa apresentada. Ressalto a importância de que seus resultados sejam amplamente divulgados, tendo em vista a relevância do tema para a história da educação no âmbito do estado e do município do Rio de Janeiro.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para junho de 2017. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_599844.pdf	02/05/2016 22:14:50		Aceito
Outros	roteiro_de_entrevistas.docx	02/05/2016 22:13:26	sheila cristina monteiro matos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.docx	18/03/2016 23:16:44	sheila cristina monteiro matos	Aceito
Folha de Rosto	img008.pdf	19/10/2015 20:56:59	sheila cristina monteiro matos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Sheila_Doutorado_qualificacao.pdf	30/09/2015 22:11:17	sheila cristina monteiro matos	Aceito

**Situação do Parecer:**

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018  
**Bairro:** Maracanã **CEP:** 20.559-900  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 1.607.862

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 27 de Junho de 2016

---

**Assinado por:**  
**Patricia Fernandes Campos de Moraes**  
**(Coordenador)**

# ANEXO C - Os primeiros CIEPs

14 □ 1º caderno □ domingo, 16/3/86

**HOJE É**  
**MARÇO DE 1986 - TRÊS ANOS**

CIEPs com obras iniciadas. CIEPs já contratados. CIEPs em conclusão. CIEPs em funcionamento.

300 CIEPs em três anos de Governo Leonel Brizola: serão 360 mil crianças estudando.

360 mil crianças que vão receber assistência médica e odontológica, três refeições diárias

TANCREDO NEVES - Rua do Caiete - Glória

JACAREPAGUÁ - Av. Ezequiel Cidade de Deus

JARDIM CATARINA - Rodovia BR 101 S. Conrado

JACARÉ - Av. Suburbana - Campo do Sapão

CACHOEIRA DE MACACU - Av. Floriano Peixoto

SÃO JOÃO DE MERITI - Rua Torres Homem Elen

SÃO GONCALO - Rod. Amaral Peixoto, km 14 - Lafanjal

NOVA IGUAÇU - Rua Fernando Cruz Bom Pastor

BONSUCESSO - Av. dos Campesinos

SENADOR CAMARÁ - Estrada do Taquaral São Moura

CAJU - Rua Carlos Sedi

VILA ISABEL - Rua Armando de Albuquerque Morro dos Macaços

ITAGUAI - Rua E com Rua 1

ANÍSIO TEIXEIRA - Alameda São Boaventura Horto - Niterói

GRANDE RIO - Rua Fernando Rodrigues São João de Meriti

BANGU - Estrada do Taquaral

ANCHIETA - Rua Silvestre Felipe

CAXIAS - Av. Perimetral

NILÓPOLIS - Av. Rufino Gonçalves Matafomeiro

VIGÁRIO GERAL - Favela Vigário Geral

PARQUE ANHANQUERA - Rua Antimônio

BOA VISTA - Praia das Pedrinhas S. Gonçalo

NOVA FRIBURGO - Via Espreza

CAMPO GRANDE - Rua Sylvania - Guaratiba

ISMAEL NERY - Av. Cesário de Melo Santa Cruz

ARRAIAL DO CABO - Est. Arraial do Cabo

SÃO GONCALO - Estrada da Conceição BR 101 - km 12

MANGUINHOS - Setor Páris - Vila João

SÃO JOÃO DE MERITI - Rua Lauro Arruda

SEPETIBA - Av. José Fernandes - Alagados

DR. ADÃO PEREIRA NUNES - Av. Brasil - Acari

CAMPOS - Rua Prof. Carmen Carneiro

CAMPOS - Estrada do Calabuço - Guarus

HUMAITA - Rua Visconde Silva

PADRE MIGUEL - Rua Coronel Tamarindo

VALENÇA - Rua Rodolfo Pesa

NOVA IGUAÇU - Rua Inácio Serra - Charubá

IRAJA - Estrada do Colégio - Vila São Jorge

NILÓPOLIS - Rua Amadeu Lara - Olinda

HENRIQUE TEIXEIRA LOTT - Rua 42 Jardim Primavera

SÃO PEDRO DE ALDEIA - Est. São Pedro D'Aldeia

CORDEIRO - Rod. Pres. Getúlio Vargas

QUILOMBO - Fazenda Botafogo - Acari

NITERÓI - Rua General Casiriotto Barreto

CAMPO GRANDE - Rua Aito Parnaíba Santa Rita

14 DE JULHO - Av. Brasil - Ramos

MAGE - Rua João Valério

COLLMBANDE - Av. José Mendonça de Campos - São Gonçalo

CASCADURA - Rua Sistonio Pan

ITABORAÍ - Rua 22 de Maio

ARARIAMA - Rua Oscar Clark

CENTRO - Rua do Lavradio

B.J. ITABAPOANA - Rua Boafino C. Mello

CAXIAS - Rua 31 de Março - Jardim Paulista

NOVA IGUAÇU - Rua Joaquina - Caoba

ITAGUAI - Seropedica

NOVA IGUAÇU - Rua Cesário

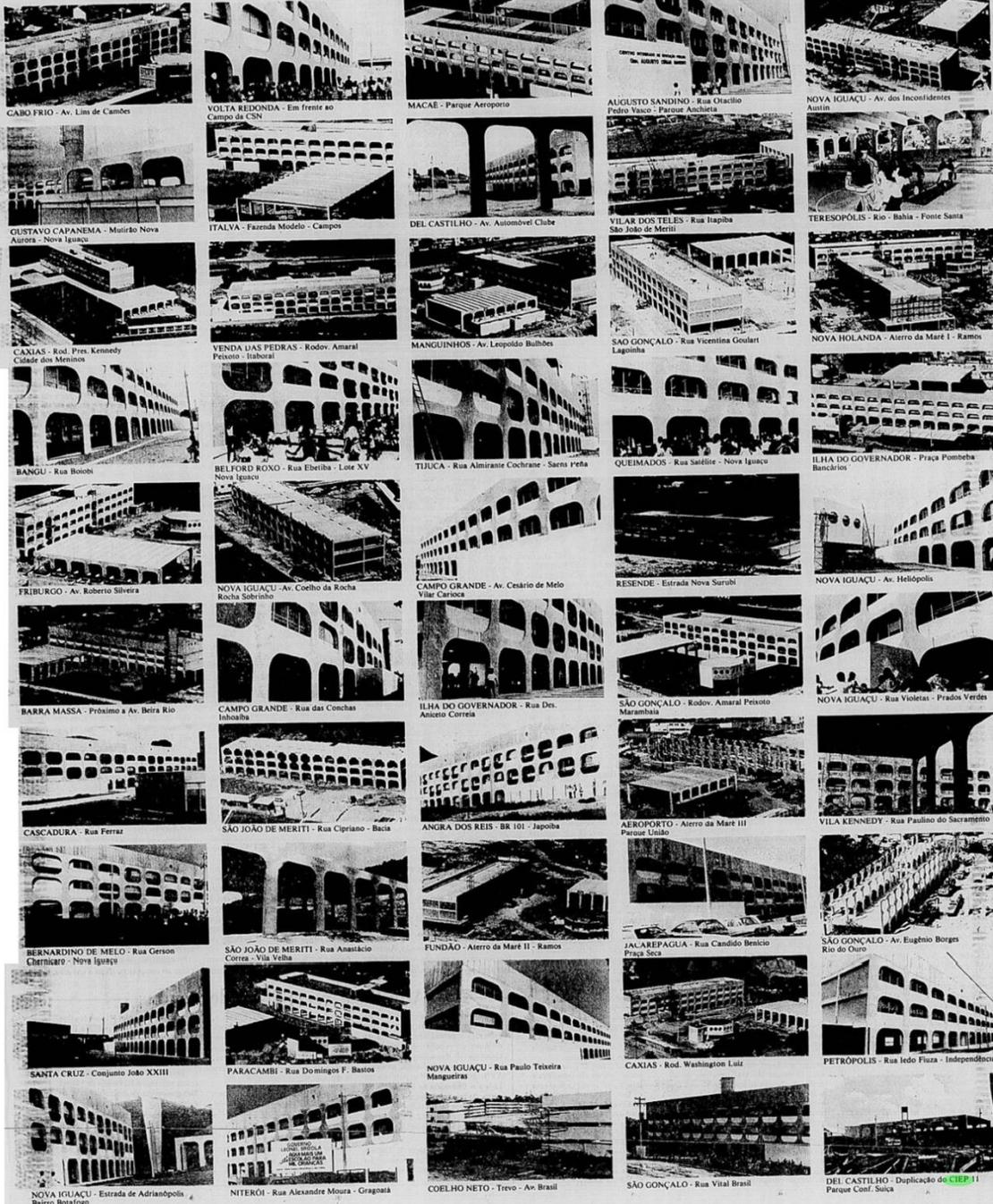
REALÉNÇO - Rua General Americano

CAXIAS - Rua Solange - Jardim 1-est

# ASSIM.

## DO GOVERNO LEONEL BRIZOLA.

e estudo dirigido.  
 360 mil crianças se preparando para a vida,  
 com dignidade.  
 Este ano, serão mais 200 CIEPs. Para mais  
 240 mil crianças.  
 É assim que o Governo Leonel Brizola está  
 construindo o futuro.



Fonte: Jornal do Brasil, 16 mar. 1986.

## ANEXO D – Autorização para pesquisa



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO  
 Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl. 1 – CASS  
 Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110  
 Telefone 2976-2296

## AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E/SUBG/CAD/CA

Autorizamos **Sheila Cristina Monteiro Matos**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da **Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ**, a realizar a pesquisa “**O IDEÁRIO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL FLUMINENSE: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NO I PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO**”, de acordo com o processo n.º **07/006.864/2015**, a ser realizada neste Centro Arquivístico.

A pesquisa conta com a aprovação da equipe responsável da **E/EPF/GFC e Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**.

A presente autorização compreende a coleta documental de dados.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina deste Centro e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria **E/DGED N° 41/2009**.

Esta autorização deverá ser entregue na **E/SUBG/CAD/CA**

A Pesquisa terá validade até dezembro de 2017.

Rio de Janeiro, 19 de outubro de 2016

*Vania Maria de Souza*

Vania Maria de Souza  
 Matrícula 11/052.063-5

Vania Maria de Souza  
 E/SUBEXCED-ASSIST. I  
 Mat. 11/052063-5

## ANEXO E – Carta de Goiânia

# Carta de Goiânia

## IV CBE – 2 a 5 / 09 / 1986

Os educadores presentes em Goiânia na IV Conferência Brasileira de Educação, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, vêm a público divulgar as resoluções votadas no encerramento dos trabalhos. Atendendo ao convite das entidades organizadoras - ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) - cinco mil participantes, vindos de todos os Estados do país, debateram temas da problemática educacional brasileira, tendo em vista a indicação de propostas para a nova Carta Constitucional.

A IV Conferência Brasileira de Educação, ao propor princípios básicos a serem inscritos na Constituição, tem presente que o país enfrenta graves problemas sociais e econômicos, de natureza estrutural, que entravam a efetiva democratização do conjunto da sociedade. Tem presente, também, que o não enfrentamento urgente de tais problemas acarretará o comprometimento da viabilização das políticas sociais, especialmente da política educacional.

No âmbito da Educação, o país continua convivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas.

De fato, dados divulgados pelo próprio Governo Federal mostram que cerca de 60% dos brasileiros encontram-se em estado de extrema pobreza material, em contraste com uma minoria de grupos privilegiados que detêm o usufruto privado da riqueza que é social. Isso significa que as aspirações da coletividade pela democracia econômica, social e política são obstaculizadas por uma organização social injusta e, em decorrência, por políticas governamentais incapazes de promover a justiça social. Persiste uma política econômica, e particularmente salarial, marcada pela distribuição desigual da renda, cujas expressões são a questão agrária e a violência social contra os trabalhadores rurais; o enorme endividamento externo; a dívida pública; o precário atendimento às necessidades de escolarização da população e a outras necessidades sociais como saúde, assistência e previdência social.

Não é demais relembrar alguns dados que revelam o estado lastimável em que se encontra

- mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º Grau;
- cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola;
- 30% de analfabetos adultos, e numeroso contingente de jovens e adultos, sem acesso à escolarização básica;
- 22% de professores leigos;
- precária formação e aperfeiçoamento profissional dos professores de todo o país;
- salários aviltados em todos os graus de ensino.

Há dois anos, os participantes da m Conferência Brasileira de Educação aprovavam um manifesto em que expressavam suas esperanças de que tais problemas crônicos

Viessem a ter um encaminhamento mais efetivo. Os educadores envolveram-se num clima de positiva expectativa, que tomava conta da sociedade brasileira face às possibilidades abertas pelas mudanças na vida política do país, uma vez cessado o longo período de regime militar. Havia razões para esperanças: governos estaduais haviam sido eleitos pelo voto popular; profissionais da educação foram chamados a ocupar postos administrativos e técnicos; outras áreas da administração pública passaram a contar com profissionais comprometidos com ideais e práticas convergentes com os interesses majoritários da sociedade; algumas reivindicações há anos exigidas pelos educadores (como, por exemplo, a priorização do ensino de 1º e 2º Graus) foram anunciadas pelos governos.

Neste momento em que a Nação se prepara para eleger seus representantes ao Congresso Constituinte, os educadores brasileiros renovam sua disposição de luta, exigindo que os problemas educacionais sejam tratados de maneira responsável e coerente, tendo em vista as reais necessidades e interesses da população.

Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, comprometem-se a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento das medidas propostas para a democratização da educação.

Finalmente, propõem que os princípios formulados a seguir sejam inscritos no texto constitucional:

- 1 - , A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.educação nacional
- 2 - Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de riqueza regional, estadual ou local.
- 3 - O ensino fundamental, com 8 anos de duração, é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade.
- 4 - O estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana.
- 5 - É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de O (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico.
- 6 - São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de O (zero) ano de idade, em todos os níveis de ensino.
- 7 - É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.
- 8 - O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até 14 anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudos a ser

destinado às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública.

9 - O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos.

10 - O ensino, em qualquer nível será obrigatoriamente ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa.

11 - Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis, e que inclua o acesso com provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.

12 - As Universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático.

13 - As Universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política, que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo.

14 - A lei ordinária regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino, assim como a participação da União, para assegurar um padrão básico comum de qualidade aos estabelecimentos educacionais.

15 - Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios.

16 - Será de responsabilidade exclusiva dos setores da Saúde Pública a atenção à saúde da criança em idade escolar.

17 - A merenda escolar e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a Educação "stricto sensu", porém gerenciadas por órgãos da área educacional.

18 - É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção.

19 - O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

20 - O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino.

21 - Fica mantido o disposto pela Emenda Calmon (EC 24, § 42 do Art.176 da atual Constituição), assim como pelas Emendas Passos Porto (EC 23) e Irajá Rodrigues (EC 27); a lei ordinária estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso de não-cumprimento desses dispositivos.

**ANEXO F – Autorização para pesquisa no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro**



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado da Casa Civil  
Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro

**AUTORIZAÇÃO PARA ENTRADA DE PERTENCES NA SALA DE CONSULTA**

nome Sheila Mates \_\_\_\_\_  
Nome do pesquisador

CPF 453.715712-72 \_\_\_\_\_ a ingressar na Sala de Consulta portando:

Computador, sem capa ou embalagem,  
Marca e modelo: \_\_\_\_\_

Máquina fotográfica digital  
Marca e modelo: Celular \_\_\_\_\_

Esta autorização é válida para o período abaixo indicado:

Da presente data até 31 de dezembro de 2014

De \_\_\_\_\_ até \_\_\_\_\_

**Observação:** O APERJ não se responsabiliza por nenhum dano causado ao pertence mencionado enquanto estiver em nossas instalações.

O usuário ao deixar a Sala de Consulta, submeterá o equipamento à inspeção pelo atendente.

Rio de Janeiro, 25 de 08 de 2014.

Paulo  
Paulo Cesar Gloria Conceição  
Assistente - APERJ

Assinatura e carimbo

## APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Dados de identificação

Título do Projeto: **Memórias e diálogos com a Educação Integral**: o legado de Maria Yedda Leite Linhares (SME/RJ, 1983-1986)

Pesquisadora Responsável: SHEILA CRISTINA MONTEIRO MATOS

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Telefones para contato: (21) 987186999 Email: [sheilamatos@uol.com.br](mailto:sheilamatos@uol.com.br)

Nome do voluntário:

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

O Sr.(ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Memórias e diálogos com a Educação Integral**: o legado de Maria Yedda Leite Linhares (SME/RJ, 1983-1986)”, de responsabilidade do pesquisador SHEILA CRISTINA MONTEIRO MATOS.

O trabalho tem como objetivo: Analisar os diferentes projetos políticos-pedagógicos em disputa durante o I Programa Especial de Educação (I PEE), estabelecendo relações entre as práticas pedagógicas e o pensamento educacional propagado entre os educadores na década de 1980.

O trabalho tem um cunho memorialístico, sobretudo, por entender que a memória deve ser revisitada, para que possamos fazer inferências de ações e pensamentos que fizeram e fazem parte do tempo histórico. Nesse resgate memorialístico, focaremos como delimitação da pesquisa a gestão da primeira secretária municipal de educação do Rio de Janeiro, Maria Yedda Leite Linhares, enquanto protagonista importante na elaboração do I PEE. Em uma abordagem singular, específica dos estudos historiográficos, que buscam uma interlocução aprofundada de como a educação e a instituição escolar podem ser pensadas, historicamente, em uma determinada conjuntura social, política e econômica, decidimos por construir um estudo de uma educadora/historiadora que fomentou a reescrita de novas páginas no cenário fluminense, que ainda estava sob a tutela de leis ditatoriais e autoritárias.

A pesquisa visualiza, como **benefício**, que o desvelamento das contradições políticas e educacionais disseminadas nesse período histórico será grande empreitada rumo ao entendimento dessa arqueologia dos estudos históricos da educação fluminense naquela década. Todavia, vislumbra-se o **risco**, por parte do depoente, de ressignificações ou mesmo esquecimento de fatos significativos, favorecendo más interpretações ou incoerências.

A sua participação é *voluntária* e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo. Em caso de dúvidas ou qualquer desconforto, favor informar imediatamente a esta pesquisadora, presencialmente ou por telefone.

Neste estudo, as filmagens, imagens e áudios obtidos fornecerão dados para o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados serão posteriormente divulgados na Tese e em forma publicações científicas. Além disso, as mídias poderão ser utilizadas em congressos, simpósios, seminários ou eventos afins, com vistas também a apresentar os resultados do trabalho. As imagens e áudios produzidos na pesquisa **serão destruídos após cinco anos** de sua realização.

Não há nenhuma despesa por participar do trabalho. O senhor (a) é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi as informações fornecidas e que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha