



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

**ANDRE JORGE MARCELINO DA COSTA MARINHO**

A ARENA DE ELABORAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE  
JANEIRO - 2001 A 2009

**RIO DE JANEIRO**

**2023**



ANDRE JORGE MARCELINO DA COSTA MARINHO

**A ARENA DE ELABORAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO  
RIO DE JANEIRO - 2001 A 2009**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito necessário para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Janaina Specht da Silva Menezes

**Rio de Janeiro**

**2023**

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

M337 MARINHO, ANDRE JORGE MARCELINO DA COSTA  
A Arena de Elaboração do Plano Estadual de Educação do  
Rio de Janeiro - 2001 a 2009 / ANDRE JORGE MARCELINO DA  
COSTA MARINHO. -- Rio de Janeiro, 2023.  
320

Orientadora: Janáina Specht da Silva Menezes.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do  
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro. 2.  
Políticas Públicas Educacionais. 3. Memória, história e  
esquecimento. I. Menezes, Janáina Specht da Silva, orient.  
II. Título.

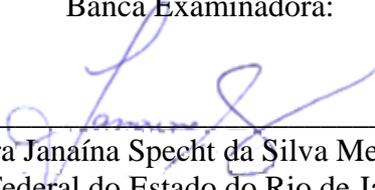
ANDRE JORGE MARCELINO DA COSTA MARINHO

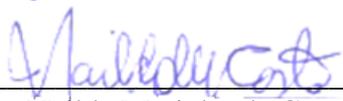
A ARENA DE ELABORAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO  
DE JANEIRO – 2001 A 2009

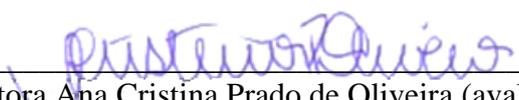
Tese de Doutorado, apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, como requisito  
necessário para obtenção do título de  
Doutor em Educação

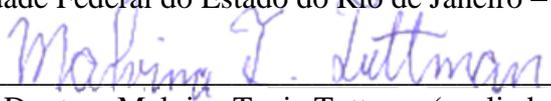
Aprovado em: 26/09/2023.

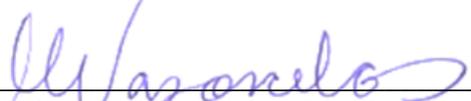
Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Janaina Specht da Silva Menezes (Orientadora)  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Nailda Marinho da Costa (avaliadora interna)  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Ana Cristina Prado de Oliveira (avaliadora interna)  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Malvina Tania Tuttman (avaliadora interna)  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Fabiana de Moura Maia Rodrigues (avaliadora externa)  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Maria Celi Chaves Vasconcelos (avaliadora externa)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

*Ao meu filho Renan Marinho, que confere um sentido maior e profundo a minha existência.*

## AGRADECIMENTOS

À minha família e amigos pelo apoio e compreensão para conseguir realizar este estudo.

Ao meu filho Renan Marinho, que continua a me fazer acreditar que o amanhã se faz hoje e que o sonho de um mundo justo e fraterno é possível. Assim como dediquei a dissertação, também o faço nesta tese. Espero, cada vez mais, ser exemplo na tua vida. Amo muito você!

À minha mãe (*in memória*) e ao meu pai, pois ambos, mesmo com as dificuldades que passaram, contribuíram para essa conquista. Neles, ofereço o sentido de que essa pesquisa represente para todos os nossos ancestrais que, por inúmeros fatores, não puderam avançar nos estudos.

À minha companheira, amiga e parceira Juliana Varela por todo apoio incondicional oferecido e assegurado ao longo dessa trajetória. Tu és, sem dúvida, um dos motivos fundantes pelo qual mantive a construção da pesquisa. O apoio materializado no cuidado, no apoio na revisão do texto e nas trocas permitiu encontrar forças para seguir caminhando. Muito obrigado pela partilha e caminhada conjunta! Te amo!

Agradeço aos meus enteados Guilherme e Carolina pelo carinho e incentivo ao longo dessa jornada.

Aos meus irmãos (de sangue e de escolha) que partilha(ra)m dessa construção. Obrigado, Adriano, Teresa, Alessandra, Alexandro, Luis Affonso e Thadeu Almeida! Vocês são muito importantes na minha caminhada e trajetória.

Aos amigos que apoiaram e incentivaram esse percurso acadêmico. Muito obrigado, Janaína Menezes, Lea Cutz, Ana Karina, Malvina Tuttman, Jorge Najjar (*in memória*), Amanda Mendonça, Kelly Carmo e José Thadeu de Almeida. Não tenho dúvida de que muitos outros poderiam estar citados agora, mas vocês representam todas as vozes de incentivos. Muito obrigado!

À Marília Maia, por cada reflexão provocada nos inúmeros momentos em que estive prestes a desistir. Em especial, pelo apoio mental e emocional construído ao longo desses anos, toda a minha gratidão.

Aos amigos do “Conselho Jedi” e militância pelas trocas e aprendizados. Muito obrigado! Que a força esteja com vocês!

Aos amigos construídos no Colégio Qi, pelo incentivo e apoio nessa caminhada, nas pessoas de André Gusman, Angélica Macedo, Claudia Oliveira, Catarina Vasconcelos, Luis Affonso Albuquerque, Marcelo Benvolf e Renata Xavier, saúdo a todos.

Um forte agradecimento à UNIRIO, aos professores do PPGEduc e da comissão de acompanhamento. Vocês ressignificaram a minha caminhada. Na pessoa das professoras Luli e Nailda, coordenadoras do Programa e companheiras de luta, o meu enorme agradecimento pelo apoio decisivo para fazer com que essa caminhada continuasse. Muito obrigado!

Aos amigos que fiz ao longo desses anos na UNIRIO.

À banca pela dedicação e contribuição. Feliz por caminhar e aprender com Maria Celi, Alzira Batalha, Fabiana Moura, Malvina Tuttman, Ana Prado e Nailda Marinho. Vocês agigantaram a construção e a organização dessa pesquisa.

Aos entrevistados pelo tempo, disponibilidade e memórias compartilhadas.

Na pessoa das minhas eternas professoras dos tempos da Escola Municipal Rubens de Farias Neves, Maria Goretti e Zélia Maria, agradeço a todos os profissionais de educação que contribuíram com a minha caminhada acadêmica. Vocês são responsáveis por demonstrar que a educação é um caminho poderoso e capaz de fazer a diferença na vida das pessoas, especialmente na minha. Vocês são referências de vida e de profissionalismo.

Não posso encerrar os agradecimentos sem manifestar, com muita força, o enorme carinho, amor e admiração que tenho pela minha professora, orientadora e amiga, Janaína Menezes. Já disse inúmeras vezes, e continuarei a repetir, o quanto você é uma gigante! Você é uma educadora imprescindível! Obrigado por sempre acreditar e me apoiar, mesmo nos momentos em que pensei que não seria possível chegar até aqui. Estou honrado e feliz por ter você como grande referência acadêmica e profissional, em especial, por saber que sou mais um dos pesquisadores marcados pelo seu rigor acadêmico e comprometimento com a educação. Muito obrigado por tudo!

Agradeço a todos que mantêm o sonho e a luta para que a educação no Brasil seja de qualidade e para todos.

Por fim, gostaria de ter a felicidade de ser mais um da minha família a concluir o doutorado e não o único. Por isso, o meu agradecimento por tudo e todos que contribuíram nessa caminhada. Tenho a esperança de que virão outros mais a se somarem a essa conquista. No âmbito da minha família, sempre soubemos das interdições e dos sacrifícios que nos marcaram, mas hoje, eles se tornaram, sem romantizar, os motivos para chegar até aqui e romper o ciclo vicioso que marcou a nossa trajetória.

*E na TV se você vir um deputado em pânico  
Mal dissimulado  
Diante de qualquer, mas qualquer mesmo, qualquer, qualquer  
Plano de educação que pareça fácil  
Que pareça fácil e rápido  
E vá representar uma ameaça de democratização  
Do ensino do primeiro grau  
E se esse mesmo deputado defender a adoção  
Da pena capital*

Haiti

Caetano Veloso e Gilberto Gil (1993)

**MARINHO**, Andre Jorge Marcelino da Costa. A arena de elaboração do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro - 2001 a 2009. 2023. 320f. Trabalho de conclusão de Doutorado (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

## **RESUMO**

Os planos decenais de educação têm sido um dos assuntos mais debatidos nos últimos anos no campo educacional, em especial, pelos significativos movimentos protagonizados no âmbito federal. A aprovação de planos nacionais de educação – PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024 – e a consequente vinculação dos planos subnacionais ao nacional produziram novos parâmetros para as políticas educacionais. Nesse sentido, esta pesquisa analisa o processo de elaboração e aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE/RJ), no período de 2001 a 2009. Assim, considerando os incipientes documentos físicos sobre o PEE/RJ, a pesquisa adota a história oral como metodologia. Para tanto, o campo teórico trata da história, memória e esquecimento, à guisa de compreender os efeitos da memória na organização do estudo e as contribuições da história do tempo presente para analisar um objeto recente. Na sequência, trata da recuperação histórica dos mo(vi)mentos associados à construção do PNE, trazendo à tona dimensão zigzagueante do planejamento educacional no Rio de Janeiro, percebida a partir das arenas de preparação, construção e elaboração do PEE, no período proposto. Frente a tais questões, conclui-se que, diante do panorama educacional fluminense, a descontinuidade, a desestruturação do setor de planejamento da Seeduc e a alternância de ações constituem-se importantes marcas das políticas educacionais do Rio de Janeiro, único estado da federação que não conta com um plano decenal de educação aprovado à luz do PNE 2014-2024.

**Palavras-chaves:** Plano Estadual de Educação. Descontinuidade. Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro. Planejamento. Memória, história e esquecimento.

## ABSTRACT

**MARINHO**, Andre Jorge Marcelino da Costa. The elaboration arena of the Rio de Janeiro State Education Plan - 2001 to 2009. 2023. 320f. Doctoral Final Work (Doctorate in Education) – Human and Social Sciences Center of Studies, Federal University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

## ABSTRACT

The ten-year education plans have been one of the most debated subjects in recent years in the educational field, especially due to the significant movements carried out at the federal level. The approval of national education plans – PNE 2001-2010 and PNE 2014-2024 – and the consequent linking of subnational plans to the national one, produced new parameters for educational policies. In this sense, this research analyzes the elaboration and approval process of the State Education Plan of Rio de Janeiro (PEE/RJ), in the period from 2001 to 2009. Thus, considering the incipient physical documents about the PEE/RJ, the research adopts oral history as a methodology. Therefore, the theoretical field deals with history, memory and oblivion, in order to understand the effects of memory in the organization of the study and the contributions of the history of the present time to analyze a recent object. Next, it deals with the historical recovery of the movements or moments associated with the construction of the PNE, bringing to light the zigzag dimension of educational planning in Rio de Janeiro, perceived from the arenas of preparation, construction and elaboration of the PEE, in the period proposed. Faced with such questions, it is concluded that, in view of the Rio de Janeiro educational panorama, the discontinuity, the disruption of Seeduc's planning sector and the alternation of actions, constitute important marks of the educational policies of Rio de Janeiro, the only state in the federation which does not have a ten-year education plan approved in the light of the PNE 2014-2024.

**Keywords:** State Education Plan. Discontinuity. Public policy. Rio de Janeiro. Planning. Memory, history and oblivion.

## LISTA DE SIGLAS

Alerj	– Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ABE	– Associação Brasileira de Educação
ABI	– Associação Brasileira de Imprensa
ABL	– Academia Brasileira de Letras
ABMES	– Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
ABONG	– Associação Brasileira de Organizações não Governamentais
ADCEFET-MG	– Associação dos Docentes do CFET - MG -
ADUFPA-SSIND	– Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará
ADUFSCar-S.Sindical	– Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Carlos
ADUR/RJ-SSIND	– Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
ADUSP-SN	– Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
AELAC	– Associação de Educadores da América Latina e do Caribe
ALERJ	– Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
AMES	– Associação Municipal de Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro
ANC	– Assembleia Nacional Constituinte
ANDE	– Associação Nacional de Educação
ANDES-SN	– Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDHEP	– Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação
ANDI	– Agência de Notícias dos Direitos da Infância
ANE	– Associação Nacional de Educação
Anel	– Assembleia Nacional dos Estudantes Livres
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	– Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	– Associação Nacional das Universidades Particulares
APAEP	– Associação de Pais e Amigos da Escola Pública
APAEP-Rio	– Associação de Pais e Amigos da Escola Pública da Cidade do Rio de Janeiro
APAERJ	– Associação de Pais e Alunos do Estado do Rio de Janeiro
APEOSP	– Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Estado de São Paulo

APPAI	– Associação dos Professores Públicos Ativos e Inativos do Estado do Rio de Janeiro
APUBH-SSindical	– Associação dos Professores da UFMG
ARENA	– Aliança Renovadora Nacional
Campanha	– Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	– Custo Aluno Qualidade
CCEC	– Comissão Coordenadora de Educação e Cultura
CDDHC	– Comissão dos Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
CEACC	– Centro de Estudos e Ações para a Cultura e Cidadania
Cecierj	– Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CECOOR	– Comissão Especial Coordenadora
CEDAC	– Centro de Ação Comunitária
Cedec	– Centro de Estudos e Cultura Contemporânea
Cederj	– Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
Cedes	– Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CEP/RJ	– Centro Estadual de Educação
CFE	– Conselho Federal de Educação
CI	– Centro de Informática
CIEPs	– Centros Integrados de Educação Pública
CNBB/MEB	– Confederação Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNTE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COED	– Congresso Estadual de Educação
COLEP	– Coordenadoria de Legislação de Pessoal
Comitê Rio de Janeiro	– Campanha Nacional pelo Direito Educacional
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
CONED	– Congressos Nacional de Educação
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino
COPLAD	– Comissão Nacional de Planejamento
COPLED	– Comissão de Planejamento da Educação
CPI	– Comissão Parlamentar de Inquérito
CRUB	– Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTE	– Centro de Tecnologias Educacionais
CUT	– Central Única dos Trabalhadores
Degase	– Departamento de Ações Socioeducativas
DEMEC/RJ	– Delegacia do Ministério da Educação e do Desporto no Rio de Janeiro
DMTPE	– Declaração Mundial Educação Para Todos

DNTE - CUT	– Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação - CUT
DRU	– Desvinculação das Receitas da União
EC	– Emenda Constitucional
EEEPe/SP	– Executiva dos Cursos de Pedagogia de São Paulo
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EPEA	– Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada
EPT	– Educação Para todos
ESG	– Escola Superior de Guerra
Faetec	– Fundação de Apoio à Escola Técnica
FASUBRA	– Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FEERJ	– Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro
FENEP	– Federação das Escolas Particulares
FESP	– Fundação Escola de Serviço Público
FETEERJ	– Federação dos Trabalhadores em Educação do Estado do Rio de Janeiro
FGVCPDOC	– Fundação Getúlio Vargas - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	– Fundação Oswaldo Cruz
FIRJAN	– Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FITEE	– Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino
FMDEP	– Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública
FNDEP	– Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNE	– Fórum Nacional de Educação
FNMDEP	– Fórum Norte Mineiro em Defesa da Escola Pública
FORUMDIR	– Fórum de Diretores de Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FPDEP-RJ	– Fórum Permanente em Defesa da Escola Pública do Rio de Janeiro
Fundação Cide	– Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro
GT	– Grupo de Trabalho
PLANRIO	– Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro
IBAD	– Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBASE	– Instituto Brasileiro de Análise Sociais e Econômicas
IES	– Institutos Superiores de Educação
INEP	– Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	– Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
ISEPAN	– Instituto Superior de Campos
ISER	– Instituto de Estudos da Religião
ISERJ	– Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LC	– Laboratório de Currículos
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	– Lei Orçamentária Anual
LRF	– Lei de Responsabilidade Fiscal
MDB	– Movimento Democrático Brasileiro

MEC	– Ministério da Educação
MESP	– Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública
Mobral	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA / RJ	– Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - Rio de Janeiro
MPE	– Ministério Público Estadual
MPF	– Ministério Público Federal
MST	– Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB	– Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
OMEPE	– Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
ONG	– Organizações Não Governamentais
PAEG	– Programa de Ação Econômica do Governo
PCCS	– Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PCPNE	– Plano Complementar do Plano Nacional de Educação
PDDES	– Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação (Compromisso Todos Pela Educação)
PDES RJ	– Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do estado do Rio de Janeiro
PDET	– Plano Decenal da Educação para Todos
PDRAE	– Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT	– Partido Democrático Trabalhista
PED	– Programa Estadual de Desestatização
PEE	– Programa Especial de Educação
PEE/RJ	– Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro
PEJ	– Programa de Educação Juvenil
PL	– Projeto de Lei
PL	– Partido Liberal
PLANEC	– Plano Estadual de Educação e Cultura
PLANRIO	– Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro
PLC	– Projeto de Lei Complementar
PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	– Plano Municipal de Educação
PND	– Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPA	– Plano Plurianual
PPGEdu	– Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
PPS	– Partido Popular Socialista
PrNE	– Programa Estadual de Reestrutura da Escola Pública, Programa Nova Escola
Proderj	– Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação do Estado
PROMUNICÍPIO	– Convênio de Assistência Financeira e Técnica
PROMURJ	– Programa Estadual de Municipalização do Ensino de 1º Grau do estado do Rio de Janeiro

PSB	– Partido Socialista Brasileiro
PSDB	– Partido da Social Democracia Brasileira
PSEC	– Plano Setorial de Educação e Cultura
PSECD	– Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
PT	– Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ	– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PVNC	– Pré-Vestibular para Negros e Carentes
SAERJ	– Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
SBPC – MG	– Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/MG
SEAE	– Secretaria de Estado de Administração e Reestruturação
SEAP	– Secretaria de Administração Penitenciária
SEC	– Secretaria de Educação e Cultura
SECPLAN	– Secretaria de Estado de Planejamento e Controle
SECT	– Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
Secti	– Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SEE	– Secretaria Estadual de Educação
SEEC-RJ	– Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEED - Betim	– Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Betim
SEEDUC	– Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEFAZ/RJ	– Secretaria de Estado de Fazenda e Planejamento
SENAC-RJ	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Unidade Regional
SENAI-RJ	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Unidade Regional
SEPE	– Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SES	– Secretaria de Estado de Saúde
SESC-RJ	– Serviço Social do Comércio
SESI-RJ	– Serviço Social da Indústria
SET	– Secretaria de Estado do Trabalho
SILEP	– Sistema de Legislação de Pessoal do Estado do RJ
SINASEFE	– Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica
SIND - UTE – MG	– Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SindAPeFaetec	– Sindicato dos Profissionais de Educação da FAETEC
SINDIFES	– Sindicato das Instituições Federais de Ensino Superior de Belo Horizonte
SINEPE	– Sindicato das Escolas Particulares do Rio de Janeiro
Sinpro - MG	– Sindicato dos Professores de Minas Gerais
Sinpro-Rio	– Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região
Sintuperj	– Sindicato dos trabalhadores das universidades públicas estaduais do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, UENF e UEZO
SMEBH	– Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SNE	– Sistema Nacional de Educação
SUBGEP	– Subsecretaria de Gestão de Pessoas
SUPLED	– Superintendência de Legislação e Regime disciplinar
SUS	– Sistema Único de Saúde

TJ-RJ	– Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
UBES	– União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEE	– União Estadual dos Estudantes
UENF	– Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	– Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEZO	– Universidade do Estado do Rio de Janeiro campus Zona Oeste
UFF	– Universidade Federal Fluminense
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	– Universidade Federal de São Carlos
UNCME-RJ	– União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - Coordenação Estadual do Rio de Janeiro
UNDIME	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	– União Nacional dos Estudantes
Unesco	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICRIO	– Centro de Informações das Nações Unidas no Brasil
UNIRIO	– Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UPPES	– União dos Professores Públicos do Estado do Rio de Janeiro
Usaid	– Agency for International Development

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Rio de Janeiro: Secretários de Estado de Educação - 1975-2023 (parte 1). .....	29
QUADRO 1 – Rio de Janeiro: Secretários de Estado de Educação - 1975-2023 (parte 2). .....	30
QUADRO 2 – Entrevistados da Sociedade Política.....	47
QUADRO 3 – Entrevistados da Sociedade Civil.....	47
FIGURA 1 – Plano Nacional de Educação – Questionário para um inquérito. ....	84
QUADRO 4 – Conferências Nacionais de Educação do período do regime civil-militar .....	106
QUADRO 5 – Planos e programas durante a ditadura civil-militar.....	111
QUADRO 06: Rio de Janeiro (estado): Decretos e leis associados ao PEE - 1989 a 2009.(parte 1). ....	137
QUADRO 06: Rio de Janeiro (estado): Decretos e leis associados ao PEE - 1989 a 2009 (parte 2).....	138
QUADRO 7: Rio de Janeiro (estado) - Menções ao PEE/RJ nas normatizações de 1989, 1991 e 1995 (parte 1).....	146
QUADRO 7: Rio de Janeiro (estado) - Menções ao PEE/RJ nas normatizações de 1989, 1991 e 1995 (parte 2).....	147
QUADRO 8: Entidades Responsáveis pela coordenação do processo de elaboração do PNE (parte 1).....	163
QUADRO 8: Entidades Responsáveis pela coordenação do processo de elaboração do PNE (parte 2).....	164
QUADRO 8: Entidades Responsáveis pela coordenação do processo de elaboração do PNE (parte 3).....	165
QUADRO 9: Vetos ao PNE de 2001 .....	166
QUADRO 9: Vetos ao PNE de 2001 .....	167
QUADRO 10: Composição da comissão para a elaboração do PEE/RJ (parte 1) .....	170
QUADRO 11: Designação dos membros da comissão de elaboração do PEE/RJ (parte 1).....	171
QUADRO 11: Designação dos membros da comissão de elaboração do PEE/RJ (parte 2).....	172
QUADRO 12: Acréscimo de representações à Comissão de elaboração do PEE/RJ – 2002 (parte 1). ....	176
QUADRO 12: Acréscimo de representações à Comissão de elaboração do PEE/RJ – 2002 (parte 2). ....	177
QUADRO 13: Estrutura do Caderno de Subsídios do I Coed – 2002 (parte 1).....	179

QUADRO 13: Estrutura do Caderno de Subsídios do I Coed – 2002 (parte 2).....	180
QUADRO 14: Seminário Preparatórios para o I Coed - 2002 (parte 1).....	181
QUADRO 14: Seminário Preparatórios para o I Coed - 2002 (parte 2).....	182
QUADRO 15: Nova designação de membros da Comissão de elaboração do PEE/RJ (parte 1).....	190
QUADRO 15: Nova designação de membros da Comissão de elaboração do PEE/RJ (parte 2).....	191
QUADRO 16: Calendário para a realização do II Coed e aprovação do PEE – 2007 .	206
QUADRO 17: Comissões temática e seus elaboradores (parte 1). ....	207
QUADRO 17: Comissões temática e seus elaboradores (parte 2). ....	208
QUADRO 18: Instituições convidadas (parte 1).....	212
QUADRO 18: Instituições convidadas (parte 2).....	213
QUADRO 18: Instituições convidadas (parte 3).....	214
QUADRO 19: Audiências públicas para debater o texto do PEE na Comissão de Educação.....	240

## LISTA DE FIGURA E APÊNDICES

FIGURA 1 – Plano Nacional de Educação – Questionário para um inquérito. ....	84
FIGURA 2 – I Conferência Brasileira de Educação – Reaprendendo a debater o ensino. .....	117
FIGURA 3: Rio de Janeiro (estado): Setores da SEE com atribuições para com PEE/RJ, segundo o Decreto nº 13.475/1989.....	140
FIGURA 4: Rio de Janeiro (estado): Setores da SEE com atribuições para com PEE/RJ, segundo o Decreto nº 16.875/1991.....	142
FIGURA 5: Rio de Janeiro (estado): Setores da SEE com atribuições para com PEE/RJ, segundo o Decreto nº 21.369/1995.....	145
FIGURA 6: Rio de Janeiro (estado): Setores da SEE com atribuições para com PEE/RJ, segundo o Decreto nº 23.163/1997.....	151
FIGURA 7: Rio de Janeiro (estado): proposta para elaboração de um Plano Estadual de Educação - 1997. ....	152
FIGURA 8: Rio de Janeiro (estado): Logo do I Coed - 2002. ....	184
FIGURA 9: Plenária final do I Coed no auditório da UERJ - 2002.....	186
FIGURA 10: Rio de Janeiro (estado): Caderno de Resoluções do I Coed - 2002. ....	187
FIGURA 11: Informações do <i>site</i> da Seeduc para o II Coed .....	210
FIGURA 12: Logo do II Coed - 2007. ....	215
FIGURA 13: Abertura do II Coed - 2007.....	217
FIGURA 14: Maria Beatriz Lugão.....	299
FIGURA 15: Guilhermina Rocha.....	300
FIGURA 16: Maria Teresa Avance.....	301
FIGURA 17: Lia Faria.....	302
FIGURA 18: Rosana Mendes.....	303
FIGURA 19: Rivo Gioanini. ....	304
FIGURA 20: Maria Celi Vasconcelos.....	305
FIGURA 21: Comte Bittencourt .....	306
FIGURA 22: Cronograma das atividades realizadas (parte 1).....	318
FIGURA 22: Cronograma das atividades realizadas (parte 2).....	319
Apêndice A: Inventário dos entrevistados: Alerj, Sepe, Campanha e Seeduc. ....	298
Apêndice B: Roteiro de entrevistas .....	307
Apêndice C: Carta convite para as entrevistas .....	310
Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (orientações) .....	312

Apêndice E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinatura).....	315
Apêndice F: Cronograma de trabalho da Comissão para o II Coed .....	317
Apêndice G: Drive e QR Code com as entrevistas e matérias do PEE/RJ.....	320

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO .....	24
1.1 A relação entre o objeto e o pesquisador.....	25
1.2 O tema e sua justificativa.....	27
1.3 Relevância do estudo .....	36
1.4 Abordagem teórico-metodológica .....	39
1.5 O processo para a organização das entrevistas e o tratamento das fontes.....	49
2. HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESQUECIMENTO.....	53
2.1 História e Memória: da lembrança ao esquecimento.....	61
2.2 História do tempo presente .....	70
3. MOVIMENTOS NA DIREÇÃO DA (DES)CONSTRUÇÃO DO PNE .....	76
3.1 Planejamento e Planos Nacionais de Educação: Percurso Histórico.....	77
3.2 Planejamento, planos nacionais de educação e a fase de criação das normas educacionais (1930 a 1945).....	79
3.3 O panorama educacional no período de 1946 a 1964: a fase da retomada do plano, das diretrizes e bases e os primeiros passos do planejamento.....	93
3.4 Um panorama do período de 1964 a 1985: a fase de prevalência do planejamento tecnocrático e dos planos autoritários.....	104
3.5 O panorama do período de 1985 a 2001: a fase do planejamento participativo e a aprovação do PNE 2001-2010.....	114
4. O PERCURSO ZIGUEZAGUEANTE DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO RIO DE JANEIRO DE 1975 A 2009 .....	128
4.1 O surgimento do estado do Rio de Janeiro após a fusão de 1975 .....	129
4.2 Os primeiros passos para a elaboração do PEE e as mudanças na estrutura de planejamento da SEE e da CEE.....	139
4.3 O PEE 2009 por meio de três arenas: preparação, construção e decisão .....	160
4.3.1 A Arena de Preparação: a ideia de PEE/RJ na década de 1990 e início dos anos 2000. ....	161
4.3.2 A Arena de Construção: os ciclos, (des)continuidades e judicialização do PEE/RJ. ....	175

4.3.3 A Arena de Decisão: entre a (re)elaboração do plano pela Seeduc, ao contexto para a sua aprovação.....	225
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	254
6. REFERÊNCIAS .....	261
7. APÊNDICES .....	298

## 1. INTRODUÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO

*O Estado do Rio de Janeiro deverá elaborar e executar o Plano Estadual de Educação, assegurando os recursos humanos e financeiros à sua implementação*  
(Jornal dos Esportes, 1989)

*Pela primeira vez no estado do Rio de Janeiro a Secretaria vai contar com um Plano Estadual de Educação, a ser estabelecido em parceria com os municípios*  
(O Fluminense, 1999)

*Plano Estadual de Educação ganha asas no Maracanãzinho*  
(Jornal dos Esportes, 2002)

*Votação do Plano Estadual de Educação em pauta*  
(Jornal do Brasil, 2007)

*Aprovado o Plano Estadual de Educação*  
(O Fluminense, 2009)

*Estado do Rio não atinge a meta de ensino do próprio plano*  
(Jornal Extra, 2015)

As notícias publicadas em alguns jornais de grande circulação foram utilizadas no intuito de chamar a atenção a respeito da urgência e da importância de estudos que busquem compreender as circunstâncias que se fizeram presentes na (longa) trajetória que culminou com a aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE/RJ), instituído em 18 de dezembro de 2009.

Os fatores para a escolha de um objeto de análise tendem a assumir sentidos diversos para os pesquisadores, entre eles os de ordem afetiva e/ou política. No caso da proposta em tela, a sua escolha foi motivada por inquietações políticas e acadêmicas sobre o PEE/RJ e, especialmente, sobre as ausências que marcaram a sua trajetória. Há um silêncio que grita para ser compreendido sobre o processo que resulta na tardia – mas mesmo assim, bem vinda – aprovação do plano estadual do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, a presente introdução está organizada para explicitar, sequencialmente, a relação entre o objeto e o pesquisador, o tema e sua justificativa, a relevância do estudo, seguidos, por fim, da abordagem teórico-metodológica.

### **1.1 A relação entre o objeto e o pesquisador**

O primeiro contato com o Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE/RJ) ocorreu em 2009, quando estava no segundo mandato da direção do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio). Na oportunidade, o presidente da entidade solicitou aos diretores que analisassem o Projeto de Lei (PL) nº 2.766/2009, que acabou sendo instituído como o PEE/RJ. Tive a incumbência de abordar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista a minha atuação profissional como docente da rede estadual, tanto nesta modalidade quanto no ensino regular. Não compreendia, na ocasião, a dimensão dos processos históricos e sociais que estavam atrelados ao PEE/RJ, bem como os seus possíveis resultados para a educação fluminense.

A relação com o tema passou a receber novos estímulos, após minha participação nas etapas municipal, estadual e nacional das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), promovidas pelo Ministério da Educação com a colaboração dos entes subnacionais, em 2010 e 2014. Vale destacar que, a partir de 2013, momento em que passei a integrar o Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEERJ), as temáticas relacionadas ao planejamento educacional foram potencializadas, tendo em vista que uma das principais competências do FEERJ se faz associar ao acompanhamento, monitoramento e avaliação da execução do PEE/RJ, por meio da análise do cumprimento de suas metas e estratégias, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com as deliberações das Conferências e/ou Congressos Estaduais de Educação (RIO DE JANEIRO, 2012).

A partir de 2015, é possível destacar dois outros episódios que aprofundaram as inquietações sobre o sentido e a importância dos Planos de Educação. O primeiro ocorreu com meu ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e, o segundo, quando fui eleito coordenador Geral do FEERJ.

Em relação ao mestrado, a dissertação, defendida em setembro de 2017, intitulada “Fórum Nacional de Educação: processos (des)instituintes”, teve por objetivo analisar o processo constitutivo e constituinte do Fórum Nacional de Educação (FNE), no contexto educacional brasileiro, tendo em vista o seu estabelecimento como instância educacional, a partir da Lei nº 13.005, que instituiu o PNE 2014-2024 (MARINHO, 2017). Para tal empreendimento, e associado às competências do FNE, a pesquisa buscou traçar um panorama histórico, remontando às inúmeras iniciativas protagonizadas por diversas entidades nacionais e suas propostas de realização de conferências e/ou congressos com a comunidade educacional, na perspectiva de alcançar a elaboração de um plano nacional para a educação. A reconstrução histórica realizada permitiu compreender alguns dos limites, interrupções e possibilidades que marcaram a educação brasileira, da fase final do Império brasileiro e por todo período republicano (MARINHO, 2017).

No que tange à coordenação do FEERJ, as pressões estabelecidas junto à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) para que a pasta realizasse o Congresso Estadual de Educação (COED), a cada dois anos<sup>1</sup>, conforme preveem as legislações estaduais (RIO DE JANEIRO, 2005, Art. 67, Parágrafo Único; RIO DE JANEIRO, 2009, Art. 2º), ampliavam a percepção de que o monitoramento e avaliação das diretrizes, metas e estratégias do PEE/RJ, a partir do COED, não se constituíam como prioridade para a SEEDUC.

Outra fonte de tensão do FEERJ com a SEEDUC estava (e continua!) na ausência de consonância do PEE/RJ com o PNE 2014-2024, tendo em vista que, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação do PNE, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei (BRASIL, 2014, Art. 8º) àquele plano nacional. Nesse sentido, frente às ausências da SEEDUC em relação ao PEE/RJ, o FEERJ promoveu várias ações para fazer valer o disposto na lei, entre as quais destacamos: 1. a difusão de notas públicas, apresentando a problemática situação da educação fluminense; 2. a participação e proposição de audiências públicas na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ); e, 3. o ingresso com uma ação civil pública na 2ª Promotoria de Tutela Coletiva do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, pela mora do estado com o COED e a ausência de adequação do PEE/RJ ao PNE. Como consequência das ações do FEERJ e de outras

---

<sup>1</sup> Durante a vigência do PEE 2009-2019, o Rio de Janeiro deixou de realizar o COED, a cada 2 anos, conforme determinava a Lei do Sistema Estadual de Educação e o próprio PEE/RJ.

entidades representativas e órgãos públicos, a SEEDUC realizou, nos dias 30 e 31 de agosto e 1 de setembro de 2019, o III COED. Entretanto, apenas em maio de 2022, o governo do estado do Rio de Janeiro encaminhou para a ALERJ, na forma do Projeto de Lei (PL) nº 5.944/2022, a proposta do PEE, cujo teor, até o presente momento, ainda não se tornou objeto de análise pelo poder legislativo, a partir das comissões da casa responsáveis pelo tema, tais como a de Educação; Constituição e Justiça; Combate às Discriminações e Preconceitos de Raça, Cor, Etnia, Religião e Procedência Nacional; Ciência e Tecnologia; Cultura, Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional; e, por fim, a de Orçamento, Finanças, Fiscalização Financeira e Controle.

Visto dessa forma, os caminhos que levam à proposição da presente pesquisa estão em sintonia com as relações adquiridas e experienciadas no âmbito da militância e da vida acadêmica e, ainda, na compreensão da insistência do estado do Rio de Janeiro em atribuir baixa atenção a elaboração, monitoramento e avaliação do PEE. Partindo dessas primeiras considerações, e à luz de um olhar inquieto, apresento, a seguir, o tema proposto para a pesquisa, o problema, as questões norteadoras, os objetivos (geral e específicos) e as justificativas que a sustentam.

## **1.2 O tema e sua justificativa**

O Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro foi instituído pela Lei estadual nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009, a partir de um longo processo de formulação e debate, que visava atender: (1) o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que determinava que Estados, Distrito Federal e Municípios, com base naquele plano, elaborassem seus respectivos planos decenais correspondentes (BRASIL, 2001, Art. 2<sup>a</sup>); e (2) as determinações da Constituição Estadual (RIO DE JANEIRO, 1989, Art. 316), que estabelece que o estado e seus municípios, na elaboração de seus planos de educação, deverão considerar o PNE. Nesse sentido, os motivos legais pelos quais o estado deve contar com um plano estão colocados. Porém, cabe esclarecer o que levou este pesquisador a querer estudar a construção e aprovação do referido plano.

Assim, um dos pontos de partida para apresentação do tema desta pesquisa está na obra literária Alice no País das Maravilhas, escrita por Lewis Carroll, em 1865. A partir

do diálogo entre dois importantes personagens, Alice e o Gato, as questões associadas à importância de se saber onde e como se quer chegar tomam forma e podem contribuir para aproximar o leitor com o estudo realizado. A esse respeito, após Alice encontrar o Gato no meio da floresta, destaco o seguinte fragmento:

- Você poderia me dizer, por favor, para qual lado devo seguir?  
[perguntou Alice]
  - Isso depende bastante de aonde você quer chegar — respondeu o Gato.
  - O lugar não me importa... — disse ela.
  - Então também não importa para qual lado você vai — afirmou o Gato.
  - Só me importa chegar a algum lugar — Alice se explicou.
- (CARROLL, 2018, p. 61 - 62).

Ao tomar o diálogo acima como ponto de partida para a discussão sobre o tema, intui-se que, apesar da aparente certeza de Alice em querer sair daquele lugar, a ausência de uma meta (aonde chegar) e, por conseguinte, de estratégias para a realização da caminhada, conduz à incerteza de onde ela poderia chegar, podendo, assim, comprometer os seus objetivos e finalidades, caso os tivesse traçado. Nesse caso, a necessidade de identificar e de organizar as informações que podem contribuir para a escolha de um determinado caminho são requisitos importantes para se chegar onde foi estabelecido inicialmente, assumindo, dessa forma, relação com os processos de elaboração dos planos decenais. De fato, a questão que surge está na necessidade de sistematizar as decisões tomadas a partir da importância de instituição de um PEE/RJ, cujo propósito, em linhas gerais, está em se constituir como uma referência constante de consulta e orientação para a elaboração e adequação das políticas públicas em educação. Assim, o *tema* proposto para esta pesquisa de doutoramento está associado ao planejamento da educação estadual e, mais especificamente, ao Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

O PEE/RJ, aprovado em 2009 (e cujo prazo de vigência expirou em 2019), não teve aderência ao PNE 2014-2024, haja vista que não foi realizada a sua adequação a esse plano, mantendo as respostas da nova conjuntura educacional, associada aos desafios estabelecidos no PNE de 2001. Convém registrar que, até o momento, o processo em curso para aprovação de um novo PEE no estado, à luz do PNE 2014-2024, parece ter encontrado o mesmo destino do anterior, principalmente pela permanência de ações inconclusas, que tendem a contribuir para a descontínua trajetória do planejamento da educação fluminense. Assim, com vistas a contribuir para com o avanço das discussões sobre o planejamento da educação concretizado por meio dos planos decenais de educação, bem como para com a

preservação da memória desses planos no estado, constituiu-se com horizonte compreender os processos que resultaram da elaboração e aprovação do PEE/RJ 2009-2019.

A necessidade de analisar tais processos vinculados ao PEE/RJ ganha ainda maior relevância, quando observamos que:

O Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro que começou a ser elaborado em setembro de 2001, foi entregue pela Seeduc à Assembleia Legislativa do Estado em setembro de 2009, oito anos depois, portanto, do primeiro movimento governamental. Durante esse período, sua construção foi perpassada por episódicos movimentos de trabalho efetivo (VALLE; MENEZES; VASCONCELOS, 2010, p. 42).

Os processos que envolvem a demora do governo do estado do Rio de Janeiro para estabelecer seus PEEs inquietam e levam a considerar que tais fatores assumem relação com as particularidades do histórico político-educacional fluminense. Ilustra essa percepção que, desde a fusão do estado do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara, consolidada em 15 de março de 1975 (BRASIL, 1974, Art. 8º), até a aprovação do PEE/RJ, em 18 de dezembro de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009), o Rio de Janeiro experimentou um longo processo de descontinuidade de suas políticas públicas em educação, expressa, por exemplo, pela extensa lista secretários estaduais de educação do período, conforme pode ser demonstrado no quadro 1.

QUADRO 1 – Rio de Janeiro: Secretários de Estado de Educação - 1975-2023 (parte 1).

<b>Nº</b>	<b>SECRETÁRIO(A)</b>	<b>PERÍODO</b>
1	Myrthes de Lucas Wenzel	1975 – 1979
2	Arnaldo Niskier ComMM	1979 – 1983
3	Yara Lopes Vargas	1983 – 1986
4	Roberto Bandeira Accioli	1986
5	Maria Yedda Leite Linhares	1986 – 1987
6	Carlos Alberto Direito	1987 – 1988
7	Raphael Almeida Magalhães	1988
8	Fátima Cunha Ferreira Pinto	1988 – 1991
9	Noel de Carvalho Neto	1993 – 1994
10	Cláudio Mendonça Schiphorst	1994 – 1995
11	Mariléa da Cruz	1995 – 1996

12	Augusto Henrique Pereira de Sousa Werneck Martins	1996 – 1997
13	Fernando José Pinto	1997 – 1998

FONTE: Elaborado partir de Marinho (2023) e Diário do Rio (2023)

QUADRO 1 – Rio de Janeiro: Secretários de Estado de Educação - 1975-2023 (parte 2).

<b>Nº</b>	<b>SECRETÁRIO(A)</b>	<b>PERÍODO</b>
14	Ana Maria Galheigo	1998 – 1999
15	Hésio de Albuquerque	1999
16	Lia Ciomar Macedo de Faria	1999 – 2001
17	Darcília Aparecida da Silva Leite	2001 – 2002
18	William Campos	2002
19	Darcília Aparecida da Silva Leite	2003 – 2004
20	Cláudio Mendonça Schiphorst	2004 – 2006
21	Arnaldo Niskier ComMM	2006
22	Nelson Maculan Filho	2007 – 2008
23	Tereza Cristina Porto Xavier	2008 – 2010
24	Wilson Rodrigues Risolia	2010 – 2014
25	Antônio Vieira Neto	2015 – 2016
26	Wagner Granja Victor	2016 – 2018
27	Pedro Fernandes Neto	2019 – 2020
28	Plínio Comte Leite Bittencourt	2020 – 2021
29	Alexandre do Valle	2021 – 2022
30	Patrícia Reis	2022 – 2023
31	Roberta Barreto de Oliveira	2023

FONTE: Elaborado partir de Marinho (2023) e Diário do Rio (2023)

Em relação à elaboração de um plano de educação decenal, para além do que preveem a Constituição Federal de 1988 e a Constituição do estado do Rio de Janeiro de 1989, conforme demonstrado anteriormente, no estado, a sua estrutura dever estar em consonância o nacional e constituir-se como referência para os municípios como o PNE. Entretanto, a descontinuidade político-administrativa da educação na esfera estadual de

caráter “zigzagueante”, conforme denominado por Cunha (1994), ganha consistência ao consideramos que cada secretário(a) à frente da pasta educacional, à sua maneira, buscou marcar o seu mandato pelo seu próprio programa de gestão do ensino. Ilustra tal afirmativa o fato que o estado conviveu com 15<sup>2</sup> (quinze) secretários de educação no período que vai da promulgação da Constituição Estadual, em 1989, até a aprovação do PEE, em dezembro de 2009, sendo que, de 2001 a 2009, período que envolveu desde a elaboração até a aprovação do plano, os registros indicam que por 8 (oito) vezes realizaram-se mudanças à frente da pasta, resultando em um tempo médio de permanência no cargo de pouco mais de 1 (um) ano.

No caso da proposta de plano apresentada pela Seeduc à Alerj, em setembro de 2009, durante a gestão da secretária Tereza Porto, o processo foi precedido por pressões e negociações, envolvendo alguns movimentos sociais organizados, as comissões coordenadoras do I e II COED, a ALERJ e o Poder Judiciário. A movimentação de diversos interesses em torno da aprovação do plano poderia ser caracterizada como uma grande arena de disputas, tendo em vista as tensões e embates acerca das concepções de mundo e de sociedade, presentes ao longo do período de elaboração do PEE/RJ.

Para além das disputas, as ausências também foram uma tônica daquele processo. Citamos aqui os descaminhos sistemáticos da Seeduc nas competências associadas a elaboração do PEE/RJ, indo, pois, de encontro ao disposto na lei do Sistema de Ensino do Rio de Janeiro estabelecido pela Lei nº. 4.528/2005 (RIO DE JANEIRO, 2005, Art. 67). Tais questões levaram a episódicos movimentos de trabalho efetivo associados à construção do PEE/RJ, conforme bem destacou Valle, Menezes, Vasconcelos (2010). Assim, diante do cenário descrito, a necessidade de analisar os processos e (con)textos que marcaram a construção e aprovação do PEE/RJ 2009-2019 ganhou ainda mais relevância.

Os planos decenais de educação têm sido um dos assuntos mais debatidos nos últimos anos no campo educacional, em especial, pelos significativos movimentos protagonizados no âmbito federal. A aprovação de planos nacionais de educação – PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024 – e a consequente vinculação dos planos subnacionais ao nacional produziram novos parâmetros para as políticas educacionais. De fato, ao longo do nosso período republicano, em especial, a partir da década de 1930, os processos associados à elaboração de planos educacionais com viés vinculante entre os entes federados estiveram

---

<sup>2</sup> Sem contar os secretários interinos. A conta também registra apenas como uma vez a passagem pela pasta de Claudio Mendonça, em 1994 e 2004, e Darcília Leite, em 2001 e 2003. Assim, a contagem totalizaria 17.

presentes nos marcos constitucionais de 1934<sup>3</sup>, 1967 e 1988. Entretanto, a aprovação de PNEs ocorreu apenas nos anos de 1962, 2001 e 2014 (CURY, 2005; MARINHO, 2017), sendo que, no caso do plano de 1962, como veremos adiante, o seu processo se fez associar às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, cuja elaboração caberia ao Conselho Federal de Educação (CFE). Ao considerarmos os planos decenais resultantes da Carta Magna de 1988, ou seja, os de 2001 e 2014, tornou-se possível observar uma reorganização do papel da União, Estados, Distrito Federal e Municípios na perspectiva – pelo menos na dimensão legislativa – da interrelação dos planos de educação dentro de uma abordagem que se propõe a ser sistêmica.

No que tange ao Rio de Janeiro, o processo para a elaboração do primeiro PEE/RJ teve início no mesmo ano em que o PNE 2001-2010 foi aprovado, sendo que sua conclusão ocorreu somente em 2009. De fato, essa foi a primeira vez em que ocorreu o estabelecimento de um plano decenal no estado do Rio de Janeiro, em aberta relação com suas determinações constitucionais depois de 1988. Entretanto, ao longo do percurso histórico educacional do Rio de Janeiro de 1975 a 2009, veremos outras iniciativas associadas ao estabelecimento de “planos ou programas de maior longevidade, tais como as apreendidas nos períodos de 1975 a 1979, 1983 a 1986 e 1991 a 1994, indo ao encontro da longa “cultura política marcada pela descontinuidade das práticas e ações da SEEC-RJ [Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro]” (FARIA, LOBO, 2005, p. 114).

Diante do panorama educacional fluminense, a descontinuidade e a alternância de ações, assim como a desestruturação do aparato de planejamento dos planos decenais, acabaram sendo apresentadas como uma das principais marcas das políticas educacionais do estado. Ao considerarmos tais questões como dimensão estrutural da política educacional, a relevância da temática da pesquisa assumiu ainda mais importância para que buscássemos analisar os processos no intuito de compreender os percursos para a instituição do referido PEE/RJ e as arenas políticas envolvidas.

Contudo, convém explicitar o sentido de *arena* e sua vinculação estabelecida para esse estudo, a vista de contribuir na compreensão do conceito quando adotado. Antes de mais, a primeira questão está em afirmar que a sua adoção não se aplica a um espaço físico (RUA, 2009) e sim à delimitação do campo, do ambiente, da cena na qual, em que se travam disputas para efetivação de uma determinada garantia e efetivação política ou de poder, constituindo-se assim, pela dimensão do “exercício da política, de acordo com as

---

<sup>3</sup> Como veremos, a ideia de plano de educação surgiu do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

instituições de decisão, a disposição, princípios e planos daqueles grupos que disputam” (MAURAD, 2021, p. 17). Nesse sentido, ao ser apreendida dentro das relações entre os organismos da sociedade civil e política, constituidoras do Estado (GRAMSCI, 2007), a sua forma irá se dimensionar enquanto arena política, a partir do relacionamento entre essas instituições (AVRITZER; COSTA, 2004). Daí, emerge o ambiente onde se constrói essa relação, ou seja, no caso, a esfera pública, constituindo-se como uma “arena viva e dinâmica na qual [há um] permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução discursiva e simbólica” (AVRITZER; COSTA, 2004, p. 714). Em resumo, a arena política irá atuar como dimensão da esfera pública no âmbito da decisão e da participação, mediatizadas pelas relações entre sociedade civil e política.

Nessa direção, os primeiros esforços sistemáticos sobre o tema arena ocorreram no interior da teoria crítica de Jürgen Habermas<sup>4</sup>, a partir da chamada esfera pública burguesa (SANTOS, 2019), cuja dimensão se estabeleceria pelo argumento e pelo uso da razão com o apoio da mídia de massa em que, na qual “os fluxos comunicativos são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas” (HABERMAS, 1997, p. 92).

Contudo, em oposição à forma discursiva, Nancy Fraser<sup>5</sup> propôs a crítica de que a esfera pública burguesa afasta dos espaços de interação os sujeitos não identificados com a homogeneidade, pois as suas identidades e não vinculações burguesas acabam tornando-se o fator da sua exclusão. Sobre isso, a autora argumenta que o contraponto está na constituição e na necessidade de se estabelecer a esfera pública subalterna (FRASER, 1990), pois “significa una ampliación de la contestación discursiva, y esto es algo positivo en las sociedades estratificadas<sup>6</sup>” (FRASER, 1999).

A partir daí, a dimensão da esfera pública assume o sentido de arenas políticas e deliberativas, nas quais os setores tratados como subordinados da sociedade teriam a possibilidade de estabelecer e fazer circular contradiscursos de temas voltados aos seus interesses (FRASER, 1990). Contudo, a autora adverte que isso não significa que, por serem subalternos, o seu estabelecimento indique que “sean siempre y necesariamente buenos<sup>7</sup>” (FRASER, 1999, p. 157). Há de se considerar, com isso, que a subalternidade se estabelece

---

<sup>4</sup> Jürgen Habermas foi filósofo, professor emérito, membro da Escola de Frankfurt e adepto da Teoria Crítica e escreveu inúmeros trabalhos sobre democracia (RUTA, 2014).

<sup>5</sup> Nancy Fraser é uma filósofa afiliada à escola de pensamento conhecida como teoria crítica, além de ser importante teórica do feminismo (BRESSIANI, 2023).

<sup>6</sup> Significa uma expansão da contestação discursiva, e isso é positivo em sociedades estratificadas [tradução livre].

<sup>7</sup> São sempre e necessariamente bons [tradução livre].

pelas baixas condições sociais e econômicas quando comparada aos setores não homogêneos e não pelas contradições internas e consciência da sua condição.

Em síntese, as divergências postas entre os dois pensadores se estruturam entre dois modelos, sendo, em Habermas, a arena política se constituindo pelo discurso, razão e mídia e, em Fraser, pela necessidade de os subalternos assumirem as arenas como espaço anti-homogêneo.

Entretanto, o processo de estruturação da arena está atravessado pelas relações estabelecidas no interior da sociedade civil e da sociedade política. Nessa direção, há de se considerar que tanto a ideia de sociedade civil como a de sociedade política, quando observada a realidade histórica brasileira, são atravessadas pela forma como a disputa pela hegemonia, posicionando não como uma forma única de estruturação, mas dentro de um complexo quadro de tensões e disputas pela hegemonia e controle do Estado, estabelece-se para a definição do PEE/RJ.

Sobre isso, o conjunto de organismos privados designados como sociedade civil (GRAMSCI, 2011), como partidos políticos, sindicatos de trabalhadores e patronais, associações empresariais, entidades estudantis, associações de bairro e comunitárias, movimentos LGBTQIA+<sup>8</sup>, negros e de mulheres, entre outros, buscam instituir pela efetivação e/ou estabelecimento de políticas públicas associadas à educação regular – mas também em outras esferas dos direitos –, as suas perspectivas de sociais e de classe.

Sobre isso, como veremos adiante, a administração ziguezagueante da educação fluminense e o “movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional” (SAVIANI, 2008, p. 11). Assim, os organismos que compõem a sociedade civil, não devem ser apreendidos como um bloco coeso, mas como forças que atuam no sentido de estabelecer a sua hegemonia na organização da esfera pública. Com isso, a sentido que a sociedade civil assume está na sua atuação como o reino em que os indivíduos buscam realizar as suas necessidades materiais e econômicas e que será a criadora do Estado (GORENDER, 1988).

Contudo, como se compreende em uma estrutura societária de classe, como a brasileira, a forma de atuação dos organismos da sociedade civil não se estabelece por equivalência de forças, pois as marcas do Estado patrimonialista e de uma democratização tardia seguem pesando no desequilíbrio entre os organismos da sociedade civil. Daí, o Estado

---

<sup>8</sup> Antes de adotar a atual designação de LGBTQIA+, a sigla já assumiu inúmeras caracterizações ao longo dos séculos XX e XXI. Atualmente, a sua adoção faz referência a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, bem como a demais orientações sexuais e identidades de gênero.

deve (ou deveria) funcionar como regulador dos conflitos sociais entre as várias classes. Assim, a sua atuação se associaria bem mais como um regulador que age de maneira a preservar a ordem existente e o modo de produção em vigência, assim como a de estruturar a formação social que confere supremacia à classe dominante (GORENDER, 1988). Colocado sob tais perspectivas, o contexto e o sentido de arena perpassam as formas como a composição dos organismos da sociedade civil e os sentidos éticos, estéticos e morais que cada um deles carrega buscam o consenso ou se inserem na busca de formas de coerção, com vistas às definições que devem orientar o entendimento sobre Estado.

Nessa direção, o sentido de arena para a pesquisa será visto como as tensões inseridas na esfera pública, a partir das relações entre os organismos da sociedade civil e política que atuaram na direção do estabelecimento do PEE/RJ e outros ciclos de implementação de políticas, com vistas à instituição e à garantia do direito à educação. Com isso, tais tensões se estruturam em torno das disputas para a ampliação e/ou contenção desse direito. Daí, compreende-se a arena política que adotamos na pesquisa.

Ao esclarecer as justificativas que nos levaram a este trabalho, cabe apresentar o tema proposto. Como se vê, e em atenção às considerações realizadas acerca do histórico ziguezagueante da educação fluminense e as tensões envolvidas no percurso educacional, o **tema** Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro buscará analisar a trajetória que se iniciou com a elaboração e culminou com a aprovação do PEE/RJ na Alerj, no período de 2001 a 2009.

O **problema** que provocou o interesse no desenvolvimento do estudo esteve em compreender: *Como se configurou o processo, transcrito no período de 2001 a 2009, que envolveu a elaboração e culminou com a aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro na Assembleia Legislativa do Estado?*

A partir da exposição do tema e o do problema, apresentamos as **questões norteadoras** que nos auxiliaram no encaminhamento da pesquisa, bem como contribuíram na identificação dos seus objetivos específicos: 1. Quais foram os mo(vi)mentos que deram origem ao primeiro Plano Estadual de Educação? 2. Como os Congressos Estaduais de Educação contribuíram para a conformação do PEE/RJ?; 3. Quais foram os tratamentos que os materiais resultantes dos Congressos receberam antes da chegada à ALERJ? 4. Quais movimentos e tensões envolveram as forças políticas que atuaram fora e dentro da ALERJ sobre o documento do PEE/RJ?

Por fim, frente ao histórico educacional do estado, marcado pela administração *zigzagueante* e a prevalência das políticas de vitrine no âmbito da esfera pública, cuja ideia está em impressionar o público com obras grandiosas, afastando-se da priorização das políticas públicas sociais, o **objetivo geral** do trabalho foi o de analisar o processo de construção e aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro no período de 2001 a 2009. Tendo em vista tal intento, configuraram-se como **objetivos específicos** deste trabalho: 1. Compreender os mo(vi)mentos que deram origem ao primeiro plano estadual de educação; 2. Registrar como os Congressos Estaduais de Educação contribuíram para a conformação do PEE/RJ; 3. Analisar os tratamentos que os materiais resultantes dos Congressos receberam antes da chegada à ALERJ; 4. Analisar os movimentos e as tensões que envolveram as forças políticas que atuaram fora e dentro da ALERJ sobre o documento do PEE/RJ.

Realizada a exposição do tema e do problema, bem como das suas questões norteadoras e dos objetivos (geral e específicos), passamos, agora, à discussão da relevância do estudo.

### **1.3 Relevância do estudo**

Alguns estudos apresentam a intencionalidade do Estado brasileiro em estabelecer um planejamento nacional para a educação (SOUZA, MENEZES, 2015; SAVIANI, 2010a), sendo que alguns remontam, inclusive, ao período do Império (CURY, 2005; MARINHO, 2017). Entre outros aspectos, tal fato possibilita identificar que o interesse em instituir diretrizes, metas, estratégias e, com destaque, atribuições decorrentes de ordenamentos normativos e estão cada vez mais presentes nos campos educacional e político brasileiros, há bastante tempo.

Ao longo do século XX, o planejamento foi progressivamente conquistando maior relevância nos debates das políticas públicas sociais, em especial, no campo da educação, tornando-se condição estratégica no processo de formulação dessas políticas. A partir da década de 1950, na chamada era tecnicista, os planos de desenvolvimento e os planos setoriais foram fortalecidos, sendo que, no final dos anos de 1980, tais modelos foram parcialmente substituídos pela concepção de planejamento estratégico, vinculados ao

conjunto de leis orçamentárias, entre outros instrumentos capazes de extrapolar a dimensão do planejamento para além de governos (SOUZA, MENEZES, 2017), assumindo, assim, maior relevância na agenda pública, orientando determinadas políticas.

De fato, as dinâmicas associadas ao planejamento estratégico e as tensões para ampliação da esfera pública nesse período acabaram abrindo espaço para que os grupos sociais se estabelecessem como atores importantes desse processo, produzindo, assim, os sentidos de participação e de corresponsabilidade social e, por conseguinte, a ideia do controle social. A participação passava a ser compreendida como uma forma de estabelecer pressão para alterar o estilo político brasileiro de exercer autoridade e de fazer política. Surgia, assim, um novo patamar político no qual, em que o planejamento e o controle social apareciam como espaços para o protagonismo dos sujeitos democráticos populares (CURY, 2010; SAVIANI, 2017; MARINHO, 2017).

Em que pese a importância da participação no planejamento das políticas públicas, as suas bases foram sendo diluídas no decorrer dos anos de 1990, a partir de uma nova concepção gerencialista do Estado, inaugurada pelos processos de reorganização da administração pública (PERONI, 2008; MARINHO, 2017). Entretanto, na primeira década do século XXI, há a retomada do tema do planejamento, em especial, o educacional. Uma das principais marcas dessa mudança está na ideia de os municípios ampliarem sua capacidade de formular e de implementar suas políticas de educação, bem como de executar as políticas indutoras estabelecidas pela esfera federal, a partir da cooperação entre os entes federativos no financiamento, na implementação de programas e projetos e na formulação dos planos decenais de educação.

Para a educação, o retorno do planejamento e das conferências nacionais como espaço de debate contribuiu para ampliar a participação da sociedade na formulação das políticas educacionais, cujo protagonismo do governo federal, na primeira década dos anos 2000, permitiu antever uma política nacional para a educação (DOURADO, 2017; SAVIANI, 2019).

De fato, a realização das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014, assim como a aprovação dos PNEs de 2001 e de 2014, fortaleceu a temática do planejamento nas discussões pelas associações de professores, sindicatos, universidades e demais entidades comprometidas com a educação. Entretanto, apesar de sua relevância, o planejamento educacional enfrenta dificuldades para ganhar força no país, em especial, nas dinâmicas dos entes subnacionais, marcadas “por disputas de projetos com concepções

distintas do papel do Estado e do planejamento” (DOURADO, 2017, p. 29). Pesam sobre tal apreensão as relações “meandrosas” entre o público e o privado (CUNHA, 2007) e o silenciamento de vozes divergentes, em algumas dessas experiências. Com efeito, o processo de transição democrática inconclusa, as tensões em torno do gerenciamento estatal e a contenção as demandas sociais acabam contribuindo para o agravamento desse cenário.

Sob o efeito das condições acima enfatizadas, é necessário avançar e organizar estudos que se proponham a analisar o contexto educacional do estado do Rio de Janeiro pelo prisma do planejamento e, em especial, de seus planos (com destaque para os educacionais), tendo em vista o peso histórico de um estado desigual e de origem escravocrata, com forte cisão entre o centro e a periferia e com processos estruturantes estabelecidos na fusão de 1975 que parecem perdurar. Assim, adentrar nos processos associados ao PEE/RJ e nas complexas relações socioeconômicas, culturais do território fluminense e de suas interseções políticas pode indicar as concepções (ou falta delas!) que orientaram a construção das políticas públicas educacionais, podendo, ainda, demonstrar o papel dos gestores na “recusa ou incapacidade de pensar a educação como prática social [...], [que] tem ocasionado políticas educacionais equivocadas, que se repetem ao longo das décadas” (FÁVERO, HORTA, FRIGOTTO, 1992, p. 8), ou, ainda, sem conseguir garantir a educação como direito público subjetivo a sua população.

A relevância deste estudo também se coloca pela escassez de documentos relacionados ao PEE/RJ. Para elaborar o estado do conhecimento da temática, realizamos uma ampla pesquisa no banco de dissertação e de teses da Capes na busca por trabalhos que tratavam do planejamento educacional no estado do Rio de Janeiro, pela via do PEE/RJ. A pesquisa indicou a inexistência de estudos relacionados a tal temática, revelando o ineditismo do trabalho em tela.

Além disso, a importância da (re)construção da história educacional fluminense e dos processos associados à elaboração e à aprovação do PEE/RJ 2009-2019 pode contribuir, ainda, para o estabelecimento de um novo PEE/RJ para o estado, tendo em vista que o Rio de Janeiro, até o momento em que produzimos esta pesquisa, amarga ser o único estado da federação a não contar com um plano decenal aprovado ou adequado à luz do PNE 2014-2024. Esperamos, assim, entre outros aspectos, contribuir para a apreensão dos desafios voltados para a consolidação do planejamento educacional no Rio de Janeiro – concretizados na forma da aprovação de planos decenais de educação –, cuja marca é perpassada por questões políticas complexas que repetem práticas de nosso passado recente.

#### 1.4 Abordagem teórico-metodológica

A pesquisa adota o uso da história oral, com vistas a permitir a análise dos processos que resultaram na elaboração e aprovação do primeiro Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, a partir da visão e experiências de entrevistados. Para trabalhar com depoimento oral, “o historiador deve considerar que está adentrando no campo íntimo e movediço da memória” (DAVID, 2013, p. 159), cuja dimensão, como componente essencial da análise, não pode ser desmembrada das questões sociais e políticas e dos sentidos com que cada indivíduo rememora essas experiências, pois a sua constituição ocorre a partir das interações sociais, o que limita a existência de uma:

[...] memória exclusivamente ou estritamente individual, uma vez que as lembranças dos indivíduos são, sempre, construídas a partir de sua relação de pertença a um grupo. A memória individual pode ser entendida, então, como um ponto de convergência de diferentes influências sociais e como uma forma particular de articulação das mesmas (SCHMIDT, MAHFOUD, 1993, p. 291)<sup>9</sup>.

Outra característica da memória é o paradoxo que a envolve, pois o que se “faz constitutivo da memória é o esquecimento” (JOUTARD, 2007, p. 223). Ao adotarmos a memória como fonte e informações para a pesquisa, foi preciso estabelecer o inventário<sup>10</sup> crítico dos entrevistados, os seus contextos e recortes sociais a que pertencem, no sentido de permitir ao leitor os seus olhares e contextos sobre o PEE/RJ.

Um ponto que pode suscitar dúvidas, e que não pode deixar de ser considerado como elemento de possíveis críticas à história oral, está no inevitável embate acerca da fidedignidade das fontes consultadas. Para Joutard (1999 *apud* SILVA, ROLKOUSKI, 2004, n.p), o problema surge pelo “fato de que os historiadores positivistas nos ensinaram a apenas distinguir o verdadeiro do falso, mas não a considerar o falso como significativo”. Podemos

---

<sup>9</sup> Convém destacar que as publicações citadas anteriores ao Acordo Ortográfico (vigente desde 2009, obrigatório desde 2016) manterão a referência com a grafia original.

<sup>10</sup> O inventário está disponível no Apêndice A.

estabelecer que a superação dessa perspectiva está inserida no próprio cerne da história oral, ou seja, é preciso apreender o seu uso sempre pela lente da interdisciplinaridade, considerando que os componentes da memória são envolvidos pela possibilidade de esquecimento e distorção, e, em significativa parte das vezes, legam sentidos próprios sobre os eventos e momentos históricos experienciados, ou não, pelos indivíduos.

De certa forma, cabe registrar que “a estratégia de ouvir atores ou testemunhas de determinados acontecimentos ou conjunturas para melhor compreendê-los não é novidade” (ALBERTI, 2010, p. 156). Assim, as entrevistas, a partir do registro da experiência de cada um dos entrevistados, permitiram refletir as visões de cada um deles, levando, assim, a uma aproximação com os fatos, em especial, por ter no horizonte que compreender a história de vida e as experiências adquiridas, como nos ensina Alberti (2010), tende a contribuir com a ampliação das visões política, dos conflitos e de mundo, que cada uma das vozes ouvidas reconhecem. Como se vê, “uma das principais riquezas da história oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2010, p. 165).

Ora, há de se considerar que uma pesquisa que visa adotar a história oral como estratégia metodológica não é de fácil conciliação. É preciso, com isso, preparar as entrevistas, contatar os entrevistados, gravar os depoimentos, transcrevê-los, revisá-los e produzir uma intensa análise que requer tempo e recursos financeiros (ALBERTI, 2010). Além disso, deve-se considerar que a pesquisa envolveu um conjunto significativo de entrevistados, pois o que se pretendia era reconstituir as inúmeras vozes que experienciaram os processos do PEE/RJ.

Com efeito, o uso da história oral foi utilizado acompanhado de outros recursos metodológicos, pois, por si só, em geral, não possibilitaria assegurar os encaminhamentos para os problemas que uma pesquisa vivencia. Dessa forma, as questões que envolvem a memória e a história do tempo presente contribuíram para enriquecer o uso da história oral, dentro de uma interseção de fontes<sup>11</sup>.

Ao colocarmos as bases da história oral nessa perspectiva, a sua adoção esteve em considerar que os relatos depurados se referiam aos resíduos e relatos das ações (ALBERT, 2010) de cada entrevistado. Para alguns pesquisadores, é comum atribuir o

---

<sup>11</sup> O capítulo 2 apresenta a memória e a história do tempo presente como o suporte teórico da pesquisa e das entrevistas. Nesse momento, no sentido de localizar o leitor, recuperaremos alguns pontos para justificar o percurso metodológico realizado.

documento físico como um dos registros mais importantes para o seu trabalho. Mas, no caso da história oral, o documento ou a fonte residual é o próprio indivíduo que será entrevistado. Nesse caso, ao recorrermos a essa fonte de informações, tornou-se necessário penetrar no terreno da memória, haja vista que, ao confrontar as memórias mediatizadas, haja vista que confrontar memórias mediatizadas nos possibilitou entrar em contato com fatos que poderiam descrever a percepção da realidade ou, até mesmo, deparar-nos com uma dimensão fantasiosa por parte dessas fontes. Cabe considerar, ainda, que “uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista” (ALBERTI, 2010, p. 169). Assim, as entrevistas foram compreendidas como documentos de cunho biográfico, constituídos como resíduos de uma determinada ação em estudo.

Para usarmos a história oral como metodologia, a preparação das entrevistas é fundamental. Com apoio de um roteiro semiestruturado, buscou-se compreender as contribuições emanadas dos entrevistados, tendo por base os fatos rememorados. Mesmo com a construção do inventário dos entrevistados, optou-se pela organização dos quadros 2 e 3, dispostos a seguir, para contribuir com a leitura. No caso do roteiro, o Apêndice B apresenta o modelo que guiou o início das entrevistas. Cabe destacar, com isso, que o roteiro se constituiu com uma referência inicial, uma vez que outras perguntas surgiram durante as entrevistas, provocadas pelas narrativas apresentadas.

Por sua vez, foram adotadas outras fontes de informações como a pesquisa bibliográfica e documental. Com isso, esses elementos se tornaram estruturas-chaves, ao lado das entrevistas, para a realização da pesquisa, permitindo, dessa forma, complementar, aprofundar ou (re)estabelecer os processos associadas ao percurso do PEE/RJ. Sem lançar mão desses recursos, a pesquisa enfrentaria ainda mais dificuldades.

No caso da **pesquisa bibliográfica**, a sua adoção implicou produzir um conjunto estruturado e ordenado de procedimentos na busca por soluções capazes de direcionar o desenvolvimento do objeto de estudo (LIMA; MIOTO, 2007). Considerando a incipiente produção que trata do PEE/RJ, conforme demonstrado anteriormente, buscamos estabelecer sentidos por aproximações bibliográficas (GIL, 2002; 2008), a partir de trabalhos que tratavam dos temas de planejamento e planos no estado e/ou no país, com a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento sobre o tema. Dessa forma, o uso de alguns conceitos que adotamos na pesquisa só foi possível após uma intensa leitura, reflexão e sistematização capazes de permitir a (re)construção e aprimoramento de fundamentos teóricos.

Nessa direção, o seu uso permitiu constituir e/ou atualizar a compreensão de enfoques de outros estudos, pois, em concordância com Marconi e Lakatos (2010, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Convém destacar que o uso de materiais elaborados, principalmente em livros e artigos científicos, permitiu analisar e produzir a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que se teria obtido na pesquisa, diretamente com as entrevistas ou na coleta de dados, dos institutos do país (GIL, 2010), o que demandaria um tempo ainda maior para a pesquisa. Assim, tais produções contribuíram para o contato e para as visões sobre fatos e situações do passado (e presente), a que, de se certa forma, a pesquisa recorreu para desvelar sobre determinado período, pois, sem a adoção desse recurso, o caminho seria bem mais difícil. Assim, o diálogo construído com esses autores se fez associar às suas perspectivas sobre determinada fase histórica e suas considerações elaboradas das tensões, rupturas e manutenções desses processos abordados.

Além dos livros e artigos científicos, as leituras realizadas em teses, dissertações e, ainda, monografias, contribuíram para compreender tanto os usos das referências bibliográficas, realizadas por tais pesquisadores, como os enfoques e leituras produzidas dessas fontes. Com isso, ao dialogar com esses trabalhos, o intuito esteve em produzir o levantamento de informações e dados associados ao percurso do PEE/RJ. Contudo, os trabalhos que, em certa forma, dialogaram com o tema do PEE/RJ, fizeram-no na linha de situar determinada discussão temática ou a uma ou mais metas do texto da lei, sem, todavia, constituir-se por abordagens sobre os processos de elaboração ou relatos durante as etapas dos Coeds. Assim, as suas apropriações estavam bem mais em relatar, brevemente, o percurso, sem, entretanto, constituir algum tipo de análise sistemática do processo de sua elaboração, ou seja, o interesse esteve no produto final do texto da norma.

Frente às inúmeras possibilidades abertas com a adoção da pesquisa bibliográfica, há de se convir, entretanto, que as produções de livros, artigos, teses, entre outros materiais, podem ter estabelecido alguma leitura das fontes de forma equivocada. Assim, como adverte Gil (2008), cabe ao pesquisador analisar cuidadosamente essas fontes, antes de replicá-las, sendo esse um dos movimentos do estudo.

Em relação à **pesquisa documental**, os procedimentos para a coleta dos dados encontraram similaridade com os processos da pesquisa bibliográfica, apesar de se

constituírem por finalidades distintas. De acordo com Godoy (1995) e Gil (2002; 2008), ela é composta por duas mãos: a primeira analisa os documentos que ainda não receberam tratamento científico, a segunda busca (re)interpretar trabalhos já constituídos, com vistas a ratificar e/ou a avançar em novas indagações complementares que contribuam para a pesquisa, possibilitando, dessa maneira, agregar esforços para preencher possíveis lacunas.

Nessa direção, a pesquisa recorreu a um conjunto de fontes documentais produzidas no âmbito da União, bem como aos elaborados na esfera estadual. Com isso, ao longo da pesquisa, com vistas à reconstrução do processo de elaboração do PEE/RJ, adotou-se o uso de legislações (Constituições, leis regulares e complementares, decretos, resoluções, portarias, dentre outros), além de relatórios, notas técnicas, atas taquigráficas da Alerj, atas, projetos de leis, diários oficiais e todo tipo de publicação disponível nos sites e portais institucionais de algumas instituições públicas nacionais e estaduais, tais como: Congresso Nacional, Alerj, Seeduc, Conselho Nacional e Estadual de Educação, entre outras. Mesmo assim, em diversas situações, havia escassez de documentos, como observado no site da Seeduc<sup>12</sup>.

Nesse caso, as informações associadas às resoluções disponíveis para acesso ao público apresentam as publicações realizadas a partir de 2008, ou seja, o acesso aos documentos anteriores a essa data tornou-se um enorme desafio para a pesquisa. Contudo, uma das formas de resolver esteve na ajuda interna de alguns servidores para o envio, somente, das resoluções e decretos. Ainda na esfera estadual, as informações dispostas na Imprensa Oficial também estiveram entre os desafios para a coleta de documentos. Nesse caso, os diários oficiais anteriores a 2010 até estão disponíveis para acesso à consulta, mas, ao clicar no arquivo, o PDF indicava que estava corrompido ou era inválido.

Um outro recurso técnico adotado para levantar o percurso do PEE/RJ foram as pesquisas em jornais, tendo em vista a escassez de registros oficiais capazes de desvelar a história dos planos de educação do estado do Rio de Janeiro e do país.

Ao usarmos os periódicos como fonte documental, é condizente lembrar que “sempre será difícil sabermos que influências ocultas exerciam-se num momento dado sobre um órgão de informação, qual o papel desempenhado, por exemplo, pela distribuição da publicidade, qual a pressão exercida pelo governo” (LUCA, 2010, p. 116). Vê-se, assim, a necessidade de considerar a sua adoção não como fonte isenta e detentora da percepção da verdade, mas, sobretudo, como recurso de leitura, em atenção ao público a que se destinava

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/legisla%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

a publicação, para esboçar a inserção das ideias dos grupos sociais. Vale dizer, ainda, que a consideração de Luca (2010) também se aplica aos documentos oficiais, em especial, as atas.

Posto isso, utilizamos a Hemeroteca Digital Brasileira, organizada pela Fundação Biblioteca Nacional<sup>13</sup>, como a principal fonte para a leitura de jornais e periódicos de diversas épocas do país. Dessa forma, tornou-se possível entrar em contato com periódicos nacionais do início do século XX até os dias atuais, proporcionando ampla consulta, pela internet, ao seu acervo de jornais, revistas, anuários, boletins. Para além desse portal, outros jornais foram utilizados como fonte de informação.

De modo similar ao uso do portal da Hemeroteca Digital Brasileira, a pesquisa lançou mão de outra ferramenta virtual para recuperar sites que não estão mais acessíveis. Nesse caso, utilizou-se o site Web Archives<sup>14</sup> para recuperar páginas que, pela pesquisa rotineira, indicam que não estão mais acessíveis. Assim, com esse uso, recuperamos alguns sites importantes para o desenvolvimento da pesquisa, como o do I Coed: [www.coed.com.br](http://www.coed.com.br) e os sites antigos da Secretaria de Estado de Educação, tais como: [www.educacao.rj.gov.br](http://www.educacao.rj.gov.br) e <http://see.rj.gov.br/>. Entretanto, cabe esclarecer que o site recupera a versão arquivada da página buscada na data especificada. Caso não esteja disponível, a busca não será possível.

Ainda a respeito da abordagem metodológica, tendo em vista a proximidade temporal do recorte histórico da pesquisa, destacamos a importância da **história do tempo presente** para o desenvolvimento deste estudo, considerando que o seu uso compreende a necessidade de estabelecer um diálogo entre duas temporalidades, o passado e o presente, não como polarização, mas como base investigativa do objeto de análise. Para tal, a discussão sobre a história do tempo presente compõe o capítulo 2 deste trabalho, com vistas a permitir a organização dos olhares sobre o período de estudo em tela.

Eis que, em relação ao conceito de história, sua dimensão está na procura das ações realizadas pelos homens, conforme apreende Heródoto, com vistas a constituir-se enquanto ciência (a ciência histórica), bem como na análise do que os homens realizaram, ou, ainda, como narração, com base na realidade histórica ou puramente imaginária (BURKE, 2011). As críticas à concepção de que a “história é a ciência do passado” (BLOCH, 2022, p. 52), desenvolvidas antes da era do cientificismo, demonstram, de forma singular, a prevalência do passado perante o presente. Em contraposição a essa concepção, a pesquisa compreende a história como “a ciência dos homens, no tempo” (BLOCH, 2020, p. 55),

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>> Acesso em: 29 jun. 2023.

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://web.archive.org/>> Acesso em: 29 jun. 2023.

possibilitando entender o homem como agente das suas deliberações no tempo de curta, média e/ou longa duração (BRAUDEL, 1965). Contudo, a sua adoção deve ser compreendida como um contínuo de mudanças (BLOCH, 2020), em permanente movimento, provocadas pelo chamado tempo. Por certo, o problema para o historiador constitui-se em analisar a natureza desse tempo, ou desses tempos na sociedade, localizando suas mudanças e transformações. Vale considerar que o historiador é fruto do seu tempo, cujas interpretações devem se dar a partir do diálogo com o campo científico, em especial, os das ciências sociais, objetivando compreender os contextos, bem como permanências e rupturas que ajudem a analisar, neste caso, os processos históricos associados ao PEE/RJ.

Realizadas algumas considerações acerca do sentido da história, a categoria “tempo”, ou duração, também precisa ser apurada. De acordo com Bloch (2020, p. 55), “o tempo da história [...] é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade”. Os fatos ganham distinção em relação aos mitos e às ações do homem, localizadas no tempo, assumindo forma e força na compreensão dos processos históricos. As dimensões temporais de passado e presente tornam-se o pano de fundo para o desenvolvimento dos estudos históricos.

Por certo, a dimensão de tempo não se apresenta como uma sequência linear que se desenrola cronologicamente e, para tal, o olhar atento do historiador, e de todos os pesquisadores sociais busca compreender permanências e rupturas que estão interpostas. Enfatizamos tal perspectiva, a partir das contribuições de Braudel (1965) acerca da sua categoria de duração, apresentada por meio da decomposição do tempo em três momentos superpostos, distinguindo-o em tempo geográfico, tempo social e tempo individual. Apesar de abordamos com mais profundidade tais discussões no capítulo teórico, vale apresentar algumas premissas nesta introdução, para ambientar o leitor.

O tempo geográfico teria sua conformação a partir das relações entre o homem e os meios que o cercam, inseridos na organização do espaço físico, natural ou arquitetônico, tornando-o quase imóvel. No caso do tempo social, a sua concepção está associada à história dos grupos e dos agrupamentos, por meio do contexto e das relações entre o meio social. Já o tempo individual destaca a dimensão do indivíduo, de seus sonhos, de suas cóleras, de suas ilusões, ou seja, estabelecido na vivência do atuante.

Diante das distinções de tempo em Braudel, pode-se inferir a multiplicidade interposta que essa categoria possibilita para o desenvolvimento dos estudos das ciências

sociais. Para a História, o tempo assume uma interessante dualidade, através do passado e do presente.

De acordo com Hobsbawm (2013, p. 25), “o passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”. As disputas em torno do sentido do passado buscam, em grande medida, determinar o que será lembrado ou esquecido. Por certo, as comparações entre o passado e o presente tornam-se inevitáveis para os estudos das Ciências Sociais.

Nesse sentido, a categoria tempo ganha total importância, quando debatemos a questão da história do tempo presente, tendo em vista que a dimensão memorial está posta como elemento estruturante e “fundada sobre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas” (CERTEAU, 1982, p. 46). Por certo, a diáde passado/presente, para a história, deve ser compreendida por intermédio da memória coletiva, e que, segundo Jacques Le Goff (2021), será dinamizada pela distinção entre passado/presente existente na consciência coletiva, em especial, na consciência social histórica.

Remontar o processo de elaboração e aprovação do PEE/RJ, a partir das lembranças dos entrevistados, tornou-se um caminho interessante para se compreender uma história recente. Vale destacar que o lembrado e o esquecido se colocam como dimensões próprias dos processos da memória, estando sempre presentes no uso da história oral. O uso dessa metodologia busca a apreensão das bases que permitiram ao entrevistado chegar a uma determinada compreensão sobre um fato. Todavia, há de se considerar que as memórias do passado são coloridas pelo presente (POLLAK, 1989), ou seja, os espaços em que os entrevistados atuavam no momento das entrevistas (de)marca a ênfase a um ou outro aspecto das lembranças. De tal forma, os desvios de percepções que possam ocorrer na interpretação das entrevistas tendem a indicar bem mais a forma como o participante se sente sobre um determinado tema do que a veracidade dos fatos.

Os pesquisados, conforme descrito nos Quadros 2 e 3, foram dispostos de acordo com as bases de representações durante o período de formulação até a aprovação do PEE/RJ. Dessa forma, definimos por 8 (oito) nomes entre as representações da sociedade civil e política. Ao final do trabalho, como dito anteriormente, o inventário das entrevistas está disposto nos apêndices, com os motivos para a escolha de cada um dos representantes, bem como das entidades e formação. As perguntas para os entrevistados visaram permitir, a cada

um, a apresentação das suas lembranças e apreensões sobre o tema. Vejamos, assim, os nossos entrevistados no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Entrevistados da Sociedade Política

<b>Nº</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>ATUAÇÃO NO MOMENTO DA ENTREVISTA</b>
1	Comte Bittencourt	Presidiu à Comissão de Educação da Alerj no período 2004 a 2018, tendo sido um dos protagonistas para a aprovação do PEE/RJ nessa Casa Legislativa.	Professor do setor privado e Presidente estadual do Partido Solidariedade no Rio de Janeiro.
2	Lia Ciomar Macedo de Faria	Secretária Interina da Secretaria de Estado de Educação, organizou as discussões da 1ª Conferência Estadual de Educação de 1999 e da proposta para o PEE/RJ.	Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ.
3	Maria Celi Chaves Vasconcelos	Assessora Comissão de Educação da Alerj e membro da comissão de especialistas que reuniu os documentos produzidos no II Coed e nas audiências públicas da Alerj.	Professora de História da Educação na UERJ.
4	Rosana Maria do Nascimento Mendes Skinner	Representante da Seeduc e integrante da Comissão Organizadora do II COED de 2007.	Superintendente de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar da Seeduc.
5	Rivo Gianini de Araujo	Subsecretário de Educação e membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro e responsável por tratar do PEE no período de 2003 a 2004, no CEE.	Professor Assistente na Fundação Cesgranrio.

FONTE: (MARINHO, 2023)

QUADRO 3 – Entrevistados da Sociedade Civil

<b>Nº</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>ATUAÇÃO NO MOMENTO DA ENTREVISTA</b>
1	Guilhermina Luzia da Rocha	Compôs à colegiada Direção Geral do Sepe 2006/2009.	Diretora do Sinpro-Macaé, FETEERJ e do FEERJ e professora aposentada
2	Maria Beatriz Lugão Rios	Compôs à colegiada Direção Geral do Sepe 2006/2009.	Professora aposentada e diretora do Sepe central e de São Gançalo.

3	Maria Teresa Avance	Membro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e integrante da primeira Comissão coordenadora do I COED.	Professora aposentada, integrante da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e empresária.
---	---------------------	---	--

FONTE: (MARINHO, 2023)

Para representar a sociedade política, o convite se estabeleceu a alguns órgãos de estado, como a Seeduc, o CEE e a Comissão de Educação da Alerj, com vistas a assegurar a representação do executivo e o legislativo da política educacional fluminense.

Em relação aos entrevistados da sociedade civil, a escolha se deu a partir das entidades e das organizações sociais com atuação nos processos para o estabelecimento do PEE/RJ. Embora outras entidades também tenham desempenhado importante papel, a pesquisa optou pela representação sindical e outra de fora desse campo de atuação. Daí, a escolha do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Por certo, a pesquisa almejava convidar outras entidades, mas o tempo para a conclusão da pesquisa não permitia, levando à ampliação do tempo. Por fim, importa afirmar que mencionaremos o nome dos entrevistados, em atenção à autorização realizada para o estudo. Assim, quando o leitor se deparar com citações contendo o último nome, ano e itálico, sem a numeração de páginas, elas se farão associar às entrevistas.

Ao adotarmos as entrevistas como uma das fontes de informações para construir uma narrativa sobre a memória da educação fluminense, associada aos processos do PEE/RJ, a opção por esses personagens da sociedade política e civil decorreu do grau de envolvimento que tinham para o estabelecimento do plano decenal à época. Nessa direção, as lembranças desses entrevistados se envolvem de importância, tanto pelas visões adquiridas e ressignificadas, demarcadas por tensões, alegrias e inquietações, bem como por permitir os olhares que cada um traz sobre o período e a recuperação de outros atores envolvidos, em linha, assim, com a ideia de Paul Ricoeur (2020) de que para se lembrar de algo é necessário o outro. Por sua vez, a memória se constitui não apenas pelas lembranças, mas em essência pelo esquecimento, pois há uma memória coletiva e existem os esquecimentos e as narrativas construídas sobre uma memória (RICOEUR, 2020).

Ora, sobre isso, há de se compreender que a memória é sempre comprometida e fica na transição entre o passado e o presente. A partir daí, o processo de estabelecimento das lembranças assume vínculo com os sentidos e os valores que os indivíduos atribuem às

coisas, tendo por base que algo tem valor, não pela sua forma em si, mas pelo valor social que se atribui (HALBWACHS, 1990). Evoca-se, para tal, que a busca das entrevistas não se apoia na ideia de reconstrução do passado, mas sim do dimensionamento da consciência sobre o passado (VIANA, 2006) que cada um deles carrega.

Por sua vez, as lembranças estão entrelaçadas com as camadas deixadas pelo tempo que vão se sobrepondo e dando a cada período um sentido e um conceito diferente de época, demonstrando (res)significações das marcas deixadas. Portanto, ao recorrer a um passado que não é distante e que pode ser confrontado pelas palavras e lembranças experienciadas por esses entrevistados ou outros, a sua adoção se enquadra pelo prisma da história do tempo presente (ROUSSO, 2016). Com efeito, sem a ilusão de que serão confrontadas verdades intocáveis ou inverdades absolutas, a dimensão histórica proposta permite reconhecer que o olhar lançado sobre o período do PEE/RJ constitui-se de maneira parcial, limitada, frágil e envolta em constrangimentos, como nos ensina Henry Rousso (2016). Por isso, a sua adoção precisa ser compreendida pela dimensão coletiva (LE GOFF, 2021). Veem-se, assim, os sentidos pelos quais optou-se por esse modelo de entrevistas. Vale dizer, ainda, que, quando evocadas, elas serão apresentadas de forma articulada com as discussões realizadas ao longo da pesquisa, ou seja, serão expostas ao longo do texto.

## **1.5 O processo para a organização das entrevistas e o tratamento das fontes**

A dimensão técnica e teórica para o uso da história oral envolveu três processos interligados para o desenvolvimento do estudo, a saber: a pré-entrevista, a entrevista propriamente dita e o pós-entrevista.

Em relação à pré-entrevista, a sua organização consistiu em estabelecer todas as medidas necessárias até a realização da entrevista, tais como: a escolha e o contato com os entrevistados, a preparação do roteiro, a explicação da metodologia, o uso dos dados e dos documentos necessários para a realização da entrevista, a autorização e a carta de cessão dos direitos autorais, para que fosse possível o desenvolvimento do estudo.

No segundo momento, etapa de efetivação das entrevistas, cuja proposta esteve em reunir diferentes pessoas de modo a adquirir os depoimentos sobre a temática em questão

(LÚCIDE, KALIL, 2023). Para tal, os encontros foram gravados de forma presencial<sup>15</sup>. O objetivo das entrevistas se estabeleceu em rememorar as vivências dos entrevistados, possibilitando investigar e analisar as experiências e suas trajetórias associadas ao PEE/RJ, bem como a de permitir a preservação da memória educacional fluminense.

A etapa da pós-entrevista consistiu no tratamento das informações levantadas nos encontros, nos quais, em que os relatos orais foram transformados em textos, a partir da transcrição ou de gravação, com a finalidade de contribuir com futuras consultas e sua categorização. Sabe-se, entretanto, que as memórias são fragmentadas e sua reconstrução se dá no momento em que falamos (FREITAS, 2006). Nesse caso, o processo de transcrição consistiu em conferir adaptações, acertos gramaticais, cortes, adições e reorganizações textuais ao editar o texto do relato, conforme estabelece Meihy (2002).

Nessa direção, os dados brutos foram estruturados e a sua consolidação constituiu-se no objeto da análise de conteúdo, pois, segundo Manzini (2008) e Bardin (2016), na etapa da transcrição ocorre um segundo momento de escuta, o qual tornou possível a pré-análise por meio das variadas leituras do material para compor os dados. Assim sendo, para correta compreensão do texto, utilizamos para a conversão dos dados brutos os seguintes procedimentos: transcrição literal da fala e das ações dos entrevistados; transformação do texto oral em texto escrito editável; retirada de expressões próprias da oralidade; revisão do texto e correção gramatical; e formatação do texto para compor a tese.

Após a transcrição, o texto teve tratamento dentro do método da história oral, a partir do objetivo de vislumbrar as histórias individuais dos entrevistados de forma articulada com a história coletiva, registrando as experiências vividas pelos sujeitos sociais e que contribuíram para a compreensão do passado recente. Para isso, conforme indicado na abordagem teórico-metodológica, a história oral foi acompanhada da pesquisa qualitativa, com vistas à análise categorial dos conteúdos, como o definido por Laurence Bardin (2016), por ser uma abordagem que possibilita a construção de conceitos e categorias relacionadas ao fenômeno estudado (MINAYO, 2010). A técnica da análise categorial ou temática foi a escolhida por ser mais adequada frente aos objetivos da pesquisa e, como indica a própria autora (BARDIN, 2016, p.201), “por ser a mais utilizada [...] entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e

---

<sup>15</sup> Os encontros foram gravados com o suporte da produtora Duas Salas, equipe contratada com a finalidade de registrar as lembranças dos entrevistados, com vistas a transformar em documentário sobre o PEE/RJ.

eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”, já que permite representar a análise por meio de uma palavra, frase ou resumo.

Frente à exposição do aparato metodológico, bem como dos métodos e técnicas previstos para a pesquisa, destaca-se que os seus usos, quando adotados, ao longo do desenvolvimento do trabalho, visaram consolidar – de maneira imbricada –, as inferências e atributos teóricos e as entrevistas. Espera-se, com isso, reforçar as discussões na forma de uma triangulação: entrevista, referencial teórico e análises.

Com vistas a atender o que está sendo proposto, a presente pesquisa, afora a introdução, prevê como estrutura a organização do estudo em outros três capítulos. Ao tempo que a introdução contempla o tema e sua justificativa, os objetivos, a relevância e os procedimentos teórico-metodológicos adotados no estudo, o segundo capítulo apresenta uma discussão associada à memória, à história e o esquecimento. Busca-se, assim, elencar as contribuições que a história pode trazer para a recuperação do traçado educacional em estudo. No caso da memória, o diálogo com o que é lembrado e esquecido, enquanto fenômenos coletivos, buscou contribuir com as apreensões que tais dimensões apresentam no desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, a perspectiva foi lançar um olhar que permitisse organizar um inventário-crítico sobre o período, possibilitando, ao longo da leitura, a identificação da metodologia, como base para compreender a teoria e a prática do processo de formulação do PEE/RJ.

No terceiro capítulo, a abordagem buscou compreender os processos estabelecidos pela esfera pública federal, a partir da década de 1930, no intuito de indicar os movimentos direcionados à construção de PNEs. Nessa perspectiva, os mo(vi)mentos associados à constituição de planejamentos e planos de estado, bem como o traçado histórico dos planos nacionais de educação, instituídos até 2001, foram evocados durante a discussão. No caso do PNE 2014-2024, a sua abordagem foi tangenciada, tendo em vista que o PEE/RJ se estabelecia em face ao PNE de 2001-2010. Mas, em algumas ocasiões, ele foi mencionado, em especial, nas conclusões, em associação com o estabelecimento do novo PEE do Rio de Janeiro.

As questões associadas ao PEE/RJ se constituem no tema do quarto capítulo. Nele será apresentado o panorama histórico das políticas educacionais do estado e as propostas associadas à organização de um planejamento educacional, tendo início na fusão do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara, em 1975, até o momento em que o Plano se tornou lei em 2009. Findada a recuperação histórica, e com apoio das entrevistas e

documentos, analisou-se o processo de elaboração e aprovação do PEE/RJ de 2001 a 2009, a partir de três atos: no *primeiro* ato, chamado de arena de preparação, o objetivo esteve em compreender os contextos dos movimentos da sociedade civil e política, bem como suas disputas e concepções, vinculadas à perspectiva de construção do PEE/RJ na década de 1990 e início dos anos 2000. No *segundo* ato, a arena de construção, associado ao período de 2001 a 2007, o foco se direcionou para a análise dos processos de organização e participação do I e II Coed, bem como os mo(vi)mentos da Seeduc que contribuíram para postergar a elaboração do PEE, tendo como uma das consequências a judicialização do tema. Por fim, no *terceiro* ato, a arena de decisão, que se fez associar à análise dos contextos e embates, realizados para que a proposta do PEE/RJ ingressasse na ALERJ e, assim, pudesse tramitar pela casa legislativa até a sua aprovação no plenário, em dezembro de 2009.

Nas considerações, as contribuições e desafios para o debate histórico que envolve o planejamento educacional e, por conseguinte, a formulação de planos de educação, no território fluminense, foram apresentados.

## 2. HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESQUECIMENTO

*Mas o tempo (e é outro ponto em que eu espero a indulgência dos homens pensadores!), o tempo caleja a sensibilidade, e oblitera a memória das coisas; era de supor que os anos lhe despontassem os espinhos, que a distância dos fatos apagasse os respectivos contornos, que uma sombra de dúvida retrospectiva cobrisse a nudez da realidade; enfim, que a opinião se ocupasse um pouco com outras aventuras (ASSIS, 1881, p. 113).*

O diálogo extraído do livro Memória Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, escrito em 1881, é um convite ao passeio pelos conceitos de memória e tempo. Ao longo de toda a narrativa do livro, é possível compreendê-los a partir de relações que permitem analisar as suas aplicabilidades nos dias de hoje, em que tais conceitos, quando evocados, podem levar jovens estudiosos – como o presente autor – ou pesquisadores de maior experiência a buscar a compreensão de tais conceitos no cotidiano com vistas a contribuir nos estudos históricos. Assim, com base no diálogo entre Brás Cubas e Lobo Neves (diálogo este provocado pelas suspeitas de Brás Cubas das possíveis intenções de pedido de divórcio por parte do seu amigo), o autor – Machado de Assis – nos leva a considerar o papel do tempo, da memória e do esquecimento enquanto constituidores da história ou das histórias. Mas, afinal, como tais conceitos podem contribuir para o estudo das questões educacionais propostas no presente trabalho?

O ponto de partida para a nossa análise começará por estabelecer as relações entre História e sua matéria fundamental, nesse caso, o tempo (LE GOFF, 2021), pois, como nos ensina Marc Bloch, a história é “a ciência dos homens, no tempo” (BLOCH, 2020, p. 55). Nesse sentido, contribuindo com essa reflexão, convém destacar que “falar de ‘história’ é, assim, falar de uma forma específica de passagem do tempo” (PIMENTA, 2021, p. 247). Em que pesem tais bases, convém destacar que as relações estabelecidas entre a história e o tempo contribuíram para demarcar os fatos históricos e a sua compreensão dentro de uma determinada temporalidade, cuja instituição deve estar associada ao desenvolvimento de uma arquitetura lógica e coerente de argumentos, a partir da mediação das fontes e explicitadas por uma narrativa histórica. Compreende-se, dessa forma que, o primeiro passo estará em organizar alguns dos sentidos e das aplicações das palavras história e tempo,

passando, na sequência, à organização de algumas das abordagens desenvolvidas pelo campo historiográfico na atualidade.

No caso da palavra história – termo de origem grega e estabelecido no século VI antes de Cristo (BORGES, 1993) –, as inúmeras manifestações ao longo do tempo sobre o seu sentido sempre estiveram associadas ao estabelecimento de um passado (HOBSBAWN, 2013), porém um passado organizado pela ação humana. Assim, convém destacar que a palavra já esteve vinculada ao sentido de investigação e/ou de informação em outras culturas, sendo que, no grego antigo, a relação se fazia associar à ideia de testemunha – ou seja, daquele que vê algo –, e, no caso de outras línguas, como em sânscrito e nas românicas, a palavra assumia a ideia de narrativa (LE GOFF, 2021). Em todas essas variações, a sua aplicação e seu sentido buscavam apresentar e registrar as ações do homem, em especial, as adaptações dos meios às suas necessidades. De fato, tais mudanças, tomaram como centro de ação a dimensão do trabalho, tendo em vista que tal categoria é constituidora das relações sociais e possui relevância estrutural como definidora de existência e essência, pois “antes de tudo, [é] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2022, p. 188), ou seja, a intencionalidade das ações do homem no tempo pelo viés do trabalho é um importante centro articulador do processo histórico.

No caso do tempo, a sua manifestação está associada a um caráter tridimensional, ou seja, ao passado, ao presente e ao futuro. No que tange ao passado, os usos que as sociedades realizam sobre essa unidade de tempo tendem a assumir uma diversidade de sentidos, em especial, quando estabelecidos pela relação entre os processos que passaram, passam e/ou passarão (SANTO AGOSTINHO, 2008), indicando, dessa forma, a possibilidade de que as fronteiras para constituir e formalizar um determinado passado, detentoras de uma dimensão oficial, estão em constante movimento e deve ser compreendidas e colocadas dentro de uma condição permanente da consciência humana e de suas instituições (HOBSBAWN, 2013). Para os estudos históricos, os historiadores podem beber do passado para compreender permanências e rupturas do presente e, ainda, ter a possibilidade de estabelecer o passado pelo presente (BLOCH, 2020; LE GOFF, 2021), pois

algumas pessoas acham o passado importante, outras o desprezam, outras o ignoram. Há quem acredite que o passado deva ser lembrado para que ele não venha a se repetir, que o passado jamais se repetirá, ou que o

passado seja algo sempre presente. Para pessoas de uma certa idade, talvez, o passado seja fonte de referências morais ou de nostalgias individuais, enquanto para pessoas mais jovens, pode ser que nem passado nem futuro importem, só o presente. Também há quem se encante com certos temas, períodos ou personagens da história, enquanto para outros eles são totalmente desconhecidos ou nada representam. Enfim, em uma mesma sociedade, a história pode ser amada, odiada ou ignorada. Pode ser séria, importante, imprescindível, solene, maléfica, divertida, ridícula ou inútil (PIMENTA, 2021, p. 249).

Eis que, para os historiadores e estudiosos que se dedicam ao tema da história, seria um equívoco transportar uma temporalidade para outra sem qualquer tipo de mediação, tendo em vista que o resultado poderia ser uma compreensão linear e mecânica dos fatos, sem considerar, conquanto, os movimentos de rupturas e permanências dos processos históricos. Nesse sentido, os riscos de se produzir análises anacrônicas para os estudos históricos seria a prevalência.

Diante das questões colocadas, convém considerar que os estudos históricos analisam a ação humana no tempo, a partir de um movimento de associação do contínuo e das mudanças (BLOCH, 2020). Isto é, compreender como os diversos seres sociais se entendem e interagem no tempo se constitui como o centro dos estudos históricos. De acordo com March Bloch (2020, p. 55), “o tempo da história [...] é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade”, ou seja, os fatos ganham distinção em relação aos mitos e às ações do homem, a partir da sua localização no tempo.

A respeito do que destacamos acima, as dimensões de passado e presente tornam-se o pano de fundo para o desenvolvimento dos estudos históricos, pois “a distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção do tempo” (LE GOFF, 2021, p. 193). De fato, o tempo não se apresenta como uma sequência linear e caberá ao olhar atento do historiador, bem como de todos os pesquisadores das ciências sociais, compreender as permanências e rupturas e suas possíveis interposições, como bem desenvolvido na categoria de duração nos estudos de Fernand Braudel, a respeito da forma superposta dos tempos geográfico, social e individual (BRAUDEL, 1965). Vejamos como eles se apresentam.

No caso do tempo geográfico, a sua estrutura é compreendida como uma categoria quase imóvel, tendo em vista que é nela onde ocorre a relação entre o homem e os meios naturais, tanto para a conservação como para alterar o espaço natural. Ou seja, o objetivo não está em construir uma análise geológica para os estudos históricos, mas em indicar as possibilidades que essa categoria pode desencadear. Nesse sentido, a questão

perpassa em demonstrar o papel da intervenção humana no meio, não em estabelecer uma análise da formação do planeta, pois ninguém sensato poderia afirmar que foram os povos andinos, por exemplo, os responsáveis por construir as Cordilheiras dos Andes, ou, ainda, atribuir aos povos Yanomamis, localizados nos estados do Amazonas e de Roraima, a formação da própria floresta amazônica. De fato, a transformação do espaço natural em espaço geográfico deverá reter bem mais a atenção dos historiadores, no intuito de compreender a forma como os povos diversos produziram as suas relações de trabalho para conseguir se fixar nas suas regiões.

No caso do tempo social, a sua estrutura está na forma como os grupos sociais aferem, registram e organizam a passagem do tempo vinculado – majoritariamente – a convenção criada entorno dos ciclos dos segundos, minutos, horas, dias, meses e/ou anos (PIMENTA, 2021). Eis que, a partir do crescimento da urbanização nos últimos dois séculos, houve uma ampla adesão ao uso do relógio de ponteiro como principal mensurador da contagem de tempo. Assim, a forma de registrar as passagens de tempo recebeu novos ritmos e sentidos para a organização social, o que levou a transição do tempo vinculado às estações do ano e do clima – processo predominante nas sociedades agrárias e com baixa industrialização – por um modelo parametrizado de controle do tempo e com força suficiente para (re)organizar as dinâmicas dos agrupamentos sociais. Um exemplo dessa mudança pode ser compreendido no contexto da Revolução Industrial inglesa do século XIX, em que, quando a necessidade de organizar o tempo dos trabalhadores que migraram pouco mais de cinco décadas do predomínio das relações rurais – mediado pelo nascer e pelo pôr do sol – para a industrial, com jornadas diurnas e noturnas, levou os trabalhadores a conviverem com novas rotinas, inclusive nas questões do sono (PIMENTA, 2021). Uma das respostas a essa nova dinâmica de organização do tempo esteve associada à introdução de uma profissão um tanto incomum para os dias de hoje, no caso, os *knocker-up*<sup>16</sup>. A função deles consistia em bater nas janelas das casas dos trabalhadores, no intuito de despertá-los para assumirem as funções nas fábricas (PIMENTA, 2021). No entanto, a partir da segunda metade do século XX, essa profissão perdeu força e sentido com a introdução dos despertadores domésticos. Frente às questões colocadas, tal abordagem pode contribuir na compreensão das ressignificações do tempo social adotada pelas sociedades para responderem as suas necessidades. No caso da Revolução Industrial, os impactos dos processos produtivos alteraram, sobremaneira, a relação entre os grupos sociais e a organização do sono biológico.

---

<sup>16</sup> Os despertadores humanos.

Por fim, em relação ao tempo individual, Braudel destaca que essa dimensão se estabelece pelas experiências do ser e de sua mediação com o contexto de vivência e sentimentos, entre os quais podemos destacar sonhos, cóleras, frustrações, amores e ilusões. Ora, como o ser humano é um ser social e a sua dinâmica na sociedade se dá, em essência, pela mediação com o outro, os sentidos atribuídos à percepção da sua vida adquirem diferenças a respeito da passagem do tempo, pois a forma como ele é percebido na infância, juventude e na vida adulta é diferente (PIMENTA, 2021). No caso da infância, a criança que tem o tempo de brincar assegurado tende a compreender tal direito de forma diferente das que estão envolvidas com o trabalho infantil. Em relação aos jovens, os anseios inerentes ao período de estudos acabam se expressando em contraposição àqueles que precisam assumir trabalhos, muitas vezes precarizados, para contribuir na renda familiar. Já os adultos, inseridos no mundo da produção e com papéis distintos, compreendem o tempo de maneira diferente, em especial, quando comparamos o tempo de trabalhadores empregados e desempregados. Ao tomarmos essas associações no âmbito da coletividade, ainda é possível destacar que um indivíduo sente as diferenças de tempos na infância, juventude e na fase adulta de acordo com as suas experiências.

A síntese que se pode extrair do exposto estabelece que o ser humano convive com uma multiplicidade interposta de tempos, o que tende a permitir o desenvolvimento dos estudos no campo das ciências sociais, em relação aos outros campos coirmãos. Em que pese a relevância das contribuições de Braudel, a passagem do tempo também pode ser apreendida pelo campo cultural ou o das ciências físicas, sendo que, em relação ao primeiro, destaca-se a adoção dos mitos como centro das explicações de origens e causas de uma dada sociedade, e, para o segundo, as bases para a explicação da origem do universo ou de algum fenômeno físico.

Em relação aos mitos, as diversas organizações sociais produziram, ao seu modo, as suas narrativas para explicar a origem e a existência das coisas, passando desde a criação do mundo até os fenômenos naturais. No caso da passagem do tempo, o tema também esteve inserido em diversas sociedades, como na grega, na qual a referência estava associada ao titã Cronos, o deus da sucessão temporal. No que tange à cultura romana, a divindade que assumia a atribuição da demarcação do tempo era o deus Janus<sup>17</sup>, tendo em vista que a sua representação se fazia associar aos começos e aos términos (PIMENTA, 2021). Entretanto,

---

<sup>17</sup> O mês de janeiro advém do calendário juliano e manteve-se no gregoriano, sendo consagrado em referência a Janus (o deus de duas faces), pois é ele quem vê o que passou e o que virá.

a atribuição a uma ou mais divindades para a compreensão da contagem do tempo também esteve presente em outras sociedades. Para os povos andinos da região central da América, a divindade era Pariacaca; para os árabes, essas atribuições se associavam a Qos e Quzah; na Armênia, o tempo estava associado a Barshamin; para os fenícios, Hadad; no caso dos hindus, a invocação era a Indra; os incas, Ilyapa; e para os tupi-guaranis, Nhandervuçu (CANDIDO; NUNES, 2012).

No caso das ciências físicas, a dimensão do tempo assume outra perspectiva, quando comparada com as ciências sociais. Ao considerarmos os estudos estabelecidos desde Aristóteles (384 – 322 a.C.) até Isaac Newton (1642 – 1727), o sentido de tempo consolidou-se a partir do entendimento de tempo absoluto, cuja base de compreensão e atuação estava separada do espaço. Daí, ao observador restaria apenas a adoção de um bom relógio com capacidade para medir, sem ambiguidade, o intervalo de tempo entre dois acontecimentos (HAWKING, 1994), ou seja, o espaço e o tempo teriam existências independentes dos objetos e dos fenômenos físicos. Entretanto, com o advento da teoria da relatividade de Albert Einstein (1879 – 1955), a concepção de tempo absoluto foi pulverizada pelo teórico, ao demonstrar que o tempo assumia um movimento ligeiramente diferente no espaço. Antes da nova teoria, os estudos relacionados à luz, por exemplo, eram referenciados no componente éter<sup>18</sup>, o que permitia intuir se os corpos analisados estavam em movimento ou inertes. Nesse sentido, a teoria de Einstein rompeu com essas premissas ao apontar que as leis da física, e não apenas a mecânica de Newton, devem ser as mesmas para todos os observadores que se movessem livremente, independentemente de qual fosse a sua velocidade (HAWKING, 1994).

Analisando a questão do tempo nos mitos e nas ciências físicas, é possível destacar que, para fins desse estudo, as suas referências pouco teriam a contribuir. Como vimos, o uso dos mitos para explicar o tempo se fazia associar às vontades divinas, retirando, assim, as bases científicas do centro das explicações. Porém, isso não significa dizer que não há valor nesse conhecimento, em especial, por permitir compreender a mentalidade dessas sociedades e algumas das suas bases culturais. Em relação às ciências físicas, o humano não se constitui como o foco dos estudos, conflitando com as bases da ciência histórica. Vemos, assim, que para a História, o tempo se coloca como uma importante referência, principalmente, ao incorporar as dimensões de passado e presente e estabelecer que “tudo

---

<sup>18</sup> Segundo os filósofos gregos, este era o elemento presente em tudo e no espaço vazio. Acreditavam que seria o quinto elemento, cuja presença estava na esfera celestial, diferenciando-se dos quatro encontrados no planeta (terra, água, fogo e ar).

está na sua época, tudo é de alguma maneira possibilitado por essa época e traduz suas condições, valores e vontades” (PIMENTA, 2021, p. 13). Isto é, o passado e o presente são a essência do tempo para os estudos históricos. Eis que, desde o século XVII, ou melhor, de Immanuel Kant (1724 – 1804), “os historiadores incluem em sua declaração de princípios o fato de trabalharem com tempo e espaço referindo-se a um espaço histórico e um tempo histórico no horizonte da própria historicidade” (KOSELLECK, 2014, p. 74), contribuindo para superar as abordagens que tratavam as ciências naturais, geográfica e outras ciências no patamar de ciências auxiliares. Do ponto de vista dessa nova abordagem, a História passou a beber das produções das ciências antes vistas como auxiliares, levando à compreensão de que o “espaço e tempo representam, como categorias, as condições de possibilidades da história” (KOSELLECK, 2014, p. 77) no diálogo interdisciplinar.

À vista das considerações desenvolvidas, a meta-história<sup>19</sup> instituída entre as categorias espaço e o tempo se tornou uma condição permanente para a organização dos estudos históricos.

Do ponto de vista do que se propôs para o estudo, a compreensão de espaço estará associada à sua produção social, isto é, a partir do sentido de que a sua constituição se dará pelo trabalho, na perspectiva de adaptar o meio natural às necessidades humanas (SANTOS, 2002). Com efeito, a organização de uma cidade ou estado, por exemplo, é constituída por uma estrutura social organizada pelo homem, definida por relações subordinada-subordinante (SANTOS, 2002), ou seja, é nesses espaços que ocorrem as relações de mobilidade, economia, política, violência e/ou cultura. Contudo, é preciso advertir a respeito da ineficácia de se buscar a prevalência de um tema sobre outro, em especial, a ideia de relacionar as questões econômicas como o epicentro das causas de um conjunto de fatores na estrutura social. Como se vê até aqui, as análises estabelecidas sobre o Rio de Janeiro e, tangencialmente, sobre o Brasil, têm como horizonte localizar a elaboração dos planos a um território específico assumindo as tensões e embates próprios do seu espaço.

No que tange à abordagem sobre o tempo, o passado e o presente serão evocados para alinhar rupturas e permanências no desenvolvimento das políticas públicas

---

<sup>19</sup> Entende-se por meta-história o estudo ou a reflexão sobre os fatos históricos, numa perspectiva filosófica ou explicativa. Conferir: Meta-História in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/meta-hist%C3%B3ria>> Acesso em: 19-07-2022.

educacionais no Rio de Janeiro com vista à elaboração do PEE/RJ de 2009, tornando-se, assim, condição fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Em relação ao passado, a sua composição e a sua compreensão devem ser estabelecidas como uma intrínseca condição memorável do ser, tornando-se, “portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade” (HOBSBAWM, 2013, p. 25). A esse respeito, é o sentido de passado e suas mudanças que se constituem como ponto para as análises históricas, tendo em vista que é sobre o passado em que pesa o memorável, não do ponto de vista da memória individual, e sim da coletiva. Nesse sentido, as bases associadas à formalização de um passado coletivo estarão no que se estabelece como história (HOBSBAWM, 2013; PIMENTA, 2021). Como se vê, até aqui, os motivos pelos quais foram adotadas as entrevistas, bem como a sua forma de realização, imprimem vínculo com o exposto.

Ainda sobre o passado, a questão merece ser examinada em mais uma dimensão no intuito de compreender a sua complexidade de institucionalização. Nesse caso, a referência posta está na necessidade de organizar o que se entende por cultura histórica, tanto pela composição consciente – a chamada consciência histórica – quanto pela inconsciente, estabelecidas por especialistas e leigos (PIMENTA, 2021). Com efeito, a cultura histórica se constitui na capacidade de uma determinada sociedade compreender de forma crítica o seu passado, não apenas pela recuperação de fatos e situações concretas, mas também pelos usos e disputas que envolvem esse passado (NORA, 1993). De fato, colocadas tais premissas, a memória – como veremos adiante – tornar-se-á o núcleo abrangente da cultura histórica.

No caso do presente, a sua compreensão também deve estar em associação com a cultura histórica, pois de nada adiantaria qualquer análise que considerasse o seu imediatismo como ponto de estudo, impedindo qualquer esforço teórico de maior durabilidade. Compreende-se, dessa maneira, que o conceito de presente para a história não se constitui como tarefa de fácil definição, principalmente, por incorporar dentro do seu recorte os enquadramentos previstos tanto nos manuais escolares como pelos sentidos estabelecidos no contemporâneo. Alguns países, como a França e sua historiografia, buscam associar esse tempo histórico dentro dos quadros da chamada história do tempo presente (LE GOFF, 2021).

No horizonte das dimensões do espaço e tempo, estabelecidas até o momento, a ideia de que os historiadores pensam o humano dentro de um contínuo temporal, ou seja, inserido na categoria duração, experienciado por um passado e um presente mediados por uma memória, leva a considerar que tais processos constituem-se como base para se organizar a cultura histórica de uma dada sociedade. Compreende-se, dessa maneira, a necessidade de explorar um pouco mais as contribuições dos conceitos de memória e história do tempo presente para o desenvolvimento deste estudo. Assim, buscou-se alargar essas análises nas seções a seguir.

## **2.1 História e Memória: da lembrança ao esquecimento**

A memória enquanto objeto de estudo assumiu relevante destaque ainda no século XIX e ao longo do XX, em especial, a partir dos trabalhos desenvolvidos no campo da psicanálise e do sistema nervoso pela neurofisiologia. Entretanto, ao considerar o seu desenvolvimento no campo das ciências sociais, a memória se fez presente de forma direta ou indireta, nos trabalhos dos três autores que constituem as matrizes das ciências sociais, ou seja, nas obras de Karl Marx (1818 – 1883), Emile Durkheim (1857 – 1917) e Max Weber (1864 – 1920). Tal consideração é importante, pois é nessas matrizes de pensamento que estão estruturados os fundamentos teórico-metodológico das ciências sociais. Nesse caso, após os trabalhos desses autores, inúmeros estudiosos buscaram fundir, criticar e/ou ampliar as suas obras, permitindo ao campo acadêmico desenvolver, até os dias atuais, os estudos associados à memória com base nas digitais dos três autores.

A respeito do conceito de memória para as ciências sociais, a sua influência no desenvolvimento dos estudos históricos estará presente por ter a “propriedade de conservar certas informações, [que] remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2021, p. 387). Convém considerar que, mesmo com as contribuições da psicologia e da psiquiatria, como da neurociência e da psicanálise para compreender a mentalidade do homem no tempo, este estudo não abordará tais referências como objeto de análise. O propósito estará em analisar a memória enquanto dimensão social, a partir das contribuições das ciências sociais. Assim, convém destacar que a conceituação

da ideia de memória se constitui como espaço de disputa e, ainda, sem uma definição exclusiva por mais que a psicanálise dedique grande parte do seu esforço teórico a ela (VIANA, 2006). Contudo, deve-se registrar que há um componente comum ao esforço de conceituar memória permeada pela fenomenologia racionalista, ao abordar, assim, a forma como o indivíduo vivencia o seu pertencimento a sociedade (MARCEL, 2004).

No caso do processo de recordar algum acontecimento, o primeiro recurso disposto ao indivíduo é o de apelar à memória, pois conforme destaca o dramaturgo Nelson Rodrigues:

nós vivemos das rendas do passado. Nas horas cruciais, que faz o homem? Enfia a mão na memória, como num saco de mágico, e arranca de lá as soluções urgentes e salvadoras. Tenho um amigo que antes de tomar uma decisão diz: – “Vejam os que diz o passado!” e o passado sopra-lhe a solução ideal (RODRIGUES, 2012).

Sem dúvida, o passado é um importante recurso para retomar contextos e fatos, conquanto seja necessário destacar que “não é o passado que é reconstruído a partir do presente e sim a consciência do passado” (VIANA, 2006, p. 8). A esse respeito, a ideia de memória como evocação do passado, ou, ainda, como um conhecimento atual do passado (HALBWACHS, 1990) expressa condições próprias e com o acúmulo de certos desgastes ao longo do tempo.

No que tange às matrizes das ciências sociais, as suas contribuições para o desenvolvimento dos estudos sobre a memória estão apreendidas pela forma como se dá a interação entre o indivíduo e a coletividade.

Em Marx, segundo Almeida (2011), a dimensão da memória está posta pela ação do ser social em uma base real decorrente da sua prática material, ou seja, vê-se que “é na prática material de vida que vão se construindo as memórias” (ALMEIDA, 2011, p. 129). Tal formulação subverte as bases epistemológicas do mentor de Marx, no caso, Friedrich Hegel (1770 – 1831), cuja estrutura conceitual compreendia a “existência de um espírito abstrato se desenvolvendo e definindo os rumos da história da humanidade” (ALMEIDA, 2011, p. 129). Ainda de acordo com Almeida, as ideias de Hegel sistematizariam o espírito da humanidade, compreendendo o homem apenas como integrante do real. A antítese desse pensamento será contraposta por Marx, ao estabelecer que a memória está organizada como um processo dinâmico, consistente e progressivo da formação do ser a partir das bases materiais, cuja estrutura determina a sua existência e forma as ideias (ALMEIDA, 2011).

Nesse sentido, o estabelecimento do processo de memória em Marx, compreendida como consciência, constitui-se de forma dialética entre o ser singular e o ser coletivo, pois as

ideias e pensamentos sobre si mesmos e sobre suas relações, sua consciência de si mesmos e dos homens, [...] era uma consciência não apenas da pessoa singular, mas da pessoa singular em conexão com toda a sociedade e de toda a sociedade na qual eles viviam. As condições, deles independentes, nas quais produziam sua vida, as formas necessárias de intercâmbio ligadas a essas condições, as relações pessoais e sociais por elas engendradas, tiveram de assumir a forma – na medida em que eram expressas em pensamentos – de condições ideais e relações necessárias, isto é, tiveram de ser expressas na consciência como determinações surgidas do conceito de homem, da essência humana, da natureza do homem, do homem (MARX; ENGELS, 2007, p. 184).

Assim, a constituição do ser social se estabelece na dimensão coletiva, a partir das representações sociais e de produção da vida material, em que tais condições de existência irão determinar o que o indivíduo deixará registrado na sua consciência e, mais além, determinar a memória que vai guiar o indivíduo em suas relações em sociedade, com isso “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p.25). A consciência estabelecida é sempre a consciência de um determinado indivíduo ou grupo social concreto. Posto dessa forma, a compreensão social do pertencimento do ser a uma determinada classe “só é possível quando há uma convergência de memórias ou uma memória coletiva que una os indivíduos numa causa em si” (ALMEIDA, 2011, p. 129).

As considerações que surgem da dimensão de memória (consciência) em Marx devem ser compreendidas como parte da totalidade da sua teoria social. Marx não compreendia a consciência como processo alienado ao ser, mas constituída pelas relações sociais em que este ser produz, considerando, ainda mais, que os homens não pensam em abstrato, estes partem dos problemas, dos impasses, dos dilemas que são postos na vida cotidiana, inseridas em sua heterogeneidade e necessidades imediatas. Dessa forma, a memória constitui-se como um processo individual e coletivo capaz de contribuir na tomada de consciência e nas possibilidades da ação revolucionária e emancipatória, segundo o teórico.

Já em Max Weber (1864 – 1920), o conceito de memória se apresenta em outras bases, em especial, por dimensionar a ação social na individualidade do ser, “já que para ele

o agente individual seria o único portador real de sentido” (ALMEIDA, 2011, p. 128), ou seja, as bases de análise da sociologia weberiana estariam na compreensão da ação social, ao considerar que

por “ação” entende-se, neste caso, um comportamento humano [...] sempre que e na medida em que o agente ou agentes o relacionem com o sentido subjetivo. Ação “social”, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso (WEBER, 2009, p. 3).

O estabelecimento da ação social em Weber e suas motivações nem sempre se apresentam de maneira nítida para os indivíduos, o que leva ao afastamento de uma ação consciente. A esse respeito, a busca para se compreender os motivos pelos quais os indivíduos agem de uma determinada maneira deu a tônica a sua teoria sociológica, no qual “valorizou o indivíduo e suas intenções em detrimento das determinações sobre esse indivíduo” (SANTOS, 2013, p. 5).

O processo de memória em Weber torna-se constitutivo, a partir da teoria compreensiva, cuja base conceitual estabelece que o comportamento do indivíduo se dá por intencionalidades e por apreensões interpretativas de sentidos ou de suas conexões (WEBER, 2009). Do ponto de vista dessa teoria, a sua premissa parte de que a memória se estabelece no indivíduo, sem, contudo, considerar a dimensão da coletividade. Compreende-se, assim, que “somente o próprio indivíduo pode atribuir um significado a sua ação. Isso vem mostrar que a memória é dinâmica, já que as relações sociais também são dinâmicas, mas com certa estruturação das relações” (ALMEIDA, 2011, p. 128). Sob a égide desse pensamento, as intencionalidades da ação estarão posta de modo racional e mediado por valores éticos, estéticos, religiosos, afetivos e tradicionais (WEBER, 2009), ou seja, a memória seria estabelecida de forma racional no indivíduo.

Cumprido, ainda, registrar que das intencionalidades do indivíduo, a formação da memória se dará por símbolos e significados socialmente atribuídos por ele em sociedade. Note-se que, tais considerações tendem a desconsiderar – ou ignorar – que “os significados inerentes às condutas individuais podem também ter origem em costumes, que são adotados pelos indivíduos” (BENDIX, 1946, p. 520 *apud* SANTOS, 2013), ou seja, a partir da existência de uma construção coletiva em que as ações sociais se tornam objetivas. Ao buscar tratar a ação do indivíduo como sentido subjetivo, a memória em Weber estaria constituída como uma espécie de memória subjetiva (ALMEIDA, 2011).

Vê-se, portanto, que, mesmo que possamos considerar a dimensão da memória a partir da produção da consciência em Marx e do caráter racional compreensivo de Weber, as contribuições teóricas associadas ao pensamento mnemônico que assumiram a hegemonia nas ciências sociais foram as estabelecidas por Émile Durkheim (1858 – 1917), fazendo do pensador francês o primeiro a nominar o termo memória social. De fato, a partir dos seus trabalhos da divisão do trabalho social (1893), o suicídio (1897) e consciência coletiva e de representação coletiva (1898), a memória, enquanto categoria de análise, penetrará no campo das ciências sociais, produzindo reflexões até os dias atuais (LUKES, 1977; SANTOS, 2006; ALMEIDA, 2011).

Na relação entre o indivíduo e a coletividade, os estudos de Durkheim estiveram voltados para compreender as relações de solidariedade e da dimensão moral, no intuito de explicar o funcionamento das sociedades e como a ordem social era mantida. A partir de uma perspectiva histórica evolucionista, estabelecendo como referência a diferença entre sociedades mecânicas e orgânicas, o autor considerava que tais diferenças se estabeleciam pelo grau de desenvolvimento, pois

enquanto nas primeiras os indivíduos compartilhariam valores e crenças, e teriam uma consciência coletiva comum, nas últimas, eles teriam por base a especialização e a complementaridade de funções. Haveria, portanto, sociedades mecânicas ou tradicionais, em que a solidariedade ocorreria a partir de um compartilhamento daqueles valores associados ao trabalho, à educação e à vida religiosa, e sociedades mais evoluídas, as modernas ou industriais, em que a coesão social teria por base a condição de dependência que os indivíduos tinham uns dos outros” (SANTOS, 2013, p. 56).

Assim, há processos mais rígidos em sociedades tradicionais e de maior complexidade nas modernas. O ponto de interseção para a solidariedade, nesse caso, constitui-se pela máxima de que não é o indivíduo que determina a sociedade, mas a sociedade que condiciona o indivíduo, isto é, “originam-se das relações que se estabelecem entre os indivíduos assim combinados ou entre os grupos secundários que se intercalam entre o indivíduo e a sociedade total” (DURKHEIM, 1970, p. 33). Os sentidos atribuídos às relações assumem prevalência não pelas dimensões subjetivas, mas sim pelas representações sociais estabelecidas.

Outra dimensão importante para a compreensão da memória em Durkheim está na definição dos fatos sociais, cuja relevância se apresenta por características muito especiais e se afasta do que se pode enquadrar como os hábitos cotidianos, tais como: acordar, escovar os dentes ou caminhar. Para o autor, os fatos sociais estão postos em outra matriz,

principalmente por conservarem dimensões próprias e capazes de fazê-los enquanto fenômeno coletivo, ou seja,

consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, dotados de um poder de correção em virtude do qual se lhe impõem. Por conseguinte, não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, pois consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, que não existem senão na consciência individual e por meio dela. Constituem, pois, uma espécie nova e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de sociais (DURKHEIM, 2007, p. 3-4).

Compreende-se, dessa maneira, que os indivíduos estão inseridos em uma série de estruturas estabelecidas pelas sociedades, tendo em vista que, ao longo de todo o percurso de sua vida, ele – o indivíduo – será afetado pelos fatos sociais constituídos. Nesse rol de influências atribuídas por Durkheim, estariam as crenças religiosas, os costumes e as normas sociais, enquanto padrões gerais construídos pela sociedade. Assim, ao tomarmos tais processos como constituidores dos fatos sociais, as suas bases serão estabelecidas e transmitidas por uma memória de caráter coletivo e que exercem impactos sobre o indivíduo, pois “o que está arraigado nas consciências dos indivíduos é justamente a memória” (ALMEIDA, 2011, p. 126). A composição dessa consciência está inserida em processos de longa duração e por tradições experienciados pelo indivíduo na sua vivência em sociedade. Em consequência, pode-se considerar que as representações sociais e os fatos organizam uma consciência coletiva, compreendida, ainda, como uma memória coletiva. De acordo com Santos (2013), para a organização da memória coletiva em Durkheim, a história teria a função de manter a sociedade em estado de recordação do passado.

Ainda sobre as bases para a organização da memória coletiva em Durkheim, há a necessidade de expor que o seu estabelecimento na sociedade não resulta da soma das consciências individuais, mas sim da “associação dessas consciências particulares [que] engendra um novo ser, diferente e externo àquelas consciências particulares, algo independente e acima de qualquer indivíduo, que se manifesta como um fato objetivo” (ALMEIDA, 2013, p. 127). Entretanto, isso não implica afirmar que novas formas e sentidos da dimensão coletiva não possam ocorrer, em especial, pela compreensão de que, em Durkheim, os indivíduos se estabelecem pelas relações sociais, e, por tais, um campo de possibilidades para reposicionar e dar sentido aos fatos sociais novos.

Cumpre, pois, registrar que a dimensão da memória nos três fundadores das matrizes das ciências sociais constitui-se como referência para os estudos das ciências sociais, produzindo volume e compreensão do tema de extrema importância. De fato, a partir

desses teóricos, os seus sucessores buscaram aprofundar e trazer novos olhares a respeito do tema. No entanto, como já sinalizado anteriormente, entre os três teóricos das ciências sociais, as principais contribuições emanaram de Durkheim e dos seus seguidores, dentre os quais, o de maior expressão o sociólogo Maurice Halbwachs (1877 – 1945) sobre o tema da memória e seu caráter coletivo.

De fato, o autor se insere na perspectiva social do seu mestre Durkheim ao explicar o funcionamento da memória dentro das relações mais amplas, tendo por chão a ideia de que não é o indivíduo que determina a sociedade, mas a sociedade que condiciona o indivíduo (DURKHEIM, 1970). A esse respeito, o teórico compreendia as condições sociais da memória pelos quadros que a antecedem e a determinam, ou seja, pela relação entre passado e presente. Com efeito, segundo Santos (2013, p. 57), “a memória social não seria uma expressão do que aconteceu no passado, mas uma construção coletiva do passado realizada pelos indivíduos de determinada coletividade”.

Por sua vez, o trabalho para a constituição das lembranças está associado aos sentidos e valores que os indivíduos atribuem às coisas, pois algo tem valor não pela sua forma em si, mas pelo valor social que se atribui. No campo da memória

Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice e versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. (HALBWACHS, 1990, p. 39).

Com isso, o autor compreendia que os quadros sociais da memória eram a combinação das lembranças individuais de vários membros de uma determinada sociedade, em especial por entender “que a memória é influenciada pelos quadros sociais que a antecedem e determinam” (WEBER; PEREIRA, 2010, p. 107). Todavia, convém destacar que a memória não é um conjunto uniforme e compacto de lembranças, a sua constituição incorpora disputas e a busca por legitimidade e reconhecimento. Assim, a memória assume dimensão seletiva do que é necessário ou não lembrar no sentido de legitimação (HALBWACHS, 1990). Conquanto a contribuição do autor para a aceitação da memória enquanto dimensão coletiva esteja presente até os dias atuais, as críticas à forma como a memória vai se constituindo tornaram-se contrapontos de diversos autores. Entre os temas, destaca-se o papel do passado.

Trata-se, a respeito de que, segundo Viana (2006), Halbwachs considera que a memória é um conhecimento atual do passado, ou seja, ela se apresenta ao mesmo tempo como um saber e uma lembrança. Ora, por mais que o passado produza marcas no presente, a memória não pode ser expressa como uma cronologia histórica, pois, conforme indicado anteriormente, o passado se expressa por intermédio de reconstruções no presente e de forma mediada pela consciência do indivíduo. Assim, o que tende a ser preservado está na simultaneidade de experiências construídas pelas interações sociais preservadas pela memória.

Vemos, assim, como as bases da memória coletiva acabam se constituindo dentro da teoria de Halbwachs. Em certa medida, a memória é sempre mediada pelas relações sociais, demonstrando tanto o âmbito dos aspectos individuais e subjetivos, quanto uma construção constituída pelas interações. Contudo, é preciso destacar que nem tudo o que é memorizável é memorável, pois os sentidos que assumem para se tornar memória coletiva se colocam na construção de acontecimentos comuns de um grupo ou nação. Com efeito,

Uma memória coletiva é um conjunto dinâmico de usos coletivos e seletivos do passado que enfatizam não sua análise ou compreensão, mas sim sua instrumentalização no presente; usos esses que, sendo fluidos e transitórios, buscam fazer certas lembranças hegemônicas em meio a outras possibilidades em permanente disputa. A memória coletiva serve a propósitos de uniformização simbólica da sociedade como um todo, ou de certos grupos dentro dela, e busca impor a transcendência do coletivo sobre o indivíduo (PIMENTA, 2021, p. 251).

Assim sendo, “para se lembrar, precisa-se do outro” (RICOEUR, p. 2020, 130) e o processo dessa lembrança passa pelo que Halbwachs tratou de representações coletivas para dar conta das lógicas e da coerência que presidem a percepção do mundo. Embora a memória coletiva extraia sua força e sua duração do fato de que um conjunto de homens lhe serve de suporte, é preciso destacar que são indivíduos que se lembram enquanto membros do grupo, pois, de forma isolada, não se tem o controle do resgate sobre o passado (HALBWACHS, 1990). Assim, o conjunto de entrevistas estabelecidas para este estudo se constituiu como fonte de informação para o resgate da proposta. Nesse caso, podemos atribuir como um dos grandes méritos do trabalho de Halbwachs o empenho em demonstrar que a memória individual não pode ser distanciada das memórias coletivas.

Frente à compreensão de memória em tela, ao abordarmos o processo de sua constituição, uma outra abordagem – algumas vezes negligenciada – precisa ser considerada para fins deste estudo, ou seja, as questões do esquecimento e o seu papel no processo

mnemônico, por se constituírem como processo comum e indissociável do campo da memória. Há, no entanto, a necessidade de estabelecer os vínculos entre memória e esquecimento como ponte para as nossas análises, pois o esquecimento é incômodo.

Tomemos como ponto de partida algo comum em nossas vidas, como, por exemplo, conhecer alguém e, tempos depois, apesar de certo contato, ter dificuldade para se lembrar do nome da pessoa, o que pode ser bastante constrangedor. Compreende-se, dessa maneira, que a memória não é como um videoteipe (PERGHER; STEIN, 2003), ou, dialogando com as formas de registro mais modernas, ela não é um HD ou até mesmo um registro em nuvem. Portanto, a possibilidade de constituir no humano a capacidade de lembrar de absolutamente tudo seria, sobremaneira, uma enorme dificuldade de convivência, pois, como apontam Pergher e Stein (2003), a capacidade de generalizar ou de considerar o abstrato como processo de (re)significação estaria comprometido. De fato, os aspectos associados ao esquecimento na dimensão individual têm os seus significados, mas daí, ao colocar o esquecimento no contexto da memória coletiva, há outras considerações que merecem atenção.

No que diz respeito ao esquecimento provocado por processos de pacificação e de transição traumáticas, tais como guerras, regimes políticos autoritários/totalitários ou de diásporas, os processos para constituir o esquecido e o lembrado assombram as abordagens da memória e, ainda, da história. Vejamos, por exemplo, como os efeitos do fascismo na Europa, das ditaduras civis-militares na América Latina e do tráfico negreiro guardam processos de disputas e tensões ainda nos dias atuais. O virar a página para essas fissuras produzidas pela humanidade exige um grau de construção de consensos de difícil solução, pois, ao mesmo tempo em que é necessário superar as suas marcas, há, ainda, a necessidade de não esquecer os seus efeitos e as suas consequências. Assim, o que será esquecido ou lembrado figura no centro de inúmeras tensões, tanto para os estudiosos do tema como para todos que foram impactados por seus efeitos. Por certo, ao tomarmos tais bases como organizadoras, tanto a memória como a história parecem estar em posição de conflito dentro de suas naturezas constitutivas, pois “tomamos consciência que tudo opõe uma à outra” (NORA, 1993, p. 9), entretanto, deve-se destacar que a memória, por ser viva e ser carregada pelos grupos humanos, está aberta à dialética do esquecimento e da lembrança e, no caso da história, a sua constituição se dará pela reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais (NORA, 1993).

Em razão do que se acaba de expor, a dimensão de esquecimento colocada para nossa discussão não está posta como processo de amnésia total ou parcial, ou seja, por uma distorção da memória como um “esquecimento definitivo, atribuível a um apagamento dos rastros” (RICOUER, 2020, p. 435), mas sim pelo efeito estruturado que determinada narrativa adquire no processo de disputa pela hegemonia. Assim, emerge uma dimensão dialógica entre o esquecer e o lembrar como dimensão pedagógica, como bem lembra Theodor Adorno (1903 – 1969), ao afirmar que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1967, s/p). Tais advertências podem ser apreendidas como dimensão pedagógica para evitar apagamentos na coletividade e a proliferação da barbárie.

Portanto, ao colocarmos o tema da memória como vertente de relevância para os nossos estudos, o presente trabalho necessita de mais um suporte teórico, no caso, a História do Tempo Presente para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa. Cabe advertir que não se trata de estabelecer um inventário discricionário dos referenciais teóricos, mas sim de buscar apoio para organizar a tese em tela.

## **2.2 História do tempo presente**

O uso da história do tempo presente como metodologia de pesquisa é um recurso carregado de problemas e virtudes que devem ser considerados na organização de estudos acadêmicos. Suas bases conceituais foram popularizadas na historiografia europeia na década de 1970, passando a fazer parte de inúmeros laboratórios e institutos de pesquisa. Entretanto, isso não significa que a sua estruturação se estabeleceu como uma novidade para os historiadores, embora “escrever a história do seu tempo constitui, com efeito, para os historiadores uma prática tão antiga quanto seu surgimento como literatos ou eruditos, pelo menos à primeira vista” (ROUSSO, 2016, p. 31).

Ao longo de mais de um século, a relação entre o passado e presente tornou-se um dos pontos de tensão no campo da historiografia, principalmente no período em que a história se institucionalizou enquanto disciplina acadêmica no século XIX, tendo como guisa a necessidade de uma visão retrospectiva para se fazer uma história científica (DELGADO; FERREIRA, 2013). A primazia do passado sobre o presente ganhava força nos círculos acadêmicos, conquanto – no mesmo período da sua institucionalização – as bases da história

contemporânea estivessem em efervescência (ROUSSO, 2016), ou seja, no momento em que estudos contemporâneos iniciavam os seus primeiros passos no século XIX, o passado assumiu a hegemonia sobre o presente nos estudos históricos, contribuindo, de certa maneira, para a compreensão de que a história era uma ciência do passado.

Em relação ao estabelecimento da história do tempo presente enquanto metodologia, há um certo consenso de que os primeiros passos ocorreram após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e do início da descolonização dos continentes africano e asiático nas décadas seguintes. Na oportunidade, diversos estudiosos e instituições estavam preocupadas em registrar os relatos dos sobreviventes e envolvidos, com vistas a preservar, dessa maneira, as memórias envolvidas nessas tristes experiências (ROUSSO, 2016). Embora a proposta de trabalho tenha assumido um caráter estratégico, a organização dessa metodologia também produziu inúmeros conflitos, entre eles, as acusações de tomada de partido de um dos lados ou, ainda, a assunção de uma neutralidade a respeito dessas fissuras sociais. Em razão dessa polêmica, o historiador René Rémond, de acordo com Henry Rousso, produziu uma posição bastante firme a respeito:

Escolher o partido tomado? O historiador será então atacado pelos outros “partidos” e será criticado pela profissão, lançando uma suspeita sobre o valor do trabalho histórico realizado. Escolher a neutralidade? Ela é insustentável moralmente e pode conduzir a um sentimento que minimiza os crimes cometidos, e até mesmo estabelecer uma espécie de equilíbrio entre “partes” que não se equivalem no nosso sistema de valores: mesmo para as necessidades de uma pesquisa científica, o torturador não pode ser equiparado a sua vítima. O que é possível em uma instância judiciária que deve decidir sobre a culpa, a responsabilidade, a pena para cada um dos protagonistas, os quais podem todos se exprimir de maneira contraditória, não o é em um recinto científico, pouco importa o que digam (ROUSSO, 2016, p. 185).

Convém destacar que o excerto em tela<sup>20</sup> deve ser considerado, principalmente, como uma advertência para todos os historiadores que se colocam a escrever sobre a história do tempo presente – também se aplicando aos outros campos da historiografia –, pois “o historiador que tenta apreender a história em movimento deixa-se também envolver na marcha do tempo e deve aceitar que seu olhar é apenas parcial, limitado, frágil, bem ao contrário da ilusão científica de dominar o sentido último da história” (ROUSSO, 2016, p. 187). Assim, a análise do historiador que adota essa metodologia – ou seja, de qualquer historiador – deve ser a de assumir como princípio um rigor acadêmico que não pode

---

<sup>20</sup> O texto apresenta a posição do historiador René Rémond durante o seminário da década de 1960, sobre o período de colaboração da República de Vichy com o Nazismo, no período da Segunda Guerra Mundial.

trapacear sobre os fatos ou fazer um silêncio, em especial, quando certos temas se colocam de encontro com as suas inclinações políticas.

É nesse quadro de tensões que, na década de 1970, a história do tempo presente buscou assumir uma forte presença no campo científico. Os primeiros passos para tentar legitimar e se afirmar dentro da historiografia se fizeram associar à organização de um campo de tensão em torno da prevalência da longa duração nos estudos históricos. Nesse caso, a ênfase estava em superar as posições de Fernand Braudel e da ideia de que a longa duração seria o meio de acesso à estrutura para a disciplina história, cuja linguagem atuaria de forma comum a todas as ciências sociais (DOSSE, 2017). No intuito de organizar o contraponto a tais premissas, e embalados pela abordagem estruturalista de Claude Lévi-Strauss (1908 – 2009) e Michel Foucault (1926 – 1984), inúmeros historiadores e teóricos de outras vertentes sociais se lançaram na busca por uma nova abordagem para os estudos históricos, responsável por produzir um alvoroço a respeito de novas formas de explicações históricas dos processos em curso na Europa e no mundo (DOSSE, 2017).

No final de década de 1970, com o aumento dos estudos historiográficos associados à história do tempo presente, o foco dessa metodologia estava em manter no “historiador [...] a ideia de que é preciso apreender a realidade a partir de um pequeno número de variáveis, construindo modelos de análise” (DOSSE, 2017, p. 27). Um dos objetivos dessa proposta estava na ideia de superar a prevalência dos estudos relacionados à aceleração e às mutações da história (comum à longo duração) e inserir a memória das pessoas como uma das principais análises dos historiadores.

É imprescindível observar que, desde que a história do tempo presente se lançou na empreitada de afirmação na década de 1970, mesmo registrando significativos avanços e contribuições para o campo historiográfico nos dias atuais, ainda existem dúvidas sobre as bases conceituais dessa metodologia, em especial, por não ter superado a longa duração (ROUSSO, 2021; DOSSE, 2017; DELGADO, FERREIRA, 2013).

Como efeito do breve inventário das tensões para o surgimento da história do tempo presente, há, contudo, a necessidade de destacar alguns pontos que podem fazer dessa metodologia um importante recurso para os estudos históricos, tendo em vista a relação que se estabeleceu com a longa duração por parte do campo.

Eis que surge, assim, a questão de se compreender a qual duração a história do tempo presente se vincula. Nesse caso, o primeiro registro está em afirmar que não estamos nos referindo à dimensão de presente como medida de tempo imediato ou instantâneo, pois,

pela necessidade de mediação entre o passado e o presente que o ofício do historiador exige, seria inviável produzir qualquer análise sem um período razoável. O segundo ponto necessário está em contrapor o sentido de tempo presente ao de contemporâneo, considerando que o adjetivo contemporâneo significa, de acordo com o dicionário, ao “que é do mesmo tempo ou do nosso tempo” (AURÉLIO, 2011). De fato, a ideia de mesmo tempo, para os nossos estudos, pode indicar algo que convive, isto é, a ocorrência de testemunhas que convivem, de forma concomitante, com os historiadores. No caso de nosso tempo, a ideia também pode indicar algo que está contido dentro de um período estabelecido, a partir de uma dada temporalidade em relação à ideia de nosso.

O que foi acima descrito pode ser exemplificado pela divisão de durações que repousa na história tradicional e que ainda está em uso nos currículos escolares brasileiros. De acordo com essa formulação historiográfica, o mundo ocidental está dividido em quatro durações históricas, a saber: antiga, média, moderna e contemporânea. No caso do período contemporâneo, o seu início está associado à Revolução Francesa de 1789, sendo as suas referências as bases para inúmeros estudos até os dias atuais. Com efeito, os 234 anos que separam aquele fato do nosso cotidiano, apesar de responder à ideia de nosso tempo, como definição disposta no dicionário, não poderia ser considerado como história do tempo presente. Isso é compreensível considerando que não há a possibilidade de convivência concomitante entre os historiadores e as respectivas testemunhas. Assim, feitas as devidas observações acima, o passo a seguir é definir o conceito de história do tempo presente.

Por sua vez, de acordo com Henry Rousso (1998, p. 63), “a própria definição da história do tempo presente é ser a história de um passado que não está morto, de um passado que ainda se serve da palavra e da experiência de indivíduos vivos”. Já para François Bédarida (*apud* Ferreira, 2012, p.109) a sua característica básica está na presença de testemunhos vivos, que podem vigiar e contestar o pesquisador, afirmando sua vantagem de terem estado presentes no momento do desenrolar dos fatos. Contudo, há outras formas propostas para caracterizar essa forma de apreensão histórica, entre elas, a ideia de *história imediata* e, ainda, a noção de história do muito contemporâneo, como defendido por Pierre Laborie (DOSSE, 2012).

Observa-se que a história do tempo presente compreende como duração de tempo o período de convivência do historiador com a testemunha histórica. Outra característica importante dessa metodologia está na ideia de estabelecer no historiador que a adota a vantagem de constituir-se como a primeira testemunha da testemunha, ou seja, o

processo para estabelecer o recorte histórico para o desenvolvimento do estudo historiográfico estará associado ao período de vivência biológica entre o historiador e a testemunha.

O registro supracitado é importante, pois, a partir do conceito apresentado, a polêmica inaugurada na década de 1970, a respeito da superação das bases da longa duração, parece ter perdido força com o passar dos anos. Com efeito, dessa forma, deve-se considerar que toda a análise histórica está “fundada sobre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas” (CERTEAU, 1982, p. 46), ou seja, o passado continua, em certa medida, a conviver com o presente tornando a polêmica pouco produtiva. Nesse sentido, entre as atribuições do trabalho do historiador, há a necessidade de compreender que a “história do tempo presente está na intersecção do presente e da longa duração” (DOSSE, 2012, p.6), sendo a sua principal questão compreender como o presente é construído no tempo, tanto pela experiência dos vivos como pelas determinações de profundidade histórico-conceituais (KOSELLECK, 2014).

Se levarmos em conta o que foi registrado até o momento, do ponto de vista do estudo, interessa considerar nesta pesquisa a dimensão da memória enquanto análise inerente para o curso do trabalho, em especial, pela necessária problematização entre verdade e fidelidade dos fatos e as patologias memoriais existentes, como observou Paul Ricoeur (2000), a respeito do esquecimento, por exemplo. Nessas circunstâncias, compreende-se a necessidade de considerar os processos individuais da memória, assim como a sua forma coletiva, tendo em vista “que uma experiência individual de vida também seja uma experiência coletiva” (HOBSBAWM, 2013, p. 316). Entretanto, a relação estabelecida entre passado e presente, com base na memória, deve ser compreendida por meio da sua dimensão coletiva, na qual, segundo Jacques Le Goff (2021), a distinção entre passado e presente existente na consciência coletiva estará dinamizada, em especial, na consciência social histórica.

A referida dimensão memorial para os estudos da história do tempo presente, tomando como base de edificação os relatos dos vivos, estará, sempre, sob vigilância das testemunhas que podem contestar os registros históricos, caso não estabeleçam reconhecimento ou identidade com os fatos (DOSSE, 2017). Com efeito, o trabalho dessa metodologia está, ainda, em evitar a redução do trabalho historiográfico a uma simples

extensão e expressão da memória. Nesse caso, o desafio estará em reconhecer o grande número de modos temporais que convivem no âmbito dos estudos historiográficos.

Eis, pois, a necessidade de um último ponto que deve ser considerado para o estudo. A dificuldade de trabalhar as diversas fontes disponíveis, levando em conta o grande volume de testemunhas primárias. De fato, há a dificuldade de apreensão dos movimentos de mudança, permanências e rupturas dos fatos associados ao recorte da história do tempo presentes tanto nas entrevistas das testemunhas como na análise dos documentos físicos. Entretanto, esse parece ser o menor dos problemas para essa metodologia, apesar das limitações que imperam nos critérios para o estabelecimento das fontes.

Por fim, se a história do tempo presente apresenta desafios e possibilidades, a sua adoção se constitui como um campo de possibilidades e demarcação de temporalidades, permeada por (des)contínuas, rupturas e inícios que convivem no presente, assim como as suas emergências, seus modismos ou suas movimentações contínuas.

Portanto, a partir da síntese proposta e da perspectiva de interseção entre memória e história, é oportuno inserir a elaboração do PEE do Rio de Janeiro como uma grande arena de análise para a conformação da história educacional do estado, bem como dos motivos pelos quais o PEE/RJ assume baixo pertencimento ou reconhecimento tanto na comunidade escolar como no tecido social do estado. Haveria alguma relação com sua morosidade para a sua aprovação? Ou algum efeito associado aos atores envolvidos com a sua elaboração? Os grupos de pressão com maior presença nos espaços do Coed estão mais empenhados nas pautas corporativas ou na dimensão conceitual dos objetivos e fins da educação? O PEE/RJ fora pensado frente aos desafios do estado ou apenas para responder às demandas normativas da esfera nacional? Valerá, ainda, compreender como o governo do estado do Rio de Janeiro lidou com os processos para a construção do plano e sua relevância no contexto de sua elaboração. Ora, o que se pode intuir dessas indagações dá uma pista de como a recuperação dos processos associados ao PEE/RJ poderão contribuir como a dimensão mnemônica do plano para a comunidade escolar. Com isso, espera-se que a distância dos fatos, conforme descrito no texto de Machado de Assis no início deste capítulo não apague os respectivos contornos estabelecidos pelo tempo, muito menos oblitere a memória das coisas, permitindo o desnude da realidade do processo de elaboração do PEE/RJ apreendida neste estudo.

### 3. MOVIMENTOS NA DIREÇÃO DA (DES)CONSTRUÇÃO DO PNE

*Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação[...]  
Sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país.  
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932.*

O percurso histórico associado ao planejamento no Brasil, como foco nos planos de educação, registra uma dimensão *zigzagueante* (CUNHA, 1994) dos interesses da administração pública brasileira.

No período republicano do país, os movimentos associados à construção de planos educacionais de longa duração enfrentaram sucessivas tensões, tanto na fase de proposição como na elaboração e, conquanto, na sua implementação. Frente a essa constatação, somos levados a conviver com a prevalência de planos setoriais, programas e projetos educacionais fragmentados e de curta duração, rebaixando, de tal forma, a possibilidade de consolidar, junto à sociedade, os objetivos e fins esperados para a educação brasileira. A compreensão histórica dos processos associados à elaboração de planos educacionais de longa duração poderá contribuir para dimensionar, diante da incipiente trajetória dos planos de educação nacionais e subnacionais, em especial, no caso do Rio de Janeiro, a permanência de medidas fragmentadas, descontínuas, assistencialistas e de desresponsabilização para com o direito à educação, as quais se fazem associar ao que chamaremos de “política de vitrine”: muita visibilidade e pouca efetividade.

Assim, o recorte histórico deste capítulo partiu do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, considerando que a sua proposição se configura como a primeira iniciativa rumo à origem da ideia de plano e visão sistêmica de educação (CURY, 2010; SAVIANI, 2010), e chegará à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, tendo em vista a sua referência atual [ao menos deveria ser] para as políticas públicas em educação, o que permitirá, mais à frente, compreender o processo de elaboração e de aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro de 2009.

### 3.1 Planejamento e Planos Nacionais de Educação: Percurso Histórico

A história da educação brasileira é constituída por tensões e embates associados, entre outros aspectos, às concepções e às finalidades do Estado, sendo a educação um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos, por vezes até contraditórios a tais finalidades (DOURADO, 2017). Posto isso, os fundamentos da educação que se pretende estabelecer estão em constante disputa. Daí, as questões associadas ao planejamento e, em especial, aos planos de educação no Brasil pendularem, continuamente, entre avanços e retrocessos. Vê-se, portanto, que os processos que envolvem a elaboração de um Plano Nacional de Educação, para além de indicarem as diretrizes, metas e estratégias, acabaram se tornando grandes arenas de disputas, nas quais os diversos interesses de classes estão colocados.

Até a Primeira República (1889 – 1930), o país acumulava a ausência de leis associadas à proteção social, sendo que foi apenas a partir da “Revolução de 1930”<sup>21</sup> que o Estado brasileiro passou a interferir diretamente na esfera da produção e nas questões sociais, constituindo, assim, uma cidadania regulada pelo acesso fragmentado (SANTOS, 1979). As contradições de uma sociedade que se industrializava estavam crescendo, assim como a sua população, levando o Estado a responder ao novo contexto, considerando o vácuo que existia no período que anteceder a década de 1930. A esse respeito, até a década de 1920, as tentativas de reformas educacionais eram de responsabilidade exclusiva dos estados, particularmente, pelo modelo como o federalismo era previsto e compreendido. Naquele momento, os estados respondiam aos problemas locais, tais como a epidemia de analfabetismo, que teve como estratégia de enfrentamento a reforma Sampaio Dória, em São Paulo, e às necessidades de formação e qualificação de mão de obra para a indústria nascente. Na mesma direção, as Conferências Nacionais de Educação organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) buscavam, à sua maneira, debater os problemas da educação nacional. Percebe-se, em síntese, que a primeira fase da República brasileira foi marcada pela incipiência da dimensão dos direitos, em especial, os de cunho social.

---

<sup>21</sup> A nova historiografia tem polemizado o conceito da Revolução de 1930. As releituras elaboradas por Edgar DeDecca e Carlos Alberto Vesentini (1986), Ítalo Tronca (1983) questionam as bases epistemológicas de Nelson Werneck Sodré (1967), Boris Fausto (1975) e Francisco Welfort (1978) ao colocarem 1930 como processo pelo alto (Via Prussiana) da revolução burguesa no Brasil, canalizando as análises para a centralidade do Estado e esvaziando o ambiente da luta de classes (CARVALHO; SANTANA, 1997). Frente a tais questões, as referências adotadas apresentarão a “revolução” entre aspas, sinalizando as polêmicas do tema e a concordância do autor com a necessidade de compreender o movimento dos grupos no interior do Estado.

Eis, pois, que o caminhar da cidadania no Brasil, entre tantos desafios, ingressou na década de 1930 esbarrando no volumoso número de analfabetos e nos limites impostos pela cidadania regulada (SANTOS, 1979), cuja base se estenderá até a década de 1980. Ilustra a dimensão da fragmentação dos direitos a situação gradativa com a qual o direito ao voto das mulheres<sup>22</sup> foi sendo introduzido no país, cuja primeira previsão se deu no código eleitoral de 1932 e a segunda, na Constituição de 1934, entretanto, com critérios para as mulheres. Ora, a dimensão da cidadania regulada constituída no Brasil, no período de 1930 a 1980, em certa maneira, mesmo com os avanços da Constituição de 1988, ainda permanecem.

Isso significa que o modelo de Estado brasileiro, inaugurado na “Revolução de 1930”, para além da cidadania regulada, promoveu, em definitivo, a inserção do país no modo de produção capitalista de estrutura dependente (FERNANDES, 1973). Ao concordar com essas premissas, a incorporação do planejamento para o desenvolvimento econômico pelo Estado brasileiro, bem como dos planos, convivem, historicamente, com os problemas da “formação histórica do Estado brasileiro, de viés patrimonialista” (BORDIGNON, 2014, p. 37).

Se levarmos em conta o patrimonialismo, veremos que as perspectivas do planejamento e dos planos educacionais, de caráter participativo, enfrenta(ram) limitações para serem viabilizadas e incorporadas no interior do Estado, haja vista, entre outros aspectos, a necessidade de instituir: 1. a dimensão coletiva do seu processo de construção; 2. a dimensão legal, legitimada pela participação e pela aprovação por instância legislativa, tornando-se ação governamental; e 3. a dimensão temporal, em que sua vigência deve ultrapassar o governo (BORDIGNON, 2014). Tais proposições vão de encontro à permanência de dimensões que persistem em existir em nossa formação social, tais como a prevalência da ótica privada sobre o bem público, a formação social excludente, a baixa vivência democrática e a descontinuidade das políticas educacionais. Para efeitos deste estudo, destaca-se a última, que guiará o panorama do planejamento e planos, a partir da década de 1930.

---

<sup>22</sup> Apesar de o voto feminino ter sido inserido no artigo 109 da Constituição de 1934, o direito ainda era limitado, pois somente as mulheres que exercessem função pública remunerada poderiam se alistar para votar.

### **3.2 Planejamento, planos nacionais de educação e a fase de criação das normas educacionais (1930 a 1945)**

É notório que o desenvolvimento da sociedade brasileira da Proclamação da República, em 1889, até o ano de 1929, compreendia, majoritariamente, o estabelecimento da educação como processo redentor e de elevação da República a patamares civilizados. Segundo Saviani (2013, p. 126), “somente após a ‘Revolução de 1930’ que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública”.

A partir do governo de Getúlio Vargas no poder, em 1930, a educação assumiu uma nova dimensão, principalmente por buscar se afastar do federalismo inscrito na Constituição de 1891, que fortaleceu “a descentralização política e administrativa do ensino” (LOURENÇO FILHO, 1946, p. 8), possibilitando maior autonomia aos entes federados no tocante à Instrução Pública, sem, contudo, incentivar a integração com as diversas experiências nacionais existentes. Está inserida nesse contexto a reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, ao retirar da União a exclusividade da validação dos diplomas do ensino secundário e superior, diminuindo, assim, o controle do governo central sobre esse tema.

As limitações impostas à organização da educação nacional, no período descrito como República Velha (1889 – 1930), encontraram no governo de Vargas, pela primeira vez, o reconhecimento como questão nacional (SAVIANI, 2013) relevante para o desenvolvimento econômico e social. Corrobora para tal fato, a edição do Decreto n.º 19.402 do dia 14 de novembro de 1930 (BRASIL, 1930), com a finalidade de criar o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública (MESP), bem como o Decreto n.º 19.444, de 1º de dezembro de 1930, que estabeleceu os serviços que ficariam a cargo desse novo órgão (BRASIL, 1930a).

Na sequência dos processos organizativos da educação nacional, o MESP instituiu a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) pela via do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), que apresentava como atribuições:

- a) colaborar com o Ministro na orientação e direção superior de ensino;
- b) promover e estipular iniciativas em benefício da cultura nacional, e animar atividades privadas, que se proponham a colaborar com o Estado em quaisquer domínios da educação;

- c) sugerir providências tendentes a ampliar os recursos financeiros, concedidos pela União, pelos Estados ou pelos municípios à organização e ao desenvolvimento do ensino, em todos os seus ramos;
- d) estudar e emitir parecer sobre assumptos de ordem administrativa e didática, referentes a qualquer instituto de ensino, que devem ser resolvidos pelo Ministro;
- e) facilitar, na esfera de sua ação, a extensão universitária e promover o maior contacto entre os institutos técnicos-científicos e o ambiente social;
- f) firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país (BRASIL, 1931, Art. 5).

De acordo com Cury (2009), o decreto atribuía ao CNE, de forma indireta e no seu conjunto, a organização de uma ação que poderia ser denominada como um PNE. Assim, em atenção a essa perspectiva, no dia 27 de junho de 1931, o conselheiro João Simplício apresentou no plenário do CNE uma proposta associada ao tema:

Proponho que o Conselho Nacional de Educação, tendo presente os objetivos patrióticos de sua instituição e fazendo uso das atribuições fundamentais, que lhe confere o decreto n. 19850, de 11 de abril de 1931, designe uma ou mais comissões para o preparo e a redação de um plano nacional de educação, que deve ser aplicado e executado dentro de um período de tempo, que nele será fixado. Esse plano procurará satisfazer as exigências da atualidade brasileira, tomando em consideração as condições sociais do mundo, e assegurará, pela sua estrutura e pela sua aplicação, o fortalecimento da unidade brasileira, o revigoramento racial de sua gente e o despertar dos valores indispensáveis ao seu engrandecimento econômico; e, depois de estudado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, será submetido ao exame do Governo da República e à consideração dos Governos dos Estados. E estabelecerá, apanhando todos os aspectos do problema educativo: 1º - as diretrizes gerais do ensino, caracterizando-as em todas as suas modalidades e nos seus diversos graus, partindo do ensino elementar integral, como fundamento lógico de uma obra duradoura e de alta seqüência e indispensável ao fortalecimento da unidade nacional; 2º - a distribuição geográfica, pelo território nacional, dos centros de cultura universitária: científica ou técnica, dos institutos de trabalho, de arte, ou de preparo profissional, com base no ensino complementar também integral, tomando em consideração as boas tradições do passado e procurando servir às conveniências superiores da Nação; 3º - o caminho de acesso do proletário urbano e rural a todos os graus de cultura científica, ou técnica, ou profissional, ou artística, com o concurso material do poder público e adotando o processo de seleção das capacidades, atendendo assim às condições sociais do mundo e aos justos reclamos da opinião brasileira; 4º - as fontes de recursos financeiros especiais, para a manutenção e desenvolvimento gradual do plano educativo, durante o período de tempo que ficar estabelecido, indicando o concurso que, em íntimo consórcio, lhe deverão prestar a União, os Estados e os municípios, para a sua integral execução (BRASIL, 1931 *apud* CURY, 2009, p. 15).

A proposta apresenta uma sistemática para a instituição de um PNE, a partir da criação de uma ou mais comissões, com a intenção de enfrentar algumas das principais questões educacionais do país. Com efeito, a proposta estabelecia que, a partir da instituição de diretrizes gerais para o ensino, o plano levaria à organização da educação nacional, de tal forma que, tendo por referência principal o ensino elementar, deveria abarcar, também, o ensino universitário e a educação em meio rural, entre outros aspectos. Assim, o plano, que se propunha apresentar uma dimensão nacional dentro de uma República Federativa, em tese, deveria refletir as dinâmicas inseridas no regime em vigor. O modelo de federalismo estabelecido pela Carta Magna de 1891 – e que permaneceu até o ano de 1934 –, estava associado “ao fortalecimento do poder do Estado-membro sobre o da União em que, na relação concentração – difusão do poder, prevalecem relações de larga autonomia dos Estados-membros” (CURY, 2010, p. 153). Um dos principais efeitos foi a descentralização da educação diante da “autonomia das antigas províncias” (VIEIRA, 2007, p. 295), o que gerava uma espécie de *laissez-faire* educacional.

O terceiro ponto destacado pelo conselheiro estabelecia que o plano asseguraria o acesso à instrução pública aos trabalhadores urbanos e rurais em um dos níveis ou das modalidades educacionais, considerando, sobretudo, os processos de sociabilização e inserção no mundo do trabalho do período.

Importante observar, ainda, que o quarto ponto destacado pelo conselheiro fazia menção à necessidade de serem estabelecidas fontes de recursos financeiros voltadas para a efetivação do referido plano. Atento à impossibilidade de se constituir uma ação orgânica na instrução pública sem a indicação de fontes de financiamento, o Plano proposto afirmava a centralidade do papel do Estado – no caso, da União e dos governos estaduais – no que tange à garantia do direito à educação. Tal proposta de PNE foi acolhida pelo CNE e, na sessão de 4 de julho de 1931, a composição da comissão foi autorizada pelo Ministro Francisco Campos (CURY, 2010).

Para se compreender as mudanças do campo educacional na década de 1930, convém destacar a nova orientação do governo central perante à instrução pública, que abriu espaços para que temas presentes na sociedade pudessem ser apresentados, como foram os casos da proposta de elaboração de um PNE e o estabelecimento de Conferências Nacionais de Educação organizadas pela ABE<sup>23</sup>, sendo que, as Conferências de 1931 e 1932/1933,

---

<sup>23</sup> As Conferências Nacionais de Educação realizadas pela ABE tiveram início na década de 1920 e, apesar de já registrarem a presença e o apoio da esfera pública, as suas deliberações não estabeleciam obrigação para o Estado.

relativas ao alcance da educação nacional, como veremos a seguir, foram demandadas à ABE pela União.

Sob o tema “As Grandes Diretrizes da Educação Nacional” (MARINHO, 2017), a IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela associação e financiada pelo governo federal, foi realizada no período de 13 a 20 de dezembro de 1931, no Distrito Federal. O objetivo da conferência, como o próprio título apontava, era definir as diretrizes da educação nacional. Entretanto, questões associadas à prevalência do ensino leigo nas escolas públicas, em oposição à primazia ao ensino religioso, tornaram-se motivos de polêmicas acirradas entre os conferencistas, de forma que os trabalhos foram encerrados antes do previsto, tendo em vista que não havia clima para que fosse mantido o foco da discussão no tema central da conferência (ROMANELLI, 1999; MARINHO, 2017). Como resposta ao tema, um conjunto de educadores presentes àquela Conferência Nacional de Educação, apresentou, coletivamente e de forma pública, em 1932, um manifesto intitulado “A reconstrução do Brasil: Ao Povo e ao Governo” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932), atualmente, conhecido sob o nome de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

O Manifesto incorporava uma dimensão própria e disruptiva para as bases da educação pública no país, a partir do “sentido de instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação, em consonância com o ideário escolanovista” (SAVIANI, 2010, p. 769), compreendido a partir dos princípios da educação pública, gratuita, obrigatória e laica. Naquele contexto, os pioneiros da educação nova “emergiram como um grupo cuja coesão não era fruto exclusivo da identidade das posições político-ideológicas comuns, mas, prioritariamente, de uma estratégia de luta associada ao delineamento dos rumos da política educacional” (MARINHO, 2017, p. 75). De tal forma, os objetivos do Manifesto constituíam-se como uma “declaração de princípios [...] e um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional” (AZEVEDO, 2010, p. 24). Com isso, a ideia de se instituir um Plano Nacional de Educação e consequentemente para os entes subnacionais, origina-se da proposição do Manifesto dos Pioneiros da Educação, a partir da defesa de se instituírem as diretrizes fundamentais e um plano de reconstrução educacional (SAVIANI, 2017).

A crescente discussão na sociedade em torno do papel da educação, originada na IV Conferência Nacional de Educação e explicitada pelos pioneiros no Manifesto, encontrou

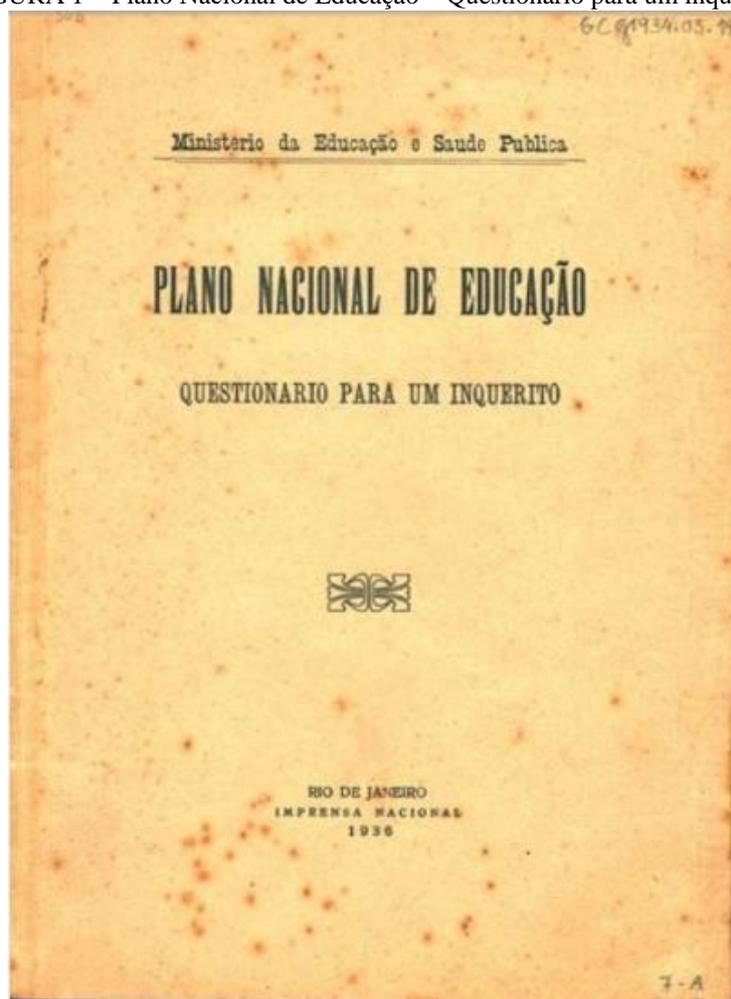
na V Conferência, realizada no período de 26 de dezembro de 1932 a 2 de janeiro 1933, na cidade de Niterói, um novo núcleo de tensões (MARINHO, 2017) em que o objetivo do encontro consistia em apresentar ao governo federal e à Assembleia Nacional Constituinte, a partir do alargamento do entendimento de plano, “sugestões de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da Constituição” (AZEVEDO, 1963 *apud* BORDIGNON; QUEIROZ; GOMES, 2016, p. 3). Assim, a Constituição de 1934 estabeleceu como competência privativa da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934, Art. 150). Dessa forma, como se vê, a perspectiva educacional, inserida no contexto brasileiro pelo Manifesto, refletiu-se na Constituição de 1934 (SAVIANI, 2013), demonstrando a força do movimento dos escolanovistas nas questões educacionais. A Carta de 1934 também estabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, assim como a vinculação de percentuais de impostos para o financiamento da educação, tanto no âmbito nacional como no regional.

Entretanto, o referido texto constitucional também trouxe interesses divergentes aos defendidos pelos pioneiros, como os apresentados pela Comissão Brasileira de Eugenia (CBE). Detalhando, a Constituição de 1934 estabeleceu à União, aos Estados e aos Municípios, a incumbência de “estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934, Art. 138, *b*), percebida como “um fator de conscientização para possíveis mudanças comportamentais entre jovens e adultos, visando o matrimônio entre pessoas de uma mesma classe social e etnia e não apenas o conhecimento de teorias e leis sobre hereditariedade” (ROCHA, 2011, p. 169). O dispositivo constitucional relacionava a eugenia às questões da sexualidade como um importante viés educativo, de cunho moralizante e disciplinador das condutas sociais. As ideias eugenistas ganharam força ao longo do século XIX e XX, permanecendo como paradigmas universalizados no ocidente, em especial, com o “desaguar das teses racialistas e dos delírios de pureza que engendraram as narrativas nacionalistas do séc. XIX” (SILVA, 2013, p. 905), como foi no caso do nazismo no século seguinte. É preciso destacar que, no Brasil, sem descuidar que algumas correntes de pensamento acredita(va)m na tese do branqueamento em alinhamento às teses europeias e norte-americanas, a forma predominante da eugenia se fez associar, em linhas gerais, a questões relacionadas a problemas de pestes e hábitos de higiene (SILVA, 2013). Intuem-se, portanto, os motivos pelos quais o MESP estabeleceu na mesma pasta a educação e a saúde, haja vista que racionalizar os problemas de higiene estava em voga na década de 1930. Entretanto, tal

conjunção pode decorrer de outros motivos, tendo em vista a figura de Francisco Campos (1891 – 1968), primeiro ministro da pasta e prócere defensor da eugenia no país (GADELHA, 2009 *apud* SILVA, 2013).

O clima associado à elaboração do PNE, previsto para a década de 1930, reacendeu os conflitos entre os pioneiros e a igreja católica, defensora do ensino religioso. De acordo com a legislação recém-criada à época, o CNE era a instância responsável por “elaborar o plano nacional de educação, para ser aprovado pelo Poder Legislativo” (BRASIL, 1936, Art. 2º, 1º), sendo que, após a instalação da Comissão, “o CNE teria o prazo de 90 dias para concluir os trabalhos associados ao PNE e o Poder Executivo, no prazo de 5 dias, deveria remetter o projecto do plano nacional de educação á Camara dos Deputados” (BRASIL, 1936, Art. 15).

FIGURA 1 – Plano Nacional de Educação – Questionário para um inquérito.



Fonte: (FGV CPDOC, 2022)<sup>24</sup>.

<sup>24</sup>Cf. Arquivo Gustavo Capanema - Ministério da Educação e Saúde - Educação e Cultura. (FGV, CPDOC, 2022).

Em 16 em janeiro de 1936, o novo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1900 – 1985), enviou para consulta pública, um extenso e minucioso “inquérito nacional” – uma pesquisa que teve a sua base de coleta de informações alicerçada em um questionário que visava colher contribuições de professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes, militares, políticos e secretarias de educação dos governos estaduais –, com vistas a subsidiar a elaboração do PNE, código daquelas diretrizes (CORREIO DA MANHÃ, 1936). O referido inquérito contava com 213 questões, divididas entre 12 títulos e 13 capítulos<sup>25</sup>.

Com o questionário nas mãos da sociedade, o tema da educação leiga sobre a confessional protagonizou diversos embates, haja vista que, para retomar a primazia do ensino religioso, a Igreja Católica, via Confederação Católica de Educação, realizou um conjunto de conferências para apresentar as suas propostas ao inquérito. Entretanto, no caminho inverso, os movimentos da sociedade civil, entre eles os pioneiros, realizaram as suas conferências para assegurar o ensino laico.

Após a devolutiva dos questionários, o CNE deu início à elaboração do anteprojeto do PNE “no período compreendido de 11 de fevereiro de 1937 a 17 de maio do mesmo ano, [sendo que o seu estudo] foi realizado em 53 sessões [do CNE] da primeira reunião ordinária, das quais 2 preparatórias, 1 de instalação e 50 plenárias” (FGV/CPDOC, 2022, p. 43). Na última sessão, os conselheiros assinaram o anteprojeto para ser apresentado ao Ministro da Educação e Saúde. No rito de assinatura, o presidente do CNE, professor Reinaldo Porchat (1868 – 1953), declarou:

Srs. conselheiros, ao ser assinado o ante-projeto do Plano Nacional de Educação, trabalho ingente realizado no exíguo prazo de noventa dias, eu me congratulo com o Conselho Nacional de Educação por ter sabido vencer heroicamente as grandes dificuldades que se apresentaram, pela complexidade do assunto, e poder entregar ao Sr. Ministro da Educação e Saúde um trabalho que vai marcar um momento histórico na vida do ensino no Brasil.

Presidindo as sessões deste Conselho, tive a fortuna de ver a maneira pela qual procederam todos os senhores conselheiros e de notar que não houve senão o interesse direto pelo ensino e a dedicação pelas verdadeiras doutrinas pelas quais se deve conduzir no Brasil.

---

<sup>25</sup> Os capítulos estavam estruturados da seguinte forma: 1. dos princípios; 2. duração do PNE; 3. instituições educativas; 4. ensino comum, pré-primário, primário, secundário, especializado (profissional), elementar, médio, superior, emendativo (especial), supletivos (jovens e adultos); 5. da administração da educação pública (federal, estadual e municipal) e privada; 6. profissionais da educação; 7. regimento escolar; 8. as edificações; 9. material e assistência escolar; 10. as organizações escolares (estudantes, docentes e responsáveis); 11. ensino religioso; 12. financiamento; e 13. questões diversas (CORREIO DA MANHÃ, 1936).

As discussões foram várias e muitas vezes vivazes; dentro, porém, desta vivacidade e da emoção com que, por vezes, se discutiram assuntos de magno interesse, jamais se deixou de usar de delicadeza e de cordialidade. Não se tratou senão dos interesses do ensino.

O ante-projeto, que terá algumas imperfeições, não poderá ser atacado por não ter sido conduzido com a máxima superioridade de vistas. E eu tenho o prazer de notar que, ao terminar nossa tarefa se verificou aquela manifestação cordial de amizade no modo por que cada um dos membros do Conselho disputava a assinatura de todos os seus colegas para o trabalho que levava consigo. Retiramo-nos, depois de assinado o Plano Nacional de Educação, como verdadeiros amigos, da mesma forma que no dia em que entramos.

Na qualidade de presidente deste Conselho, só tenho motivos para orgulhar-me dos trabalhos que tenho tido a honra de presidir.

Vou encerrar a sessão. Antes, porém, convido os senhores conselheiros para irmos incorporados entregar ao senhor Ministro da Educação e Saude o Plano Nacional de Educação (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2022, p. 43 e 44).

Após diversas manifestações dos conselheiros – associadas ao PNE e às equipes que trabalharam para concretizar o texto –, os presentes seguiram para o MESP, com o propósito de entregar o documento ao ministro. Na ocasião da entrega, declarou o Presidente do CNE:

Sr. Ministro, o Conselho Nacional de Educação tem a honra de vir incorporado, dentro do prazo que lhe foi assinado pela lei, entregar a v.ex. o ante-projeto do Plano Nacional de Educação. [...] temos a honra de entregar a v.ex., fazendo votos para que, ao ser encaminhado ao Poder Legislativo, possa o trabalho feito pelo Conselho ser devidamente apreciado, reconhecendo-se que este só viu os interesses do ensino e se orientou pelos ditames (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2022, p. 44).

Ao que o Ministro Capanema respondeu:

Sr. Presidente, meus senhores: [...] Estou certo de que o ante-projeto terá andamento satisfatório na Câmara dos Deputados. O Poder Legislativo é, por sua natureza, um órgão de tendências contraditórias, mas, das observações e da experiência que dele tenho, verifico ali existir muito patriotismo, muita consagração aos interesses públicos, muito desejo de acertar e muito amor ao trabalho. Assim, estou certo de que esta obra vai ser recebida pelo Poder Legislativo com o apreço, a admiração com que eu a recebo e de que é, realmente, merecedora.

[...]

Assumo para convosco o compromisso de, perante o Poder Legislativo, dentro do que a Constituição me permite, estar sempre vigilante para que o trabalho tenha um curso rápido e, dentro ainda do ano de 1937, possamos ver esta lei promulgada e para que não saia dessa elaboração uma obra apressada, desmantelada ou falseada nos seus propósitos, mas sim um corpo uno, orgânico, bem estruturado, tal como o Conselho a fez, e, sobretudo, para que seja uma obra marcada pelo espírito de amor ao Brasil,

devotação pela humanidade com o Plano por vós realizado (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2022, p. 44).

Terminado o rito de entrega, o Ministro Gustavo Capanema, no dia seguinte, isto é, 18 de maio, encaminhou o anteprojeto por ofício para o Presidente Getúlio Vargas:

Sr. Presidente:

Tenho a honra de submeter à sua elevada consideração o projeto do plano nacional de educação, que acaba de ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, a fim de que seja, por v.exe., na forma da lei, remetido ao Poder Legislativo (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2022, p. 49).

E assim o foi. Ainda no dia 18 de maio de 1937, o Presidente da República encaminhou ao Poder Legislativo a seguinte mensagem:

Senhores membros do Poder Legislativo:

Em cumprimento o que dispõe o art. 15 da Lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936, remetto-vos o projecto do plano nacional de educação, que o Conselho Nacional de Educação acaba de elaborar.

Tratando-se de obra de grande significação para a cultura nacional, base que é da educação em todas as suas modalidades, permito-me salientar que a decretação do alludido plano representa providência das mais urgentes para o país” (BRASIL, 1937).

Entretanto, o percurso do PNE na Câmara dos Deputados enfrentou, já no primeiro artigo, apresentado a seguir, as primeiras obstruções:

O Plano Nacional de Educação, *código* de educação nacional, é o conjunto de princípios e normas adoptados por esta lei para servirem de base à organização e funcionamento das instituições educativas, escolares e extraescolares, mantidas no território nacional pelos poderes públicos ou por particulares (BRASIL, 1937, Grifo do autor).

De acordo com o presidente da Câmara, “induzido pela seguinte redação: o Plano Nacional de Educação, código de educação nacional [...], [ele] não remeteu a análise do projeto para a Comissão de Educação e Cultura, tendo em vista que o regimento da casa determinava que para dar parecer sobre ‘código’, caberia a uma comissão especial composta por 15 membros” (JORNAL DO BRASIL, 1937). Detalhando, por seu artigo primeiro comportar os termos *plano* e *código*, o projeto não foi encaminhado para avaliação da Comissão de Educação e Cultura, e sim para outra comissão. Havia, entre o CNE e o Congresso, desde que o projeto dera entrada na Câmara, divergências a respeito das competências para a elaboração de leis educacionais, pois, pela previsão constitucional, cabia ao parlamento com a colaboração de conselhos, a atribuição da organização de planos de solução dos problemas nacionais (BRASIL, 1934, Art. 91, Inciso V). Por sua vez,

conforme apresentado anteriormente, a elaboração do PNE estava entre as atribuições do CNE. Finalmente, por ter sido compreendido como código, a análise do PNE seria submetida, primeiro, à Comissão de Constituição e Justiça e, na sequência, a uma Comissão especial do PNE, criada para esse fim. Segundo Cury (2015), por um arranjo entre os deputados, a comissão especial criada teve como composição todos os membros da Comissão de Educação e Cultura.

Na reunião de 27 de agosto de 1937, a Comissão especial analisou o Parecer nº 37 de 1937, cuja proposta versava sobre a conveniência de votar o texto do PNE, em bloco ou ponto a ponto. Em favor da votação em globo, apresenta-se, a seguir, a defesa dos deputados Antonio Goes, Pedro Calmon e Alberto Alvares, respectivamente:

Estando convencido que o processo de votação em globo acelerará a solução do magno problema, conforme os resultados de minhas recentes observações sobre os dispositivos regimentais que regula o assumpto não podia, portanto, proceder de modo differente no actual momento (BRASIL, 1937, p. 40147).

Foi a nossa [ação], que [definiu que] o plano nacional de educação não é um código, nem assim devesse ser considerado. [...], porém, á Comissão de Constituição e Justiça, e, posteriormente, nomeada a comissão especial, que se pronunciará sobre o andamento do projecto como código, não nos cumpre voltar áquella preliminar. [...]

O que fez o Conselho é um trabalho organico, completo, uno, integral. Para esse genero de leis, é que se prevê a votação indicada pelo art. 48<sup>26</sup> da Constituição.

É necessário, entretanto, não prefixar no plano de Educação um prazo longo para ser renovado [...] (BRASIL, 1937, p. 40149 - 40150).

Trata-se de um projecto constituído de seis partes, inumeros titulos e capitulos, compreendendo 504 artigos, que ocupam 91 paginas do impresso distribuído.

A votação não global, por uma assembléia politica numerosissima, equivaleria, praticamente, a quase eternizar as discussões e votações por mezes e mezes, uma vez que a Camara, por força constitucional é por sua propria destinação, tem outras múltiplas tarefas a realizar, no curso dos trabalhos legislativos de cada anno (BRASIL, 1937, p. 40149 - 40150).

O contraponto à forma de encaminhar a votação realizou-se pelo Deputado Raul Bittencourt<sup>27</sup>, relator do projeto, o qual, durante a defesa da votação em partes, de forma lúcida e erudita, declarou:

---

<sup>26</sup> De acordo com a Constituição de 1934, o artigo definia: “Podem ser aprovados, em globo, os projetos de Código e de consolidação de dispositivos legais, depois de revistos pelo Senado Federal e por uma Comissão especial da Câmara dos Deputados, quando esta assim resolver por dois terços dos membros presentes” (BRASIL, 1964, Art. 48).

<sup>27</sup> O Deputado apresentou à Câmara o seu voto em texto distribuído entre os presentes, com os motivos pelos quais não se deveria votar em bloco. Ao final do seu texto, ele apresentou um resumo da explanação, a qual transcrevi por completo.

É o recurso de que lançam mão os Paramentos para darem força de lei aos projectos que, pela excellencia do texto, estão clamando approvação imediata e sem variações substanciaes. O projecto do plano nacional de educação, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e remetido á Camara pelo Presidente da República, não se encontra em taes condições, porque não corresponde ao espirito da Constituição, porque suscita controversias de ordem jurídica, pedagogica e pratica, exigindo completa remodelação de estructura, embora abrigue aproveitaveis sugestões. Não bastará, pois, que seja meramente revisto. Será necessário um substitutivo integral ou, ao menos de alguns capítulos.

A votação em globo furta ao plenario da Camara o direito de intervir na elaboração do projecto, supprime a possibilidade de emendas e transfere da Camara para o Senado o papel de *orgão iniciador*, isto é, de orgão que delibera em definitivo. A faculdade que tem a Comissão Especial de alterar livremente o projecto, quando de retorno á Camara, é aleatório e quase enganosa, visto que o projecto, regressando ao Senado, delle receberá a decisão ultima, ficando o papel da Camara dos Deputados, Casa primaz do Poder Legislativo, reduzido a uma cooperação minima, de simples orgão proponente, logo na primeira oportunidade que tem o Parlamento brasileiro de traçar as diretrizes da educação nacional, como preceitua a Constituição.

A votação em globo obriga a applicação de certas disposições regimentais que collocam em desconcertante desigualdade Senadores e Deputados, aquelles permanecendo com as prerrogativas parlamentares costumeiras, estes perdendo o direito de apresentar emendas ao plenario e só podendo offerer suggestões á Comissão Especial, em silencio, sem as debater; quase como extranhos ao Palacio Tiradentes.

A votação em globo apressa a passagem do projecto pelo Poder Legislativo. O plano nacional de educação, por sua propria indole, não é, materia urgente, no sentido parlamentar do termo, e a votação em globo prejudicaria fundamentalmente o exame de questões arduas e complexas como as educacionaes, pela primeira vez, entre nós, consideradas em lei, sob fórmula de um plano conjuncto.

A votação em globo, por mais que accelere o tramitamento do projecto, com grave dano quanto ao merito, não poderá, a partir da data actual, grangear a approvação definitiva do texto, ainda nesta sessão legislativa, e, ao lado de inconveniencias abundantes, não offere praticamente sequer a precaria compensação da rapidez.

Somos, portanto, de parecer que o projecto do plano nacional de educação não seja votado em globo (BRASIL, 1937, p. 40146-40147).

Os defensores da votação ponto a ponto, argumentavam, ainda, que o PNE tratava de “toda e qualquer providencia que se relacione directa ou indirectamente com a educação, entulhando um plano de medidas inadequadas á concepção constitucional delle” (BRASIL, 1937, p. 40132), pois, pela forma do anteprojeto do PNE, “em pouco ele se transforma em lei totalitária do ensino no Brasil, não cabendo mais, nas malhas apertadas de sua tessitura sequer leis complementares estaduaes” (BRASIL, 1937, p. 40132). Já para os deputados favoráveis à votação em globo, o argumento era que não haveria prejuízo ao conteúdo do projeto, pois, no retorno do texto do Senado, “a qualquer Deputado que

pretender colaborar no projecto é assegurada a faculdade de oferecer sugestões á Comissão Especeial e de defendel-as no momento oportuno, perante o plenário” (BRASIL, 1937, p. 40150).

Assim, após amplas considerações, como solicitado por Gustavo Capanema (BOMENY, 1999), o projeto do PNE foi aprovado em globo e, ainda no mês de setembro, voltou à pauta para discussão da Comissão. Entretanto, a tramitação do PNE pela Câmara não chegou a ser concluída, “uma vez que os debates [...] foram interrompidos pelo fechamento do Congresso Nacional, no dia 10 de novembro de 1937, devido à implantação da ditadura do Estado Novo” (MARINHO, 2017, p. 77). Foi dessa forma que a primeira iniciativa para instituir um PNE sofreu a primeira quebra no país.

Há, porém, uma grande questão associada ao projeto de PNE de 1937. Seria ele um PNE ou uma LDBEN? Ao analisar o anteprojeto de 1937, observa-se que a sua estrutura estava direcionada bem mais para diretrizes e bases da educação do que para um Plano, conforme também defendem Cury (2015), Saviani (2010) e Bordignon (2014). Tal entendimento decorre especialmente do fato de que sua estrutura estava voltada prioritariamente para explicitar a estrutura e a organização da educação nacional. Conquanto seja um Plano, estabelece a materialização do planejamento, apresentando as diretrizes, as metas e as estratégias da educação capazes de indicar *como* serão alcançados os fins da educação. Compreende-se, portanto, que o anteprojeto estaria mais voltado para a aprovação de uma LDBEN do que um PNE.

A partir do advento do Estado Novo, o governo assumiu o viés autoritário e passou a conduzir as políticas educacionais, de tal forma que a sua organização se constituísse em um “projeto estratégico de mobilização controlada” (BOMENY, 1999, p. 142). Isto é, foram dimensionadas como ambiente para “formar um ‘homem novo’ para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro” (BOMENY, 1999, p. 139).

Para o novo regime, a descentralização do ensino, crítica ao federalismo, era um problema, pois a permanência de práticas regionalistas na condução educacional conflitavam, sobremaneira, com o sentido societal de homem que esperavam construir. Nessa direção, “o Estado deveria responder com um projeto de padronização do ensino e de centralização das atividades escolares pela defesa da unidade de programas, de material didático etc” (BOMENY, 1999, p. 151). Para fazer valer essas mudanças, no dia 10 de

novembro de 1937, o Estado Novo outorgou uma nova Constituição, na qual a palavra “plano” (BRASIL, 1937a; Art. 166; Art. 169; Art. 169, § 1º), sempre que utilizada, estava associada ao sentido de conspiração contra o Estado.

Art. 166. Em caso de ameaça externa ou iminência de perturbações internas, ou existência de concerto, *plano* ou conspiração, tendente a perturbar a paz pública ou pôr em perigo a estrutura das instituições, a segurança do Estado ou dos cidadãos, poderá o Presidente da República declarar em todo o território do País, ou na porção do território particularmente ameaçada, o estado de emergência.

[...]

Art. 169. O Presidente da República, durante o estado de emergência, e se o exigirem as circunstâncias, pedirá à Câmara ou ao Conselho Federal a suspensão das imunidades de qualquer dos seus membros que se haja envolvido no concerto, *plano* ou conspiração contra a estrutura das instituições, e segurança do Estado ou dos cidadãos.

§ 1º. Caso a Câmara ou o Conselho Federal não resolva em doze horas ou recuse a licença, o Presidente, se, a seu juízo, se tornar indispensável a medida, poderá deter os membros de uma ou de outro, implicados no concerto, *plano* ou conspiração, e poderá igualmente fazê-lo, sob a sua responsabilidade, e independentemente de comunicação a qualquer das Câmaras, se a detenção for de manifesta urgência. (BRASIL, 1937a. Grifos meus).

Como se vê, a implantação da ditadura estadonovista interditou todas as iniciativas associadas à elaboração de planos, inclusive, do PNE, cuja proposta foi apresentada pelo próprio governo em maio de 1937 (cinco meses antes do início da ditadura). Observa-se, entretanto, que, ao longo da referida ditadura, o governo prometia à sociedade a implantação do Código Nacional da Educação – não mais chamado de plano –, como afirmava Getúlio Vargas:

[...] não houve interrupção dos trabalhos iniciados [...] para remodelação do aparelho educacional do país. [...] A educação é entretanto um problema nacional por excellencia. Torna-se preciso e urgente por isso fazer emanar do poder federal tudo o que se refere á sua definição e disciplina. O Código de Educação Nacional quase terminado se destina a sanar tão considerável falha e possivelmente será decretado ainda em 1938 (CORREIO DA MANHÃ, 1938; O IMPARCIAL, 1938).

E, em 28 de abril de 1938, o presidente da República voltou a afirmar:

[...] o ensino necessita de uma legislação completa e definitiva, capaz de dar os problemas rumos e soluções definitivos. Temos uma quantidade enorme de leis mas a maioria dellas se tornou impraticavel com a sua incompatibilidade do ensino. Muitas dellas foram feitas, no isolamento dos gabinetes, sem nenhum contacto com as necessidades do ensino [...]. Cada

Estado da Federação legislava, com plena desenvoltura, sobre o ensino. Succedia que ás vezes chocavam-se as disposições federaes e estaduaes. Limitada a autonomia dos Estados pela Constituição de 10 de Novembro será este o momento propício para que a União imprima ao ensino brasileiro um caráter de absoluta unidade, [...] ‘a educação é um problema nacional, por excellencia’.

Num paiz como o nosso, de tão vasta extensão territorial, será de toda necessidade que o ensino e a educação tenha um caráter de unidade. Será preciso unir cada vez mais a juventude, na base da cultura nacionalizada (DIÁRIO DA MANHÃ, 1938).

Assim, entre o final de outubro e o início de novembro de 1938, o governo apresentou a redação do projeto do Código Nacional de Educação<sup>28</sup> – era o mesmo texto de 1937, porém com a exclusão de alguns artigos –, contendo 494 artigos sobre a educação nacional. Frente ao tema – e sob o comando do Departamento de Imprensa e Propaganda –, o seu conteúdo também foi divulgado pela imprensa<sup>29</sup>. Entretanto, até o final do Estado Novo, o Código Nacional de Educação não foi aprovado, apesar das constantes promessas.

Com efeito, sem um Código Nacional para a Educação, a instrumentalização dos ideais dos estadonovistas foi estabelecida pelas leis orgânicas de ensino, também conhecidas como reforma Capanema<sup>30</sup>, cuja inspiração adveio das mudanças do cenário nacional e internacional no ano de 1942. No propósito de formar uma nova identidade nacional e, para que as finalidades da educação estivessem alinhadas aos princípios do governo, no período de 1942 a 1946<sup>31</sup>, surgiram: o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai) (BRASIL, 1942); a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942a); a Lei Orgânica do Ensino Secundário, estruturada em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos (BRASIL, 1942b); a reforma do Ensino Comercial (BRASIL, 1943); a Lei Orgânica do Ensino Primário, organizada em elementar, complementar e supletiva (BRASIL, 1946); a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946a); a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (BRASIL, 1946b); e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946c). Em atenção à sequência de implantação da reforma, o

---

<sup>28</sup> Alguns estudiosos argumentam que o Código Nacional de Educação “nunca chegou a ser elaborado, apesar de alguns passos terem sido dados nesse sentido, como a criação da Comissão Nacional de Ensino Primário, em 1938, e a realização da I Conferência Nacional de Educação, em 1941” (HORTA, 1999, p. 36).

<sup>29</sup> O projeto do Código Nacional da Educação está disposto no Diário de Pernambuco dos dias 1, 2, 4, 7, 9, 11, 12, 13 de novembro de 1938.

<sup>30</sup> De acordo com a galeria de Ministros da Educação, Gustavo Capanema foi o de maior longevidade na pasta, tendo conduzido o MESP de 23 de julho de 1934 a 30 de outubro de 1945, permanecendo por 11 anos à frente daquele ministério (BRASIL, 2022).

<sup>31</sup> Apesar de o Estado Novo ter terminado em 2 de setembro de 1945, e enquanto não se estabelecia a LDBEN, as legislações, a partir de 1946, foram elaboradas tendo como referência a Reforma Capanema.

estabelecimento do ensino primário como uma das últimas normas “reforçava” o viés elitista e excludente dessas medidas educacionais.

A política educacional conduzida pela reforma Capanema introduziu na estrutura de ensino do Brasil o viés dualista, posto pela inserção de um tipo de escola para as elites e outra para as camadas empobrecidas. Assim, o ensino secundário regular – hegemônico pelas elites – tornou-se a única etapa aceita para acessar à universidade e os cursos técnicos, opção de estudo para os que não conseguiam ingressar na universidade. Ou seja, o ensino secundário regular formaria os quadros das elites e os cursos técnicos, a mão de obra para a dinâmica capitalista no Brasil. Aí está o dualismo<sup>32</sup>. A organização de um plano nacional não se constitui como preocupação no contexto dessas reformas. As tensões associadas à criação de um Código ou PNE reapareceram na década de 1940, após a redemocratização, porém associadas à LDBEN.

### **3.3 O panorama educacional no período de 1946 a 1964: a fase da retomada do plano, das diretrizes e bases e os primeiros passos do planejamento**

A promulgação de uma nova Constituição brasileira, em 18 de setembro de 1946, representou a retomada da vida democrática no país<sup>33</sup>. Sob essa perspectiva, a nova Carta buscou repactuar com alguns avanços do texto de 1934, ao instituir na União a competência de “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946, Art. 5º, Inciso XV, Alínea d). No entanto, mesmo com a repactuação com o texto de 1934, a estrutura educacional incorporou as bases e os princípios da reforma Capanema.

Em 29 de outubro de 1948, o presidente da República, Eurico Gaspar Dutra (1883 – 1974), enviou à Câmara Federal, por meio da mensagem nº 605 (BRASIL, 1961c), o anteprojeto para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Senhor Presidente da Câmara dos Deputados.

---

<sup>32</sup> A dimensão dualista está presente, quando contrastamos com a educação que os estadonovistas defendiam frente aos escolanovistas.

<sup>33</sup> No âmbito da educação, a Carta introduziu a expressão “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946, Art. 5, Inciso XV, Alínea d), ampliando, assim, as premissas que marcavam a educação até aquele momento. Vale registrar que o texto de 1934 estabelecia: “traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934, Art. 5, Inciso XV) e o de 1937: “diretrizes de educação nacional” (BRASIL, 1937, Art. 16, Inciso XXIV). Ora, o que levou os legisladores a usarem a preposição *de* na Carta de 1937 e *da* nas Cartas de 1934 e 1946? A finalidade seria indicar algum objetivo esperado para a educação em cada um desses períodos? A pergunta segue aberta e ainda sem conclusão.

Tenho a honra de transmitir a Vossa Excelência para a necessária apreciação por parte do Poder Legislativo, nos termos da competência conferida à União pela Constituição Federal, em seu artigo 5º, nº XV, letra *a*, do incluso projeto de lei destinado a fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao qual a acompanham a Exposição de Motivos e documentos anexos, que me foram apresentados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e Saúde, justificando e encarecendo a expedição da mesma. Rio de Janeiro, 29 de outubro de 1948 (BRASIL, 1961c, p. 171).

O anteprojeto, aceito pela Câmara como PL nº 2.222/1948, continha 88 artigos, distribuídos em 11 títulos, a saber: 1. Do direito à educação; 2. Dos fins da Educação; 3. Da administração da Educação; 4. Dos Sistemas de Ensino; 5. Da Educação Pré-primária; 6. Da Educação Primária; 7. Da Educação de Grau Médio; 8. Do Colégio Universitário; 9. Do Ensino Superior; 10. Da Conferência Nacional de Educação; 11. Disposição Gerais Transitórias. Conforme é possível constatar, o PL nº 2222/1948 também estabelecia a realização das Conferências Nacionais de Educação e a criação de Planos Estaduais e Municipais de Educação.

No caso da Conferência Nacional de Educação, o PL determinava, no artigo 57, a realização de forma bienal, promovida pelo Ministério da Educação e envolvendo os chefes da administração escolar dos estados, territórios e Distrito Federal, para além de representantes das associações de estabelecimentos e de professores, com vistas ao estudo de problemas gerais e locais, referentes à educação (BRASIL, 1961c). Assim, segundo o texto, a Conferência Nacional de Educação estaria organizada em três partes:

(a) exposição documentada e debate do que houver sido realizado no biênio anterior pelas administrações locais de ensino e pela União; (b) proposição e exame de medidas a serem sugeridas ou recomendadas aos governos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; (c) estudo de planos de cooperação entre a União e os poderes locais, no sentido do desenvolvimento da educação e da cultura (BRASIL, 1961c).

O ingresso das Conferências e dos planos subnacionais no anteprojeto se fez valer pela determinação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, cuja proposta previa a convocação da conferência para “facilitar ao Governo Federal o conhecimento das actividades concernentes á educação” (BRASIL, 1937a, Art. 90) e contribuir na construção de planos de cooperação entre a União e os poderes locais (BRASIL, 1937a). No caso dos planos dos entes subnacionais, a sua previsão estava nas disposições transitórias, cabendo à União estimular a “elaboração de planos de educação estaduais e municipais, com base nos dados censitários e na verificação das condições econômicas e sociais de cada região”

(BRASIL, 1961c, Art. 73, Alínea b). Como visto, o arranjo educacional proposto incorporava, como orientação máxima, o fortalecimento das medidas descentralizadoras na educação. Após o ingresso do anteprojeto na Câmara Federal, em outubro de 1948, a sua tramitação ocorreu de forma morosa, sendo que a primeira sessão foi realizada em 16 agosto de 1951 (BRASIL, 1961c). O motivo para o atraso estava associado ao relator da Comissão Mista de Leis Complementares, deputado Gustavo Capanema, discordar do projeto “por lhe parecerem inconvenientes para o ensino as suas tendências descentralizadoras” (BRASIL, 1961c, p. 678).

Até o ano de 1959, o PL nº 2.222/1948 recebeu propostas de alteração, bem mais associadas à forma do que ao conteúdo. Entretanto, em 15 de janeiro de 1959, o Deputado Carlos Lacerda (1914 – 1977) apresentou um substituto com alterações de fundo ao conteúdo do PL, tais como a ideia de que “a educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família” (BRASIL, 1961c, Art. 3), subtraindo do texto original a concepção de que “a educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961c, p. 3). O substituto também retirou o caráter nacional das conferências de educação, cedendo lugar, assim, a conferências regionais. Entretanto, a principal mudança do substitutivo estava na transferência dos recursos públicos para o setor privado educacional, pois, sob o argumento de “que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida” (BRASIL, 1961c, Art. 5), indicava que “o Fundo Nacional do Ensino Primário, o do Ensino Médio e o do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados, para a cooperação financeira da União com o ensino de iniciativa privada em seus diferentes graus” (BRASIL, 1961c, Art. 70). Ora, as repercussões associadas ao substitutivo Lacerda foram diversas. Na imprensa, por exemplo, os jornais o chamavam de o “demolidor da escola pública” (ÚLTIMA HORA, 1959, p. 7).

É diante desse contexto que Fernando de Azevedo (1894 – 1974), reunindo quase duas centenas de assinaturas de intelectuais, educadores e gestores, lançou o documento intitulado: **Mais uma vez convocados** – Manifesto ao povo e ao governo. Decorridas quase três décadas do texto de 1932, em 1º de julho de 1959, o novo manifesto reafirmava a defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, com destaque para a defesa de que os recursos públicos fossem apenas para as escolas públicas. Após sucessivas tensões em torno do substitutivo, a primeira LDBEN brasileira foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, sob

a Lei nº 4.024/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), tornando-se um marco do planejamento brasileiro no campo da educação (MENDES, 2000), por constituir-se, em nível nacional, como a primeira legislação a tratar dos objetivos e dos fins da educação. Apesar de representar um marco, os estabelecimentos particulares passaram a acessar os recursos públicos da União, de forma subsidiada ou auxílio, pela via da cooperação. Convém destacar que, em 1965, o texto “sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais” (BRASIL, 2001). Há, no entanto, a necessidade de compreender as questões em torno da Conferência Nacional de Educação e dos Planos.

Em relação à Conferência, a sua previsão tornou-se letra morta, assim como a avaliação e o monitoramento bienal das realizações das administrações locais e da União. Na única vez em que a LDBEN tratou de uma atividade coletiva, como no caso dos congressos e conferências, a proposta estava voltada ao aperfeiçoamento de professores e ao incentivo à pesquisa como dinâmica associada à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) (BRASIL, 1961). Em relação aos planos de educação, com o desmonte das Conferências, a incumbência para a sua formulação tornou-se responsabilidade do Conselho Federal e dos conselhos estaduais de educação, devendo os planos versarem, exclusivamente, sobre o estabelecimento dos recursos financeiros para a manutenção e para o desenvolvimento dos sistemas de ensino (BRASIL, 1961, Art. 93). No caso do plano nacional, o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceria a forma para organizar os três fundos nacionais: 1. ensino primário, 2. ensino médio e 3. ensino superior em relação às receitas resultantes de impostos para a MDE (BRASIL, 1961, Art. 92, § 2º), disciplinando, assim, os nove décimos dos recursos federais destinados à educação, isto é, os 12% resultante dos impostos em parcelas iguais. A respeito das parcelas iguais, e antes que a LDBEN fosse aprovada em 1961, Anísio Teixeira (1900 – 1971) publicou na revista brasileira de estudos pedagógicos, em resposta ao substitutivo Lacerda, o texto intitulado “A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional?”. Para o autor:

A própria divisão igualitária dos recursos federais para a educação superior, média e primária, que se apresenta como progresso democrático, só engana a quem deseja enganar-se. Sendo de 12 milhões o número de crianças de escola primária, a quem se deve educação, e de 6 milhões o número de alunos matriculados; de 1 milhão o número de alunos da escola média; e de 70 mil, o de ensino superior — a divisão dos recursos em partes iguais só ilude a quem quiser iludir-se. Na realidade, está-se ajudando o ensino médio seis vezes mais do que o primário e o superior cerca de mil vezes mais (TEIXEIRA, 1959, p. 29).

Em 1962, o relator, no CFE, do “PNE dos fundos” foi o próprio Anísio Teixeira, sendo que as críticas supracitadas sobre as parcelas iguais, como será possível perceber adiante, foram redimensionadas<sup>34</sup> por uma arquitetura bastante engenhosa (SAVIANI, 2017). O plano tratava da distribuição e das despesas dos Fundos, sendo, nos casos do ensino primário e médio, a combinação da renda *per capita* dos estados com a população em idade escolar. No ensino superior, a proposta era para não elaborar um “plano novo para esse nível de ensino. [pois,] A própria manutenção do sistema requer que a União aplique em despesas com educação não apenas o mínimo de 12% mais perto de 16% da sua receita de impostos” (TEIXEIRA, 2022a, sp). Já o prazo de efetivação das metas do PNE foi estabelecido em 8 anos. Entretanto, o PNE dos fundos, aprovado pelo CFE, poderia, de fato, ser compreendido como um plano de educação?

À época em que o anteprojeto da LDBEN foi apresentado, em outubro de 1948, o documento não previa um PNE. Frente aos registros levantados, a primeira vez que o tema apareceu para discussão foi na sessão da Câmara dos Deputados, realizada no dia 5 de junho de 1959, quando o Deputado do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), San Tiago Dantas (1911 – 1964), abordava a respeito da necessidade de adequar a norma à luz das questões atuais, apresentando, em seguida, uma emenda associada ao planejamento educacional. Dizia ele: “o primeiro ponto com que se caracteriza uma adequação mais perfeita da educação à sociedade em que vivemos, seria a obrigatoriedade do planejamento da educação, para atingir, ao longo do tempo, etapas determinadas” (BRASIL, 1959, p. 2667). Entretanto, por problemas de natureza doutrinária entre os parlamentares, a proposta “do planejamento, em nível nacional, não obteria aprovação do plenário” (HORTA, 1997, p. 163), e o motivo estava na polêmica entre as duas principais correntes que debatiam as questões da educação, no caso, a liberal – com a influência dos escolanovistas –, e os privatistas – liderada por Carlos Lacerda. As duas correntes usavam o termo liberdade como centro do argumento para denunciar “o risco da atividade planejadora do Estado, a qual poderia levar ao totalitarismo” (HORTA, 1997, p. 161).

Frente ao uso do termo *liberdade* para defender as suas propostas, a impressão que paira é de que, para os liberais, a visão de totalitarismo remetia ao período do Estado

---

<sup>34</sup> Para Saviani (2017, p. 65), “as propostas previstas no Plano Nacional de Educação de 1962 serviram de inspiração para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006”.

Novo, quando a liberdade não se fazia presente, principalmente, quando a União implementou um modelo de centralização política e administrativa, tanto na esfera federal quanto na estadual. No caso do setor privatista, o planejamento por parte do Estado afetaria na livre escolha das famílias, pois a sua liberdade para decidir sobre a educação da sua prole estaria ameaçada. Entretanto, segundo Horta (1997), o centro da tensão do planejamento estava, na verdade, vinculado ao controle dos recursos públicos.

Diante das polêmicas colocadas, o parlamentar San Tiago Dantas apresentou à Comissão de Educação e Cultura, em dezembro de 1959, uma emenda atribuindo ao Conselho Nacional de Educação<sup>35</sup> a competência para “elaborar e submeter à aprovação do ministro de Estado o plano de aplicação dos recursos federais destinados à Educação, tendo em vista objetivos a serem alcançados dentro de um tempo determinado” (BRASIL, 1959a, p. 22).

Vê-se, entretanto, um problema de ordem organizacional em atribuir tal função ao Conselho, pois, entre as competências previstas na legislação, nenhuma estabelecia a responsabilidade na elaboração do plano de educação. Por sua vez, a própria LDBEN não associava o plano ao estabelecimento de metas, estratégias e prazos para a administração e sistemas de ensino, restringindo-o, apenas, a disciplinar a aplicação das receitas resultantes de impostos para a Educação. Isto é, o PNE dos Fundos financeiros, sem encaminhar para a organização de um plano sistêmico. Assim, diante dessa consideração, o PNE aprovado pelo CFE em 1962, passará a ser descrito como Plano Nacional de Educação dos Fundos, ou PNE [de Fundos]<sup>36</sup>. Compreende-se, portanto, a raiz de um plano como a tradução do planejamento, ao qual estará associado:

objetivos, metas e estratégias dentro de um sistema de ação [...] [e] determina, ao lado das opções gerais que expressam a filosofia do plano, as estruturas de ação pelas quais ela se concretiza, fixando o método, a forma e o ritmo das mudanças promovidas, as instâncias que intervêm no processo, o grau de autoridade de cada uma delas (MENDES, 2000, p. 110).

Ora, o PNE [de Fundos] de 1962 constituiu-se como um importante avanço para o período, em especial, por indicar a forma de aplicar as receitas resultantes de imposto, por parte dos governos, na educação. No entanto, a sua base de relação com os entes federados

---

<sup>35</sup> Durante a tramitação da LDBEN, a proposta estava associada à implementação de um Conselho Nacional de Educação. Porém, no texto final, o aprovado foi o Conselho Federal de Educação.

<sup>36</sup> Para evitar anacronismo com o conceito atual de PNE, quando tratarmos do plano de 1962, ele será apresentado na forma de “PNE [de Fundos]”.

estava estabelecida, exclusivamente, pelo prisma econômico. É fato que as políticas educacionais no Brasil sofriam – e ainda sofrem – com os problemas relacionados ao financiamento, mas, em termos concretos, seria o financiamento único mecanismo para atingir a materialidade das diretrizes e bases da educação nacional? De acordo como o Mapa do Analfabetismo no Brasil (BRASIL, 2003), em 1960, o país contava com uma população acima de 15 anos de idade na ordem de 40.233 milhões. Desse total, 15.964 milhões eram analfabetos, o que representa um percentual de 39,7%. Agora, tendo por base o PNE [de Fundos] de 1962, como o problema do analfabetismo seria encarado? Como a União, os Estados e o Distrito Federal, a partir de seus sistemas de ensino, atuariam para superar essa mazela sem um planejamento e um plano? É fato que o PNE [de Fundos] estabelecia percentuais para atender a mobilização nacional contra o analfabetismo, porém a previsão estava associada apenas ao Fundo Nacional do Ensino Primário, cuja proposta era atender a população de 7 a 14 anos, de tal forma que a população acima dos 15 anos estava fora. Porém, com base no que se compreende como objetivo de um PNE, no âmbito deste trabalho, trataremos o plano de 1962, não como o primeiro PNE do país, mas como o primeiro PNE de financiamento, ou seja, um plano de aplicação dos recursos orçamentários sem a mesma relação semântica com os planos de 2001 e 2014.

Ainda na década de 1950, as finalidades da educação começaram a ser associadas ao desenvolvimento nacional. Para tal, os quadros técnicos da teoria do desenvolvimento, durante o governo de Juscelino Kubistchek (1902 – 1976), começaram a incidir, de forma gradual e sem holofotes, na vinculação da educação ao planejamento econômico. Assim, a partir do Plano de Metas de 1958, a educação começou a aparecer nos planos vinculados ao desenvolvimento nacional sob o argumento de que “a infraestrutura econômica deve ser acompanhada de uma infraestrutura educacional [...], propriamente um Programa de Educação para o desenvolvimento” (BRASIL, 1958, p. 95). É nesse contexto que ocorre a inserção da educação na Meta nº 30, apresentada com os objetivos, metas, estratégias e prazos esperados. De acordo com o referido Plano de Metas:

Em 1955-56, os *deficits* em matéria educacional eram graves. Para corrigi-los, traçaram-se metas compensadoras. Em matéria de ensino primário, prevê-se o aumento de 40 mil alunos em 1958; 120.000 em 1959; 220.000 em 1960 e 340.000 em 1961.

Em matéria de ensino médio, providencia-se o aparelhamento físico das escolas e o aperfeiçoamento técnico-pedagógico do fator humano, sobretudo no ensino industrial e no ensino agrícola. Construção de novas escolas, e seu equipamento, ampliação das Escolas existentes. Equipamento para 26 Escolas de Magistério de Economia Rural e 33

Escolas de Tratoristas. Ampliação da rede federal de escolas agrotécnicas, agrícolas e de iniciação agrícola. Concessão, para o ensino de grau médio, de 56.068 bolsas de estudos a alunos do Curso Ginásial; 9.106 a alunos do Curso Colegial; 36.534 aos do Comercial; 13.498 aos do Industrial; 14.492 aos do Normal e 11.308 aos dos Cursos Agrícolas. Total das bolsas de grau médio: 141.006.

Em matéria de ensino superior: aumentar para mil novos alunos por ano a capacidade as escolas de Engenharia; instituir o regime de tempo integral dos professores e da frequência obrigatória dos alunos; reformar o ensino superior, visando a organizar os cursos de acordo com suas finalidades e as necessidades do meio em que operam; e criar novos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento. Para esse objetivo, o Governo instalará 14 Institutos de Pesquisas, Ensino e Desenvolvimento nos principais centros do país, nos setores de química, economia, tecnologia rural, mecânica, eletrotécnica, mineração e metalurgia, mecânica agrícola, matemática, física, genética e geologia (BRASIL, 1958, p. 95 - 96).

Assim, enquanto a LDBEN estava em debate na Câmara Federal, os técnicos do governo articulavam a educação na agenda desenvolvimentista. Podemos inferir que tal meta estava imbricada à formação de quadros técnicos, voltados para o desenvolvimento econômico. Assim, sem os holofotes estabelecidos pelo Substitutivo Lacerda, uma nova linha educacional estava em gestação no Brasil, tendo nos tecnocratas um novo polo para a formulação das políticas educacionais, apoiados, ainda, pela Teoria do Capital Humano, cuja ênfase está em um modelo de educação vinculada à produtividade e à eficiência dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2022). No caso da educação formal, a sua apreensão seria compreendida como um investimento produtivo no capital humano, considerado, pelos defensores dessa teoria, como um valor tão importante quanto o capital físico (POSTERNAK, 2014). É dessa formulação, inclusive, a tese de responsabilização exclusiva do indivíduo por seus fracassos, que perpetua estigmas e frustrações, haja vista que pelas dificuldades de acesso e de permanência, bem como pela baixa qualidade educacional, a população fica:

sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2006 *apud* FRIGOTTO, 2022).

Há, ainda, no PNE [de Fundos] de 1962, um compartilhamento de responsabilidades para a sua execução que merece destaque:

A fim de atingir até 1970 as metas acima referidas, estabelecem-se as seguintes normas para a aplicação dos recursos dos Fundos instituídos pela

Lei de Diretrizes e Bases. Dentro dessas normas, deverá a Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), já organizada pelo Governo Federal, desenvolver e detalhar o Plano Nacional de Educação destinado a atingir as metas estabelecidas (TEIXEIRA, 1962).

Ora, convém destacar que o desenho do planejamento educacional brasileiro já estava sendo reestruturado, há tempos, por fora dos setores tradicionais, liberais e privatistas. De fato, antes da aprovação da LDBEN de 1961, o presidente Jânio Quadros (1917 – 1992), na busca por abandonar o Plano de Metas de Juscelino Kubistchek, promulgou o Decreto nº 51.152/1961, criando a Comissão Nacional de Planejamento (COPLAD) para que, no prazo de até seis meses, preparasse o Primeiro Plano Quinquenal de Desenvolvimento Econômico e Social (BRASIL, 1961a, Art. 9). Entretanto, após a renúncia do Presidente da República Jânio Quadros, em 25 de agosto de 1961, o Conselho de Ministros<sup>37</sup> estabeleceu para a Coplad, a competência de instituir a “harmonização dos projetos, programas e planos setoriais [...] através de Comissões permanentes de coordenação setorial, especializadas segundo os principais setores econômicos e sociais, e tendo em vista a estrutura do plano geral” (BRASIL, 1961b, Art. 11). Para o planejamento educacional, o governo federal criou a Copled, no interior do Ministério da Educação e Cultura, “destinada a planejar as atividades educacionais no país” (BRASIL, 1962, Art. 1). Assim, no início da década de 1960, o planejamento educacional brasileiro era responsabilidade de dois órgãos: o CFE e a Copled.

Para o CFE, as suas competências estavam associadas às normativas da educação e à fixação das “metas qualitativas/quantitativas dos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior” (BRASIL, 1962) previstas no PNE [de Fundos]. Já a Copled deveria coordenar as estratégias do PNE [de Fundos], no sentido de fazer com que atingisse as metas estabelecidas pelo CFE (BRASIL, 1962), e, ainda, assistir, tecnicamente, estados e municípios na elaboração dos respectivos planejamentos (BRASIL, 1962, Art. 2º), em atenção à “orientação fixada pelo Conselho Federal de Educação e submeter à apreciação deste as matérias de sua competência” (BRASIL, 1962, Art. 2º, Parágrafo único). Registra-se que os trabalhos da Copled e de suas comissões internas seriam articulados por seu secretário geral, no caso, o diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (BRASIL, 1962), o professor Anísio Teixeira, isto é, tanto o PNE [de Fundos] como a Copled, “coincidentemente”, encontravam em Anísio seu ponto de interseção.

---

<sup>37</sup> Com a renúncia de Jânio Quadros e os entraves para evitar que o vice João Goulart assumisse a presidência, o Brasil aprovou o sistema parlamentarista, comandado pelo Conselho de Ministros.

O processo de organização da planificação da educação no Brasil precisa ser compreendido, ainda, pela influência de dois documentos internacionais, a saber: a Carta de Punta Del Este de 1961 e a Recomendação da Unesco nº 54 de 1962.

Em relação à Carta de Punta Del Este, aprovada em agosto de 1961 e assinada por 20 nações americanas, o Brasil incorporou as suas recomendações no PNE [de Fundos], pela previsão do estabelecimento do Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, que apresentava como referência alcançar pelo menos seis anos de ensino primário, gratuito e obrigatório, para toda a população em idade escolar (BRASIL, 1962a). De acordo com a Carta, o caminho para atingir tais ações estaria na relação entre o desenvolvimento econômico e a educação. Reforça tal argumento o trecho da carta de 1961:

[...] la Organización de los Estados Americanos — a través de sus servicios de educación y de fomento científico — y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura han estimulado en los países de la América Latina un vigoroso movimiento para la planificación integral de la educación, de acuerdo con las recomendaciones de la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación<sup>38</sup> (CARTA DE PUNTA DEL ESTE, 1961).

Nessa mesma direção, estava a Recomendação nº 54 de 1962, estabelecida pelo Bureau Internacional da Educação Pública<sup>39</sup> e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na qual o planejamento da educação era indicado como elemento estruturante para desenvolvimento social e econômico e a elevação da cultura geral do país (BRASIL, 1965). Reforça tal perspectiva o item 2 da Recomendação, associado à importância do planejamento educacional:

No país onde exista uma planificação das atividades do Estado é conveniente que o planejamento da educação seja conhecido<sup>40</sup> no

---

<sup>38</sup> A Organização dos Estados Americanos – por meio de seus serviços de promoção educacional e científica – e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura estimularam nos países da América Latina um vigoroso movimento para o planejamento integral da educação, de acordo com as recomendações da Segunda Reunión Interamericana de Ministros da Educação [Tradução livre].

<sup>39</sup> Em 1912, a *American School Citizenship League* propôs ao governo de Washington a realização de uma Conferência Internacional de Educação e os EUA propuseram que a Holanda convocasse. Assim foi feito, e a Conferência foi prevista para setembro de 1914. Em virtude da Grande Guerra, adiou-se *sine die* a primeira Conferência Internacional de Educação. Em 1925, uma comissão de organização criou, em Genebra, com o apoio do *Institut Universitaire des Sciences de l'Éducation* e sob a forma de associação corporativa, o *Bureau International d'Éducation* (BIT). Os relatórios sobre os movimentos da educação do país passaram a ser enviados para o BIE, dando início a uma série de orientações, sendo a primeira no ano de 1934. Com o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, as conferências foram suspensas, sendo retomadas em 1946. O Brasil participava dos encontros desde os anos de 1930. Em 28/2/1947, o BIT e a UNESCO estabeleceram uma parceria que culminou com a incorporação da Conferência à Unesco, evento realizado até os dias atuais (BRASIL, 1965).

<sup>40</sup> O texto original está com essa grafia, mas intui-se que o termo seja “conhecido”.

contexto do plano ou programa de desenvolvimento econômico e social, e que o lugar reservado à educação nesse plano seja proporcional ao papel que representa no desenvolvimento integral do país (BRASIL, 1965, p. 206).

Ora, o Brasil já participava do Bureau Internacional da Educação Pública desde a década de 1930, e a relação com a Unesco teve início na década de 1940, quando o professor Anísio Teixeira, em junho de 1946, foi convidado pelo diretor geral da organização, Julian Huxley, para ser conselheiro da educação e assumir a Secretaria da Seção de Educação da América Latina da Unesco (TEIXEIRA, 2022). Compreende-se, portanto, uma nova dimensão para o planejamento educacional brasileiro e o papel que a educação começa a assumir na dinâmica nacional, isto é, a sua vinculação com a teoria do capital humano e o início da perda da hegemonia das ideais liberais na educação.

Retomando as questões nacionais, a união do planejamento educacional com a política desenvolvimentista ganhou novos contornos com a criação do Plano Trienal de 1963 a 1965 (BRASIL, 1962b) proposto, ainda, no sistema Parlamentarista. Para tal, criou-se uma estrutura para o planejamento e a Coplan, e, por consequência, a Copled foram submetidas ao ministro extraordinário do planejamento<sup>41</sup>. Dessa forma, “menos de uma semana depois de o documento [do PNE de Fundos] preparado pelo CFE ter sido entregue ao ministro da Educação para ser encaminhado à COPLED” (HORTA, 1997, p. 166), o planejamento educacional já contava com uma nova estrutura.

Em dois meses de trabalho (BRASIL, 1962b), o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social foi criado, e a educação foi contemplada no item quatro, como programa setorial<sup>42</sup>, sob o título: “Pré-investimentos para aperfeiçoamento do fator Humano” (BRASIL, 1962c, p. 89). A educação, no Plano Trienal, estava estruturada por uma análise situacional, diretrizes e financiamento, sendo que este último seria obtido pelos orçamentos internos e externos (BRASIL, 1962c). Entretanto, o rompimento da ordem

---

<sup>41</sup> A partir do Decreto nº 1.422, de 27 de setembro de 1962, o cargo de ministro de estado extraordinário responsável pelo planejamento no país foi criado (BRASIL, 1962c). Entre as atribuições do cargo, estavam dirigir e coordenar a elaboração de um plano nacional de desenvolvimento econômico e social, a ser submetido ao Poder Executivo, bem como coordenar todos os planos de ajuda externa, econômica, financeira e de assistência técnica prestada a órgãos da administração federal (BRASIL, 1962c, Art. 1, Alíneas a e c), e os trabalhos realizados pela COPLAN foram submetidos ao novo ministro.

<sup>42</sup> O Programa de Educação referenciou-se pela Constituição de 1946, a LDBEN de 1961 e o PNE [de Fundos] de 1961, bem como no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso.

democrática no país, pelo golpe civil-militar<sup>43</sup> de 31 de março de 1964, reposicionou o planejamento educacional pela via do binômio: segurança nacional e desenvolvimento.

### **3.4 Um panorama do período de 1964 a 1985: a fase de prevalência do planejamento tecnocrático e dos planos autoritários**

A partir do golpe civil-militar de 1964, o contexto do planejamento educacional e econômico assumiu novos contornos. Com o reforço do poder no Executivo e as limitações do Congresso Nacional, promovidas pela promulgação de atos institucionais, a associação das políticas educacionais com a economia passou a ser prioritária, principalmente, pela criação do Ministério do Planejamento e a subordinação do MEC ao novo ministério (HORTA, 1997; MENDES, 2000).

Em nível nacional, o Plano Trienal, lançado em 1962, tornou-se letra morta e superado pelo Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), previsto para o período de 1964 a 1966. Com o novo programa, a relação entre planejamento econômico e educação ampliou-se, pois, para o PAEG, a política educacional deveria estar voltada para as necessidades técnicas e culturais da sociedade moderna (BRASIL, 1965a).

Para instituir a nova dimensão do regime na educação, a LDBEN de 1961 começou a ser desconfigurada e, junto com ela, o “protagonismo dos educadores na política educacional” (MENDES, 2000, p. 38). Assim, na nova estrutura do planejamento educacional, assumiram os tecnocratas – com elevado destaque para os economistas – como o núcleo da formulação das políticas educacionais, a partir da “institucionalização do Ministério do Planejamento e, dentro deste, do Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada – EPEA –, transformado depois em IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada” (MENDES, 2000, p. 39). Daí, com o advento do regime civil-militar, o novo centro de formulação do planejamento educacional passou a ser o Ministério do Planejamento, expressando, pois, a subordinação do Ministério da Educação a essa nova estrutura.

Além do corpo de tecnocratas, que já atuava dentro do aparelho do Estado, no âmbito da sociedade civil, outras frentes passaram a incidir no desenvolvimento das políticas

---

<sup>43</sup> O conceito de golpe civil-militar está vinculado ao papel, tanto dos civis quanto dos militares, para a realização do golpe de 1964. No caso dos civis, alguns políticos e algumas organizações empresariais, em especial, foram fortes defensores e financiadores. Sobre o tema, conferir o trabalho de René Dreifuss (1981).

educacionais, como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), lançado no final do governo de Juscelino Kubistchek e oficializado em 29 de novembro de 1961 (DREIFUSS, 1981). Hegemonizado por empresários do Rio de Janeiro, São Paulo e militares, em especial, os vinculados à Escola Superior de Guerra (ESG), o argumento para a criação do IPES estava na tese de que “a direção do país não podia mais ser deixada somente nas mãos dos políticos” (CLARENCE, 1964, p.137 *apud* DREIFUSS, 1981, p. 163).

O IPES atuava com apoio de professores universitários, técnicos e peritos, sob o argumento de promover educação cultural, moral e cívica e reduzir o analfabetismo das crianças pobres (DREIFUSS, 1981). De acordo com Saviani (2008), o instituto também articulava empresários multinacionais. Assim, no período do regime civil-militar, os fóruns, seminários e congressos promovidos pelo IPES buscavam incidir nas políticas educacionais do governo, como destacaremos a seguir. Registra-se o término das atividades do IPES em junho de 1971, momento em que o Instituto se autodesfez. Para além do IPES, outros grupos de empresários surgiram, como os vinculados ao Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), estabelecido com apoio de alguns militares. De tal forma, a relação entre empresários e militares não é nova e vale ser registrada.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), um grupo de oficiais da ESG defendia a incorporação na administração pública dos princípios de racionalidade da iniciativa privada (DREIFUSS, 1981). Assim, a relação entre militares e empresários se fortaleceu, em especial, na década de 1950, com a introdução do planejamento na esfera pública. Os quadros técnicos, “supostamente desprovidos de interesses e de determinações classistas, ajudou a eliminar as críticas e pressões por parte do bloco populista no poder e das classes subordinadas” (DREIFUSS, 1981, p. 75), isto é, o discurso da neutralidade e racionalidade prevalecia e ocultava da sociedade, como se davam [e se dão] as relações de interesses entre o setor privado e o Estado.

A mudança no perfil do desenvolvimento brasileiro pelo viés nacionalista e o crescimento das agremiações de esquerda e dos trabalhadores tornou-se centro de preocupação de alguns militares da ESG e de empresários, levando-os a defender o estabelecimento de um novo *status quo* para o país, a partir de um desenvolvimento com maior ou menor presença do capital internacional (OLIVEIRA, 2010). Da combinação de propostas, entre militares e empresários, surge a modernização-conservadora, cujas bases asseguraram a ordem econômica do capitalismo brasileiro, ampliando a presença do capital

privado, ao mesmo tempo que continha as demandas sociais, como o ensino voltado, por essa visão, para assegurar o aumento da produtividade (SAVIANI, 2008).

Em julho de 1967, o governo substituiu o PAEG pelo Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (PDDES), estabelecendo um planejamento mais orgânico e de longo prazo. No caso da política educacional, o programa propunha ampliar o acesso à educação por meio da racionalização do emprego dos recursos disponíveis, ajustando a composição do ensino às necessidades técnicas e culturais da sociedade moderna (BRASIL, 1965a). Dessa forma, a educação atuaria para efetivar-se, dentro das finalidades do capital humano e dessa nova racionalidade. Nessa direção, as primeiras iniciativas foram tratadas durante as quatro Conferências Nacionais de Educação, dispostas no Quadro 4, sendo as duas primeiras realizadas na vigência da Carta Magna de 1946 e as outras duas pela Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969.

QUADRO 4 – Conferências Nacionais de Educação do período do regime civil-militar

<b>EVENTO</b>	<b>DATA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>TEMA</b>
I Conferência Nacional de Educação	De 31 março a 2 de abril 1965	Brasília	Coordenação de recursos e medidas para o desenvolvimento da educação nacional
II Conferência Nacional de Educação	De 26 a 30 de abril de 1966	Porto Alegre	Desenvolvimento do ensino primário; Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários; Construção e equipamento de escolas
III Conferência Nacional de Educação	De 24 a 29 de abril de 1967	Salvador	Extensão da escolaridade
IV Conferência Nacional de Educação	De 22 a 28 de junho de 1969	São Paulo	2º Ciclo do Ensino Médio no Brasil e o acesso à universidade

Fonte: MARINHO (2017, p. 88).

A partir do Decreto nº 54.999, de 13 de novembro de 1964, as Conferências Nacionais de Educação ocorridas durante o regime autoritário foram instituídas com a finalidade de estudar as questões relativas à coordenação de planos de educação (BRASIL, 1964), com vistas à aplicação do orçamento na educação, conforme estabelecia a LDBEN e o PNE [de Fundos] de 1962. De acordo com o Decreto, as conferências seriam convocadas anualmente (BRASIL, 1964) e a composição envolveria:

Os membros do Conselho Federal de Educação, os diretores gerais dos Departamentos e os diretores das Diretorias de Ensino e do Instituto

Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, os Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal, um representante de cada Conselho Estadual de Educação e um representante de cada Território Federal, o presidente da Associação Brasileira de Educação, o presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, o presidente da Federação Nacional dos Professores em Estabelecimentos Particulares de Ensino e o Presidente da União Nacional das Associações Familiares. (BRASIL, 1964, Art. 2º).

A partir dessa composição, os debates dessas Conferências Nacionais de Educação, previstos para ocorrer todo mês de março<sup>44</sup> se revestiram de um caráter técnico e retiraram, desses espaços, a participação de estudantes e de professores da rede pública de ensino. Em contraste, verifica-se a possibilidade da presença de representantes das organizações internacionais ou estrangeiras, que exerciam no país atividade de assistência técnica ou financeira à Educação (BRASIL, 1964, Art. 2º, § 2º).

Em 15 de abril de 1966, o CFE realizou a revisão do PNE [de Fundos] e instituiu o Plano Complementar do Plano Nacional de Educação (PCPNE), associado à destinação dos saldos não aplicados dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio para a combater o analfabetismo (BRASIL, 1966). Tais medidas foram provocadas pelo Decreto nº 57.895/1966, estabelecido para executar os saldos do PNE [de Fundos] do período. Entretanto, o PCPNE reforçava a política de descentralização, consagrada pela Lei nº 4.024/1961, e atribuía ao Departamento Nacional de Educação do MEC, a responsabilidade de estabelecer projetos associados a Programas Intensivos de Erradicação do Analfabetismo, prevendo metas, critérios e normas a serem encampadas pelos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 1966).

Para o ensino primário, o PCPNE determinava que:

A aplicação dos recursos deve começar, prioritária e urgentemente, nas áreas que ofereçam melhores condições de uso e aproveitamento do produto cultural da escola, como "capital humano" por ela formado para melhoria individual e coletiva da vida econômica, cívica, democrática, social e religiosa (BRASIL, 1966, p. 74).

Assim, as mudanças inseridas pelo PCPNE escancaravam todos os predicados em relação às finalidades da educação do regime. A União transferia para os entes subnacionais, em atenção à política de descentralização do ensino, as competências para superar o analfabetismo e, além disso, atribuía à sociedade a corresponsabilidade na solução

---

<sup>44</sup> O estabelecimento da data das conferências está relacionado ao ingresso do novo regime ao poder.

desse problema. Para o ministro da Educação e Cultura do período, o Professor Raymundo Moniz de Aragão (1912 – 2001), após a promulgação do Dia Nacional da Alfabetização<sup>45</sup>:

a erradicação do analfabetismo não é tarefa que possa ser satisfeita apenas pela ação governamental. Por maior que seja a responsabilidade do Estado no particular, por mais lúcida a sua compreensão desse dever, por mais sinceros os seus propósitos, a verdade iniludível é que o cometimento, verdadeiramente ciclópico, excede aos recursos de que possa dispor, em verdade, reclama a cooperação de quantos tenham uma parcela de responsabilidade cívica e moral.

No Brasil, as tarefas educacionais têm proporções cósmicas, face ao crescimento explosivo da população, às dimensões continentais do território e o doloroso atraso que registramos. Atender às necessidades que dia a dia avultam, recuperar um atraso acumulado durante anos, senão séculos, não pode ser obra exclusivamente para o Governo, é uma necessidade que reclama o concurso de todos.

Em verdade, o analfabetismo só será vencido quando cada brasileiro tiver a perfeita compreensão do malefício, da injustiça e da vergonha que representa, e o povo o sentir, como um espinho implantado no tecido sensível do brio nacional.

É preciso fazer do combate ao analfabetismo uma cruzada e situá-lo como problema perante ao qual a indiferença é crime e a abstenção a desonra (BRASIL, 1966, p. 16 e 17).

O problema do analfabetismo é um dilema histórico no país. Entretanto, há um limite para ação da sociedade na resolução desse problema. Cabe ao governo o estabelecimento de políticas públicas educacionais e a garantia dos recursos financeiros para erradicar o analfabetismo, caso contrário, mesmo com o envolvimento da sociedade, os indivíduos não contam com a competência constitucional e orçamentária para atuar como agentes nas questões educacionais. Assim, a educação como direito de todos passava a ser prevista como filantropia<sup>46</sup>.

A partir da Carta Constitucional de 1967, à União assumiu a competência de estabelecer planos nacionais de educação (BRASIL, 1967, Art. 8, Inciso XIV) e legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1967, Art. 8, Inciso XVII, Alínea q). Entretanto, os fundos associados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino foram subtraídos da Carta Magna, “defendida por alguns congressistas com argumentos respaldados na teoria do ‘capital humano’, tendo como cenário a correlação entre educação e desenvolvimento” (MENEZES, 2008, p. 153). Assim, o texto de 1967 não estabeleceu nenhuma vinculação entre o orçamento dos entes com a educação. Contudo, em 17 de

---

<sup>45</sup> Instituído pelo Decreto nº 59.452 de 3 de novembro de 1966 (BRASIL, 1966).

<sup>46</sup> Infelizmente, o analfabetismo ainda é um problema que continua a afetar a sociedade brasileira até os dias de hoje, tanto pela protelação de políticas associadas à sua extinção como pela falta de recursos e prioridades.

outubro de 1969, o regime instituiu a Emenda Constitucional (EC) nº 1, cujo teor praticamente outorgava ao Brasil uma nova Constituição. A EC ampliava o escopo da Doutrina de Segurança Nacional, anulava a liberdade de imprensa e centralizava, ainda mais, a administração pública sobre o comando do Poder Executivo. O resultado se faz associar à “consolidação legal de um Estado que agia baseado na doutrina da Segurança Nacional, ou seja, uma guerra interna aos inimigos de esquerda” (SILVA, 1986, p. 7). A EC nº 1 de 1969, curiosamente, estabeleceu a educação como direito de todos e a obrigação, no âmbito municipal, da aplicação de vinte por cento da receita tributária e manteve, tanto para a esfera Federal como para a estadual, “o direito de não vincular parte de seus recursos para a educação” (MENEZES, 2008, p. 153).

De fato, o cenário do financiamento educacional, por parte da constituição de 1967, tornou-o como assunto dos técnicos frente à “liberdade” que estes assumiam para atuar sem as “amarras” constitucionais. Entretanto, ainda havia um entrave para a execução dos interesses do regime na educação, no caso, a LDBEN de 1961. Para tal, o governo estabeleceu duas reformas na estrutura educacional brasileira. A primeira realizada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, voltada para a educação superior e, a segunda, pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau.

A Lei nº 5.540 surgiu no contexto dos acordos MEC-Usaid<sup>47</sup> e se propunha a superar a ideologia nacional-desenvolvimentista que vigorava na universidade, com vistas ao “ajustamento da política educacional a nova ideologia política (a doutrina da interdependência) atrelada ao modelo econômico desnacionalizante” (SAVIANI, 2015, p. 93). A lei se tornou objeto de inúmeras tensões no Congresso Nacional, considerando que a sua adoção refletia o cenário de efervescência política que antecedeu ao Ato Institucional (AI) nº 5, motivo pelo qual podem ser compreendidos os vetos que a lei recebeu. Já a Lei nº 5.692 estabeleceu para a educação, em especial o 2º grau, a prevalência da formação da mão de obra para o mercado de trabalho. Essa mudança precisava acontecer, pois, segundo Saviani (2015, p. 133), o texto de 1961 dava “ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso”. Para o regime

---

<sup>47</sup> O acordo previa o assessoramento na área da educação do Brasil, em especial, no ensino superior, por parte da *Agency for International Development* – Usaid, no contexto da Guerra Fria.

autoritário, conforme defendeu o Deputado Bezerra de Mello (1914 - 1976)<sup>48</sup> na sessão das emendas ao texto de 1971, “é necessário fechar, de uma vez por tôdas, a porta das escolas acostumadas ao ensino verbalístico e academizante, que não formam nem para o trabalho nem para a vida” (BRASIL, 1971a, p. 3047) e, sob esse clima, e já com a vigência dos AI, em especial, o de nº 5, a lei nº 5.692 de 1971 foi aprovada sem vetos<sup>49</sup>, correspondendo a uma reforma da educação de primeiro e segundo grau disposta na LDBEN nº 4.024/1961, a qual foi tratada sob uma perspectiva profissionalizante, entre outros aspectos.

A reformulação da educação brasileira estabelecida pelos textos de 1968 e 1971, além de assegurar os interesses do governo federal, reforçava o acordo do MEC-Usaid e as propostas estabelecidas pelo IPES. Pela via do simpósio *A educação que nos convém* (1968), em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), o IPES elaborou o documento intitulado “Fundamentos para uma política educacional brasileira” (IPES/GB, 1969 *apud* SAVIANI, 2008, p. 296), que serviu de base para as reformas universitária e LDBEN dos ensinos de 1º e 2º graus e, além disso, para a criação do documento que instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (SAVIANI, 2008).

Diante do cenário apresentado, é possível considerar que: 1. o planejamento educacional brasileiro assumiu plena associação com o desenvolvimento econômico, vide os planos setoriais do período; 2. a dualidade da escola pesou para a o lado do fornecimento de mão de obra; 3. a visão assistencialista da educação ampliou o ritmo e a adesão; 4. a privatização da educação começou a ser incentivada; 5. as receitas de impostos para o financiamento da educação foram desfeitas; 6. a emergência da centralização autoritária da educação e o controle dos entes subnacionais, pela via dos interventores federais; e consolidou-se 7. a fissura da hegemonia do pensamento liberal na educação.

O quadro 5 reúne excertos dos principais planos e programas de desenvolvimento em que a educação estava presente, no período de 1964 a 1985.

---

<sup>48</sup> Deputado da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), eleito pelo estado de São Paulo para a legislatura de 1967 a 1971, quando atuou como membro da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2023).

<sup>49</sup> Entende-se que o motivo para a aprovação sem vetos ocorreu pela ausência das oposições no Congresso Nacional silenciadas pelo AI-5.

QUADRO 5 – Planos e programas durante a ditadura civil-militar

<b>PROGRAMAS/PLANOS</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>PAPEL DA EDUCAÇÃO</b>
Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG)	1964-1966	A política educacional visa ampliar oportunidades de acesso à educação, a racionalizar o emprego dos recursos disponíveis e a ajustar a composição do ensino as necessidades técnicas e culturais da sociedade moderna (BRASIL, 1965a).
Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (PDDES)	1967-1976	Na presente versão do Plano, fez-se possível não apenas conceber um programa de ação consistente no tocante aos níveis primário, secundário e superior, qualitativa e quantitativamente, como examinar todos os principais aspectos de mão-de-obra relacionados com os planos de desenvolvimento (BRASIL, 1967, p. 81-82).
Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED)	1968-1970	A educação é essencial ao desenvolvimento. Não poderemos admitir que, por falta de recursos humanos qualificados, venha a frustrar-se o esforço nacional de desenvolvimento ou comprometer-se a vocação democrática do povo brasileiro (BRASIL, 1967a, p. 15).
I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND)	1972-1974	“O objetivo de elevar o Brasil à categoria dos países de alto nível de desempenho em todos os setores [...], pela ação renovadora na Educação, [...] o Governo adotou estratégia que deverá contribuir para sustentar, a longo prazo, a ritmo assim impresso, sem comprometer o crescimento global a curto prazo” (BRASIL, 1972, p. 13-14).
II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND)	1975-1979	“Política de Valorização dos Recursos Humanos, compreendendo, no Orçamento Social, [...] no período de 1975/1979, em educação. [...] Tal política permitirá a qualificação acelerada da mão-de-obra, elevando sua produtividade e sua capacidade de geração de renda, e facilitando sua mais rápida assimilação pela moderna economia de mercado” (BRASIL, 1975, p. 56).
III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND)	1980-1985	“A política de educação, cultura e desportos, como parte da política social, se compromete [...], preferentemente, para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico [...]. Educação é direito fundamental e ação basicamente mobilizadora, encontrando, especialmente em sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania” (BRASIL, 1980, p. 66)

Fonte: Elaborador a partir de Brasil (1965a; 1967; 1967a; 1972; 1975; 1980)

Nessa direção, os planos e os programas de desenvolvimento estabelecidos pela ditadura civil-militar no período buscavam acelerar o processo de modernização do

capitalismo brasileiro, em face de um modelo econômico que se estruturava dentro de uma lógica pendular, tendo em um dos seus polos o projeto de criação do capitalismo nacional e no outro o desenvolvimento de um capitalismo associado sob a égide dos Estados Unidos (IANNI, 1979). Com efeito, as contradições estabelecidas pelo modelo não comportavam manter a educação fora desse propósito, em especial, pelo crescimento urbano-industrial e a necessidade de qualificação dessa mão de obra para atuar nos processos produtivos. Posto dessa forma,

o projeto “Brasil, país do futuro”, assentado no processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção, repercutiu, em decorrência das demandas científicas e tecnológicas que a sociedade urbano-industrial exigia, tanto no âmbito da reforma universitária de 1968 quanto na reforma da educação básica que instituiu o sistema nacional de 1º e 2º graus, em 1971 (FERREIRA JUNIOR, BITTAR, 2008, p. 340).

Assim, as reformas educacionais do regime se estruturavam, pela via autoritária, em atenção aos processos produtivos, pela lógica do capital humano, muito em voga e disseminado no período pelos seguidores das ideias da Universidade de Chicago. Com isso, a métrica entre educação e desenvolvimento capitalístico brasileiro deveria atuar no sentido de contribuir para a acumulação de capital. Com efeito, a ampliação desses setores no mercado de trabalho contribuía para o fortalecimento de algumas categorias profissionais. Nesse caso, a resposta ao cenário se deu por um velho remédio, ou seja, “a contenção dos salários, [...] e intervenção dos sindicatos” (OLIVEIRA, 1980, p. 95). Dessa forma, a manutenção dos privilégios de uma classe sobre a outra permanecia.

Diante do cenário descrito, o planejamento educacional do regime incorporava os interesses socioeconômicos do mercado capitalista.

Por isso, a partir da análise do quadro anterior, compreende-se uma mudança no discurso do governo com o III PND, pois, “o documento rejeita explicitamente a opção pelo modelo produtivista” (HORTA, 1997, p. 171) e estabelece um forte conteúdo social prevendo “a todas as classes e, em particular, às classes média e trabalhadora, substantivos aumentos de renda real [e] eliminar, no menor prazo, os focos da pobreza absoluta existentes” (BRASIL, 1974, p. 19 e 20).

A julgar pelos trechos destacados no Quadro 5, compreende-se que, a partir de meados da década de 1970, as críticas e os apelos para a distensão do regime levaram os setores técnicos do governo a reequilibrarem suas análises com vistas a torná-las mais palatáveis aos olhares internacionais. Uma outra possibilidade tende a estar associada ao

amadurecimento do processo de planejamento, em especial, nos Planos Setoriais de Educação, nos quais é possível identificar a diagnose do momento, objetivos, metas e estratégias, bem parecidos com os modelos de planos atuais, porém instituindo a responsabilização no indivíduo pelo fracasso escolar e o viés assistencialista da educação.

De acordo com o I Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) de 1973 a 1974, na parte associada aos elementos para uma política:

A fixação de uma política educacional e cultural *exige* a análise de diversos elementos e aspectos conjunturais e setoriais. Essa análise fornece, como consequência, os fatores componentes da política, necessários à definição de prioridades considerando contradições, problemas, meios, tempo, face à grandiosidade da tarefa (BRASIL, 1973, p. 11, Grifo do autor).

Aliás, em relação ao PND de 1972 a 1974, o texto estabelece que “a educação é investimento necessário ao desenvolvimento, pela preparação e qualificação de recursos humanos como força-suporte” (BRASIL, 1973, p. 15). Diante dessa perspectiva, o I PSEC, elaborado na gestão do Ministro da Educação, Jarbas Passarinho (1920 – 2016), fixou estratégias, objetivos permanentes e conjunturais e os projetos prioritários a serem alcançados durante a sua vigência. Embora o plano não estabelecesse prazos para a execução das etapas, mesmo assim, as propostas para a execução do I PSE foram introduzidas no Plano Plurianual do período.

No caso do II PSEC para o período de 1975 a 1979, produzido no contexto relacionado à euforia do milagre econômico<sup>50</sup>, os sistemas estaduais e distrital buscavam ser integrados para “consubstanciar medidas operacionais decorrentes dos documentos básicos do MEC: Política Nacional Integrada da Educação, Política Nacional de Educação Física e Desportos e Política Nacional de Cultura” (BRASIL, 1975, p. 4). O documento organizado durante a gestão do ministro da Educação e Cultura, Ney Braga (1917 – 2000), apresentava os objetivos a partir de uma visão sintética do sistema educacional e do panorama cultural, tendo estabelecido, na parte II do documento, os objetivos gerais e específicos e as metas e estratégias para os níveis de ensino sem, contudo, estabelecer prazos.

O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) proposto para o período de 1980 a 1985, sob o comando do Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Portella (1932 – 2017), para além de indicar as linhas prioritárias nacionais e as estratégias regionais,

---

<sup>50</sup> O milagre econômico pode ser sintetizado pela frase do Ministro da Fazenda da época, Delfim Neto, de que “o bolo tem de crescer primeiro para depois ser dividido” (FOLHA/UOL, 2023).

estabeleceu que, para a sua implementação, era preciso realizar o planejamento com a participação das comunidades (BRASIL, 1980). Supõem-se que a mudança no discurso poderia estar associada aos movimentos para a redemocratização, como os promovidos pelas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), da década de 1980, como ainda pela possibilidade de os quadros técnicos poderem expressar as suas percepções, frente ao distensionamento do regime.

### **3.5 O panorama do período de 1985 a 2001: a fase do planejamento participativo e a aprovação do PNE 2001-2010.**

Pelo histórico realizado até o momento, as bases do planejamento no interior do estado autoritário começaram a sofrer as primeiras fissuras no contexto da abertura política do regime, cuja estrutura institucional assumiu a forma “lenta, segura e gradual” (ARRAES, 2010, p. 8), muito talvez em virtude das mudanças em efervescência no país e no mundo. Do final da década de 1970 para a de 1980, o Brasil iniciou um processo de distensionamento. Assim, por mais variadas que possam ser as correntes de pensamento existentes na atualidade, compreende-se que há um certo acordo em atribuir às eleições de 1982, às campanhas das Diretas Já de 1983, à eleição de Tancredo Neves em 1985, à instalação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987 e às eleições presidenciais de 1989 os processos mais significativos para a retomada da democracia no país, em nível institucional.

Além disso, a década de 1980 será marcada pela manifestação de crises cuja estrutura se coloca como origem em múltiplas dimensões, passando por desequilíbrio fiscal, instabilidade monetária, ampliação do nível de pobreza, pressões pela participação social, após duas décadas de repressão, desordem das contas públicas, as alterações do cenário macroeconômico, os impactos das contradições do surto desenvolvimentista da década anterior e o lento e progressivo desgaste da matriz político-institucional, a qual moldaram a ordem estadista, sob cuja égide evoluiria a industrialização substitutiva de importações (DINIZ, 2016).

Com efeito, os novos governos que assumiram o poder a partir de 1982 tiveram que atuar na resolução das heranças do regime anterior, bem como em estabelecer iniciativas

que implantassem uma estrutura eficiente de Estado. Sobre isso, segundo Diniz (2016, p. 49), “a concepção dominante de eficiência estatal e a percepção dos meios para garantir a almejada eficácia recriam os antigos vícios da marginalização da política e da primazia dos governos tecnocráticos controlados por círculos de especialistas”.

Diante desse quadro, a introdução de uma esfera pública no contexto da redemocratização será marcada por contradições e respostas governamentais, em parte das vezes, relevantes do ponto de vista da formulação, mas impotentes no sentido de se fazer aplicar, em especial, no campo da relação capital-trabalho e da administração de conflitos distributivos entre o público e o privado. Com isso, a forma de atuação dos governos dentro dessa conjuntura terá a prevalência das soluções via Poder Executivo e a dinâmica de contenção de demandas (DINIZ, 2016). A respeito das contenções, as políticas públicas educacionais estiveram (estão) dentro desse rol.

Contudo, ainda se deve considerar que, dentro das questões da transição para a democracia, está a manutenção dos setores associados ao regime anterior, a partir da fórmula de distensão com a ditadura, lenta, segura e gradual, o processo de mudança na dinâmica da industrialização e as contenções das demandas sociais (BOSCH, 2016) ampliam, por sua vez, as pressões dos movimentos da sociedade da civil em direção de produzir respostas ao processo. Posto dessa forma, as tensões envolvidas na esfera pública acabaram produzindo um desenho propício à configuração das arenas políticas.

Vale dizer que a forma da transição democrática e os processos inerentes descritos acima assumiram nas esferas subnacionais um quadro de complexidade que, para além de reunir as tensões da transição, também refletiu os contextos locais, como no caso do Rio de Janeiro. Sobre isso, o primeiro governo de Leonel Brizola (1922 – 2004), em 1982, estará inserido nas tensões em torno da fusão do estado, ocorrida em 1975, demarcada pela “falta de investimentos do governo federal e ao caráter autoritário daquele ato” (FARIA, 2011, p. 55) e uma formação política partidária marcada pelo personalismo.

Dentro dos marcos gerais apresentados, a retomada da vida democrática esteve associada a diversas frentes de atuação, desde as ações dos movimentos sociais e partidos políticos a acordos entre as elites. Diante desse novo cenário, buscou-se compreender o papel do planejamento e dos planos de educação inaugurados na década de 1980. Para tal, foram analisadas as ações da esfera pública federal e da sociedade civil, pela via das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) e dos Congressos Nacionais de Educação (Coneds), realizados de 1980 à primeira década do ano 2000 e as respostas do governo federal a elas.

Convém destacar que, quando necessário, algumas questões relacionadas ao Rio de Janeiro emergiram no texto.

Um fator adicional e que contribui com a compreensão dos motivos para o estabelecimento de Conferências Nacionais de Educação, na década de 1980, assim como das respostas oferecidas pelos governos para elas, pode ser encontrado nos embates da esfera pública, originada de uma fase aguda de repressão e contenção das demandas sociais durante o regime autoritário. Com isso, a dimensão da governabilidade desses novos governos diante das demandas apresentadas, em especial, pela ação dos grupos organizados para a formação de políticas educacionais e sociais enfrentará inúmeras complexidades para serem atendidas. Sobre isso, e concordando com uma síntese produzida por Diniz (2016) dos trabalhos de Malloy (1993), Faucher (1993) e Evans (1989), colocam-se em evidência três dimensões envolvidas no conceito de governabilidade e que podem ajudar a compreender os limites da formação democrática em curso no país.

A primeira refere-se à capacidade do governo para identificar problemas críticos e formular as políticas apropriadas ao seu enfrentamento. A segunda diz respeito à capacidade governamental de mobilizar os meios e recursos necessários à execução dessas políticas, enfatizando, além da tomada de decisão, os problemas ligados ao processo de implementação. Finalmente, em estreita conexão com este último aspecto, situa-se a capacidade de liderança do Estado, sem a qual as decisões tornam-se inócuas (DINIZ, 2016, p. 54).

Em que pesem tais fatores, a segunda dimensão assume importante centralidade para a discussão sobre a esfera federal, em especial, por compreender que, em linhas gerais, o ciclo de respostas, na maioria das vezes, esbarra nas dificuldades de implementação das políticas. Contudo, para o Rio de Janeiro, como será visto à frente, em certa medida, os problemas se colocam nas três dimensões.

Diante da nova complexidade da esfera pública na década de 1980, os movimentos sociais buscaram apresentar, de forma organizada e coletiva, as suas compreensões educacionais, tendo por referência a ideia de retirar do histórico de contenções de demandas fortalecidas no período anterior a educação e as políticas sociais. Com base nessas considerações, os processos de organização das CBEs foram analisados.

Entre os dias 30 de março e 3 de abril de 1980, na PUC de São Paulo, ocorreu o primeiro esforço nacional dos movimentos de educação desde a instauração da ditadura no país, em 1964. O encontro ficou conhecido como a I CBE, sendo que sua organização foi promovida por quatro entidades nacionais – Associação Nacional de Educação (ANE),

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos e Cultura Contemporânea (Cedec) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) –, tendo reunido perto de 1400 participantes para debater o tema: “A Política Educacional”, dentro de 11 simpósios e 33 painéis (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1980).

Ao final do encontro, a I CBE apresentou o seu Documento Conclusivo com uma visão a respeito dos seguintes temas: educação popular, pré-escola, 1º grau, 2º grau, ensino público, associações de docentes e ensino superior (ANPED, 2022). A I CBE se propunha a pressionar a esfera pública acerca da necessidade de participação nas decisões educacionais, tendo em vista o “agravamento das condições de ensino em nosso país – resultado de uma política educacional autoritária” (I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DOCUMENTO CONCLUSIVO, 1980 *apud* ANPED, 1980). Sob essa perspectiva, a I CBE defendia a necessidade de incorporação dos membros da comunidade escolar no planejamento educacional, com vistas a romper com a fragmentação que imperava entre as entidades e as críticas de caráter meramente ideológico à educação. Dessa forma, o que estava em debate era a necessidade de se estruturar a renovação da forma político-institucional exigida no contexto da transição democrática.

FIGURA 2 – I Conferência Brasileira de Educação – Reaprendendo a debater o ensino.



Fonte: (CENA BRASILEIRA, 1980).

A II CBE, realizada entre os dias 10 a 13 de junho de 1982, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com mais de 1.600 participantes, abordou como tema: “Educação – perspectiva na democratização da sociedade” e, dentro de simpósios e painéis,

desdobrou-o em subtemas: os profissionais da educação, a gestão da educação, educação e participação popular e a questão pedagógica. Os debates da II CBE buscaram fortalecer a composição da política educacional de cunho democrático no Brasil. Em síntese, conforme manifestou a professora Guiomar Namó de Mello (1943 - ), em entrevista: “queremos um ensino popular, de fato controlado pelos interesses do povo como um agente do progresso e não apenas mantido e tutelado pelo Estado, de acordo com seus interesses” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1982).

A III CBE ocorreu entre os dias 12 a 15 de outubro de 1984, na Universidade Federal Fluminense (UFF), e simbolizou um novo momento no processo de mobilização da comunidade escolar, tendo em vista que muitos de seus organizadores assumiram ou participaram das pastas de educação, após as eleições estaduais de 1982. Assim, compreendem-se os motivos que levaram os organizadores a estabelecer o tema geral da CBE: “Da crítica às propostas de ação”, subdividido em temas geradores: a política educacional e a crise brasileira, a questão pedagógica e os desafios das questões sociais e a gestão pública dos negócios da educação, os quais tornaram-se ponto de debate para os mais de 5.000 participantes (MARINHO, 2017; JORNAL DO BRASIL, 1984; JORNAL DOS SPORTS, 1984; JORNAL DOS SPORTS, 1984a). Para além da comunidade brasileira, educadores da Costa Rica e do Chile também estiverem presentes na III CBE (JORNAL DOS SPORTS, 1984), bem como: Paschoal Lemme (1904 – 1997) – último Pioneiro vivo no período –, Paulo Freire (1921 – 1997) e o Senador João Calmon (1916 – 1999) (JORNAL DOS SPORTS, 1984b).

Ainda sobre a III CBE, um dos objetivos era tratar da necessidade de uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC) e organizar a atuação dos educadores naqueles, entre outros, espaços de discussões sobre a democratização da educação. Vai ao encontro dessa proposta o Manifesto de Conclusão da conferência:

A democratização da educação não passa apenas pela ampliação quantitativa das oportunidades de acesso e permanência na escola e pela sua eficiência na transmissão de conhecimentos. Ela diz igualmente respeito à administração global do sistema e à vida da escola em particular (JORNAL DO BRASIL, 1984).

Assim, o planejamento deveria ser capaz de integrar a participação de todos, com vistas a assegurar, na perspectiva dos conferencistas, uma educação popular. A força política que as conferências estavam adquirindo no cenário brasileiro levou o então candidato à presidência da República, Tancredo Neves (1910 – 1985), a enviar, no dia 12 de outubro,

um telegrama para os conferencistas, assumindo um compromisso com à educação na qual o “ensino público e gratuito [...] [é] instrumento democrático insubstituível de formação da cidadania consciente e responsável” e que “Em meu governo a Emenda João Calmon será cumprida” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1984). Em relação ao último compromisso, desde 1983, a emenda João Calmon tramitava no Congresso Nacional e estabelecia “a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1983). Porém, embora aprovada em 1983, a sua regulamentação ocorreu em 1985 e a aplicação começou a valer em 1986. Além disso, em 1989, o Congresso instalou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para verificar a destinação dos recursos da Emenda e, no relatório, declarou: “sob o ponto de vista da contabilidade orçamentária, a Emenda Calmon teria sido cumprida. Ou seja, o cumprimento nominal da Emenda Calmon, no último triênio por parte do MEC, pode ser demonstrado. Mas, o cumprimento real, não” (BRASIL, 1992, p. 13). Por certo, o financiamento da educação pública ainda sofre com constantes boicotes no país.

Entre a III e a IV CBE, o então presidente da República, José Sarney<sup>51</sup> (1930 -), no dia 31 de maio de 1985, junto com o Ministro da Educação, Marco Maciel (1940 – 2021), lançou no Congresso Nacional a proposta: Educação Para todos (EPT) (BRASIL, 1985). O documento, apresentado pela Exposição de Motivos nº 125/1985, assumia as bases do Compromisso com a Nação<sup>52</sup>, firmado entre o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e a Frente Liberal, antes das eleições de 1985.

No mesmo período em que o III PSECD estava em conclusão, o primeiro governo civil a assumir o Poder Executivo apresentou a proposta EPT, prevendo programas de “aperfeiçoamento e valorização do corpo docente, distribuição de livro didático e material escolar, fornecimento de merenda e, ainda, expansão e recuperação das unidades escolares” (BRASIL, 1985, p.1) destinados à educação de primeiro e segundo grau. O texto salienta, ainda, que “a questão educacional, à medida que se inscreve como dimensão da política

---

<sup>51</sup> José Sarney era o candidato à vice-presidência na chapa de Tancredo Neves e assumiu a presidência após o falecimento de Tancredo, em 21 de abril de 1985.

<sup>52</sup> Segundo Marco Maciel, a Nova República foi fruto de amplo acordo aberto aos partidos políticos e à sociedade civil, tendo como núcleo o PMDB e a Frente Liberal, assim cognominada a dissidência do PDS. O documento constitutivo desse pacto foi intitulado como “Compromisso com a Nação” e estabelecia, ao lado de preceitos doutrinários, objetivos programáticos essenciais para que o Brasil se reinserisse no Estado Democrático de Direito e promovesse o encontro entre o governo e a sociedade mediante adoção de medidas também no campo social, cultural e econômico (MACIEL, 2010).

social, não pode ser resolvida através de ações isoladas que dispersem a mobilização da sociedade” (BRASIL, 1985, p.5) e segue afirmando:

Um plano para a educação básica brasileira deve, portanto, resultar de um pacto entre o Estado e a sociedade. Deve, também, ser um projeto aberto à discussão e revisão permanentes. Não será obra acabada, mas passo voltado para a consecução das metas associadas à superação dos problemas da educação básica nacional (BRASIL, 1985, p.5).

O documento realiza um diagnóstico a respeito dos problemas da educação de primeiro e segundo grau e elenca eixos associados às suas causas, no caso, a falta de uma consciência nacional, isto é, na ausência de compreensão da população da importância político-social da educação; a baixa produtividade do ensino; o aviltamento da carreira do magistério; a inexistência de fluxos de recursos financeiros para a educação; e a insuficiência e/ou má distribuição espacial de vagas nas escolas. O texto ainda acrescenta:

O elenco de objetivos que se associou à proposta de educação básica – Educação para Todos – não permite que se conclua tratar-se de um projeto fechado; ao contrário, sujeito à avaliação e revisão permanentes, haverá sempre a possibilidade de alteração ou incorporação de novas diretrizes (BRASIL, 1985, p. 14).

Em síntese, o documento apresentado pelo governo de José Sarney incorporou um conjunto de propostas que circulavam no país, entre elas, a participação da sociedade na formulação das políticas educacionais. No entanto, ao longo de todo o texto, ora o documento EPT era apresentado como um plano, ora como um programa e até mesmo como um projeto. Em atenção ao apresentado até aqui, reitera-se que um plano resulta de uma intencionalidade organizada, de tal forma a buscar dar sentido ao processo que o antecede, no caso, o planejamento. Já os programas e projetos têm sua adoção associada a medidas pontuais ou mesmo como estratégias de um plano. A proposta EPT, em linhas gerais, manteve a ação fragmentada na educação (o ensino superior estava fora) e o discurso assistencialista (a ausência de uma consciência nacional sobre a importância político-social da educação) estava mantida. Não é à toa que, na IV CBE, realizada entre os dias 2 a 5 de setembro de 1986, na Universidade Federal de Goiânia,

os educadores [...] [insistiram] na denúncia da ineficiência do sistema econômico-político [em] assegurar as condições efetivas de planejamento e execução de uma política educacional voltada ao atendimento dos interesses majoritários ‘Mantendo práticas políticas arcaicas, os Governos federal e estadual continuam recorrendo a iniciativas de mero impacto político e favorecendo grupos que coloca a educação a serviço de interesses

menores e clientelísticos' [...] como o Dia D da Educação<sup>53</sup>, Educação para Todos, Projeto Educar e outros, [pois] 'não chegam a produzir mais do que efeitos de visibilidades poli[tica] já que são medidas fragmentas, descontínuas e desconectas de um plano global, de atendimento ao conjunto dos problemas educacionais [...] uma expectativa ilusória contribuindo para desviar a atenção dos reais problemas (CORREIO BRAZILIENSE, 1986).

Em razão do tema da IV CBE, “A Educação e a Constituinte”, as propostas dos conferencistas estavam associadas às contribuições dos educadores para o capítulo da educação na nova Constituição. Como decorrência, o documento intitulado Carta de Goiânia, contendo 21 pontos, seria apresentado aos constituintes.

Percebe-se o fortalecimento da organização da sociedade civil dentro do objetivo de incidir nos rumos da educação e redimensionar a estrutura do planejamento educacional. Outro ponto de confluência dos conferencistas estava na necessidade de defender as suas propostas na Constituinte, mediante uma atuação articulada. Para tal, a IV CBE propôs a criação do Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (XAVIER, 2003, p. 246), o qual, em 9 de abril de 1987, passou a se intitular Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).<sup>54</sup>

De fato, quando teve início a ANC, em 1º de fevereiro de 1987, o Fórum se fez presente nos trabalhos da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes. Na sessão do dia 23 de abril de 1987, a Carta de Goiânia serviu de guia para a composição dos princípios, objetivos e diretrizes da Educação na Constituição, como demonstra o relatório do anteprojeto do relator da subcomissão, o deputado constituinte, João Calmon:

A tendência majoritária se colocou no sentido de afirmar o direito de todos os brasileiros à educação pública e gratuita, sobretudo à educação fundamental, e o correspondente dever do Estado de criar as condições objetivas para a sua universalização (Associação Nacional de Educação ANDE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade CERES, na CARTA DE GOIÂNIA). Algumas – signatárias da Proposta do Fórum – assinalaram que esse direito ao ensino público, gratuito e laico se estende a todos os níveis de escolaridade (BRASIL, 1987, p. 8).

---

<sup>53</sup> O “Dia D” foi proposto pelo Governo Sarney para despertar a consciência da sociedade a respeito dos problemas da educação. De acordo com o Jornal Tribuna da Imprensa, o “Dia D” da Educação ocorreu no dia 18 de setembro de 1985 (TRIBUNA DA IMPRENSA, 1985).

<sup>54</sup> O FNDEP foi lançado oficialmente em Brasília, no contexto da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Disponível em: <http://penta.ufrgs.br/edu/dee/forumnac.htm>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Os participantes da IV CBE reivindicavam na ANC a educação como direito de todos os cidadãos brasileiros, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la (CARTA DE GOIÂNIA, 1986). Compreende-se, portanto, uma nova dimensão para a educação, na qual a sua apreensão passou a ser assumida como “direito público subjetivo” (CURY, 2008, p. 296), elevando-a não apenas como um dos direitos civis mas também como um direito social inato ao ser humano. De fato, a impressionante mobilização da sociedade para retomar a democracia no país estabeleceu “a necessidade de repensar um novo pacto fundamental para o país e a urgência de normas estruturantes” (CURY, 2005, p. 27) para a efetivação da cidadania não mais fragmentada.

No dia 21 de abril de 1987, durante a sessão da subcomissão de Educação, Cultura e Desporto, o deputado constituinte, professor Florestan Fernandes (1920 – 1995), expôs a necessidade de “reformulação na organização do Sistema de Ensino” (BRASIL, 1987a, p. 22), por meio de “um Plano Democrático na área da Educação” (idem). O tema voltou na sessão do dia 22 de abril e o professor esclareceu:

Temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, ao contrário do que foi aventado por alguém hoje, não visa a estabelecer normas uniformes para o Brasil inteiro, mas criar condições mínimas para regular atividades análogas. Essa lei precisa ser reformulada em virtude de ter nascido num contexto de discussão, de adulteração. Existe o problema do Plano Nacional de Educação e não existe senão um chamado Conselho Federal de Educação que não é instrumental para isso. Tenho cogitado muito na possibilidade de reduzirem-se as atribuições desse conselho. Sou favorável a sua extinção, mas que seja transformado num órgão de assessoria técnico-administrativo-pedagógica e que realmente se crie um Conselho Nacional de Desenvolvimento da Educação, um órgão que permita estabelecer um liame entre o plano e o crescimento do sistema de ensino em todos os graus (1987a).

No dia 23 de abril, concluiu o professor:

entendemos que o Estado deve partilhar com a sociedade brasileira o controle, a execução da política educacional, em todos os níveis, seja federal, estadual ou municipal, por intermédio de organismos colegiados democraticamente constituídos. Valorizamos a importância de termos um plano nacional de educação e, conseqüentemente, planos estaduais e municipais de educação, que contenham não só declarações de intenções, mas tenham os instrumentos de controle, execução e avaliação daquelas intenções e dos recursos destinados ao provimento destas, claramente explícitos. Na nossa experiência, planos são instrumentos de planejamento e administração. Um plano requer instrumentos complementares e o orçamento, o balanço e uma série de outras informações são instrumentos absolutamente indispensáveis para que se avalie a propriedade de um plano, a possibilidade de sua execução e a sua efetiva realização.

Após as discussões na subcomissão de Educação, Cultura e Desporto, a proposta para a criação do Plano Nacional de Educação foi incorporada no anteprojeto, cuja proposta deveria resultar de atribuição do Conselho Nacional de Desenvolvimento da Educação (proposto em substituição do CFE) (BRASIL, 1987a). Na sequência, o anteprojeto foi aprovado no dia 25 de maio de 1987 e, após os trâmites, submetido ao Plenário Constituinte. Por sua vez, os congressistas constituintes compreenderam que a competência para elaborar o PNE seria do Congresso Nacional e não do Conselho, considerando as suas atribuições na elaboração de “planos e programas nacionais, regionais e setoriais de desenvolvimento” (BRASIL, 1988, Art. 48, Inciso IV). Não obstante as discussões, o texto original da Constituição determinou: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988, Art. 214).

Com efeito, a inserção do PNE na Constituição de 1988 representa um novo paradigma para o planejamento da educação brasileira, a partir do qual o plano passa a ser compreendido por muitos especialistas como o epicentro das políticas de Estado para a Educação Brasileira (DOURADO, 2017). Todavia, a ausência de regulamentação do regime de colaboração e a ausência do Sistema Nacional de Educação (SNE) acende uma luz amarela para as possibilidades do PNE, “ao qual cabe, a partir do diagnóstico da situação em que o sistema opera, formular as diretrizes, definir as metas e indicar os meios pelos quais as metas serão atingidas no período de vigência do plano” (SAVIANI, 2017, p. 50). Vencidas as questões do PNE no texto constitucional, o novo desafio dos movimentos sociais voltou-se para a organização de uma nova LDBEN.

Ainda em 1988, o FNDEP convocou a V CBE, proposta para a elaboração de uma nova LDBEN. Ao final do evento, o documento intitulado *LDBEN: compromisso dos educadores* foi aprovado e passou a expressar os anseios e as demandas da sociedade civil, referentes à educação. Na sequência, o texto foi encaminhado ao deputado Octávio Elísio (1940 – 2022) do PSDB/MG depois apresentado ao Congresso Nacional (OLIVEIRA, 1997) e foi registrado como o projeto de lei (PL) n° 1.258/1988. Entre outros aspectos, o PL trazia: 1. a previsão de que o PNE e os Planos Estaduais de Educação (PEEs), aprovados de quatro em quatro anos pelos respectivos conselhos de educação, deveriam organizar as linhas mestras da administração da educação no Brasil (BRASIL, 1988a); 2. a criação do sistema nacional de educação (SNE), constituído pelos vários serviços educacionais desenvolvidos no território nacional, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente; e

3. a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), previsto como instância consultiva do SNE e de articulação da sociedade (BRASIL, 1996a). Diante da estrutura proposta, o centro de articulação do planejamento educacional brasileiro estaria vinculado ao estabelecimento do SNE.

Finalmente, mesmo com as inúmeras modificações do projeto na Câmara dos Deputados, tanto o SNE como o FNE foram mantidos e constavam no texto encaminhado ao Senado Federal, no dia 26 de maio de 1993. Entretanto, durante a tramitação no Senado Federal, o FNE e SNE foram retirados pelo substitutivo apresentado pelo Senador Darci Ribeiro (1922 – 1997), após acordo com o governo federal. Assim, a Lei nº 9.394, aprovada no dia 17 de dezembro de 1996 e sancionada pelo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1931 - ), no dia 20 de dezembro do mesmo ano, instituiu a nova LDBEN.

Em relação a organização do PNE, o texto incumbiu a União pela sua elaboração em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios e, ainda, que as suas bases deveriam estar em sintonia com a declaração mundial sobre educação para todos, realizada em Jomtien em 1990.

No caso da colaboração entre os entes federais, o artigo 9º da LDBEN – instituído a partir do artigo 211 da Constituição de 1988, estabelece na União a competência para “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, Art. 9, Inciso I). Nesse caso, essa formulação assume o cuidado com o novo modelo de federalismo previsto em nossa República, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal e que estabelece o Estado Democrático de Direito no Brasil (BRASIL, 1988). Dessa forma, vale registrar a função redistributiva e supletiva da União perante os outros entes nacionais, bem como o papel da União como articuladora do sistema nacional (BRASIL, 1988). Ora, a LDBEN de 1996 buscou regulamentar o disposto nos artigos 206 (que trata dos princípios da educação), 208 (estabelece o dever do Estado com a educação), 211 (o regime de colaboração) e o 214 (a criação do plano nacional da educação).

No caso do artigo 87 das disposições transitórias da LDBEN, ficou instituída:

[...] a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, Art. 87, §1º).

Vê-se, assim, o estabelecimento do plano como instrumento de política educacional e, ainda, a definição de uma temporalidade capaz de ultrapassar os governos, configurando o plano como política de Estado. Entretanto, há de se destacar que as formulações desses dois artigos, em certa maneira, por mais convergentes que pareçam, assumiram pontos de partida distintos.

De acordo com o artigo 214 da Constituição de 1988<sup>55</sup>, o PNE deverá ter por finalidade atender as diretrizes da educação nacional, sendo que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988, Art. 214).

Para regular tais diretrizes, o artigo 9 da LDBEN estabeleceu as incumbências da União em relação ao PNE, assim como a necessidade de sua elaboração em regime de colaboração com os entes nacionais e que “leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, Art. 23, Parágrafo Único). Compreende-se, portanto, o PNE como uma lei que se complementa à Constituição, induzindo, ainda, os entes subnacionais a organizarem os seus planos à luz do nacional. Nesse contexto, a previsão de um PNE se coloca como articuladora dos diversos níveis, etapas e modalidades educacionais em todo país.

Em que pese a ambiciosa intenção tratada acima, no caso do artigo 87, a sua formulação resulta do plano decenal de educação para todos, proclamada na Declaração Mundial Educação Para Todos (DMTPE), cuja proposta visava se constituir como “instrumento das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação” (SAVIANI, 2019, 192) do ensino fundamental, abrangendo, ainda, a educação infantil.

---

<sup>55</sup> O artigo 214 apresentado é o aprovado em 1988. Todavia, vale registrar, por via da EM 59/2009, que o texto contém nova redação: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 1988, Art. 214).

Para atender os compromissos firmados internacionalmente na década de 1990, o MEC editou em 1993 o plano decenal de educação para todos. O texto apresentava um diagnóstico do ensino fundamental e previa diretrizes para os entes da federação, por meio de ações da esfera federal. No entanto, o plano não saiu do papel. Ao que parece, “o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender as condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 2019, p. 192). Nesse caso, o estabelecimento do artigo 87 funda uma continuidade com o plano decenal de educação para todos, considerando estar em sintonia com Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Há, portanto, um conflito. A formulação presente nas disposições transitórias teve como base um plano voltado, prioritariamente, para o ensino fundamental e não para todos os níveis, etapas e modalidades educacionais.

Compreende-se, assim, que os artigos 9 e 87 da LDBEN, apesar de convergirem em relação ao PNE, assumem trajetórias distintas quanto à essência da sua proposição. Esse entendimento permite registrar a prevalência das ações educacionais descontínuas e que seguem firme em completo agravante com a própria norma. É este, pois, o quadro geral que estabelece a elaboração do PNE.

Deve-se notar que, após a aprovação da LDBEN, ocorreram duas movimentações no sentido estabelecer o PNE. A primeira realizada pelo FNDEP e a segunda de iniciativa do executivo federal.

No caso do FNDEP, o processo esteve associado ao I e II Congresso Nacional de Educação (Coned), sendo o primeiro realizado em 1996 e o segundo em 1997. O documento final foi encaminhado ao Congresso Nacional e registrado como PL nº 4.155/1998. Em síntese, o documento apresentado pelo FNDEP estabelecia a centralidade das ações do PNE no Estado e o controle orçamentário pela sociedade, bem como a criação do FNE e do SNE (MARINHO, 2017).

No caso do executivo federal, a sua proposta de plano foi apresentada sem os processos de participação da sociedade civil, tendo como prioridade as consultas às Secretarias de Educação dos estados, e o PL recebeu do Congresso Nacional o nº 4.173/1998.

Entretanto, as mudanças conjunturais da década de 1990, “no contexto da adesão do país aos cânones econômicos e políticos que ficaram conhecidos pelo nome de neoliberalismo” (SAVIANI, 2013a), isto é, do neoliberalismo à brasileira (MARINHO, 2017), colocaram o PNE no centro da disputa educacional. Não tardou, e o Governo Federal

replicou a mesma fórmula utilizada na tramitação do projeto de lei que deu origem à LDBEN nº 9.394/1996. No dia 12 de fevereiro, o Poder Executivo apresentou o PL nº 4.173/1998, sendo que, como o PL nº 4.155/1998 havia sido apresentado anteriormente, a proposta do governo foi apensada à da sociedade civil. A esse respeito, Saviani (2008) observa que o fato do relator da matéria, o Deputado Nelson Marchezan (1938 – 2002) do PMDB/RS, ter apresentado um substitutivo próprio, pautado na proposta do governo, inverteu a prioridade das propostas, as quais passaram a ser direcionadas para a instância governamental, de modo que: “Esta tornou-se referência nas discussões das várias comissões, na apresentação de emendas e nos debates das audiências públicas” (SAVIANI, 2008, p. 270). Mesmo em meio a posições diversas, o PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional, tendo sido sancionado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Por fim, após a exposição do percurso do planejamento e a proposição de planos de educação no Brasil, observamos as seguintes persistências: o conflito entre centralização e descentralização; a prevalência de programas, planos e projetos de curta duração, sob os planos de longa duração; a descontinuidade das políticas, durante o mandato ou quando são substituídos ou depostos; a inserção do capital privado na educação; o assistencialismo; a perda de prestígio dos educadores; a transferência das responsabilidades do governo para a população; e o crescimento dos processos que evocam o direito de participar da vida política do país. Muita visibilidade e pouca efetividade, em linha com a ideia da política de vitrine.

É diante dessas questões que as análises desenvolvidas no próximo capítulo buscaram compreender a construção do PNE de 2001 e como se configurou o processo que resultou na elaboração e na aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro de 2009.

#### 4. O PERCURSO ZIGUEZAGUEANTE DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO RIO DE JANEIRO DE 1975 A 2009

##### NO MEIO DO CAMINHO

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra tinha  
uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*  
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (1928)

Na tarefa de reconstruir o processo de elaboração e de aprovação do PEE/RJ no período de 2001 a 2009, com vistas a compreender, também mas não só, as “pedras” no meio das caminhos desse percurso, uma das principais questões encontradas se estabeleceu pela recuperação da trajetória do planejamento educacional, inaugurada no contexto da fusão entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, em 1975, até a aprovação do PEE/RJ, em 2009. Com efeito, o processo constante de (re)organização da Secretaria de Estado de Educação e as mudanças na sua estrutura de planejamento, associada ao PEE/RJ, acompanhado da rotatividade dos gestores da pasta, contribuíram para a formação do padrão ziguezagueante e de descontinuidade do planejamento educacional do estado.

Assim, a primeira parte do capítulo analisa a criação e a descontinuação da estrutura de planejamento da Secretaria de Educação, além de tratar das propostas educacionais estabelecidas pelos governadores do estado e os seus impactos na organização educacional do território fluminense. Já a segunda parte analisa o processo de elaboração e de aprovação do PEE/RJ, a partir de três arenas: preparação, construção e decisão.

No caso da arena de preparação, foram analisadas as ações dos movimentos sociais e dos governos para o estabelecimento do PNE e dos planos subnacionais no estado. Para isso, com ponto de partida na década de 1990, analisa os seus desdobramentos no Rio de Janeiro até a instituição da comissão coordenadora para o I Coed de 2002. Na arena de construção, o estudo aborda as ações da sociedade civil e política diante das propostas do

PEE/RJ, no período de 2001 até a realização do II Coed, em 2007, bem como a fase de judicialização do processo. A arena de decisão analisa as audiências públicas e o processo para a aprovação do PEE/RJ. Posto isso, de forma mais geral, o capítulo pretende contribuir para a compreensão dos processos associados à elaboração e à aprovação do PEE/RJ, em 2009.

#### **4.1 O surgimento do estado do Rio de Janeiro após a fusão de 1975**

O atual estado do Rio de Janeiro constitui-se resultado da fusão entre as fronteiras do estado da Guanabara e o antigo estado do Rio de Janeiro. A Guanabara foi criada como resposta à transferência da capital brasileira para Brasília, em 1960, e teve uma duração de quinze anos. No caso do antigo estado do Rio de Janeiro, desde o estabelecimento do município neutro, em 1834, abrangia as demais regiões do estado, e a cidade de Niterói era a sua capital. O processo de fusão se estabeleceu por fatores e interesses da ditadura civil-militar, em especial, pela nacionalização da política (FARIA, 2011). O novo estado irá conviver de forma difusa com as soluções político-econômicas de cada um dos antigos estados, conformando, assim, uma arena política permeada de tensões e soluções personalistas (FARIA, 2011). Entretanto, a nacionalização esperada para o estado não teve os efeitos previstos, em especial, pela ausência de força e de autonomia da antiga estrutura do Rio-capital (MOTTA, 2000). Além disso, o fato de a cidade do Rio de Janeiro não se compreender como “mais um município” brasileiro, longe da importância estabelecida na época da capitalidade, quando comparado ao destaque que tinha nos debates nacionais, contribuiu para a dificuldade de integração com os temas locais (MOTTA, 2000). É dentro desse contexto, complexo e inconcluso, de estabelecimento de um novo ente federativo, marcado pelas tensões e embates entre concepções cariocas e fluminenses, que as políticas educacionais emergiram como resposta, por parte da esfera pública estadual.

Nessa direção, com a fusão do Rio de Janeiro em 1975<sup>56</sup>, a sua primeira experiência de planejamento, com vistas à racionalização de um processo social marcado pelo “paradigma de progresso/desenvolvimento” (FARIA; LOBO, 2000 apud FARIA;

---

<sup>56</sup> Após a fusão, ocorreram movimento na direção oposta, ou seja, para desfazer a fusão, como o Autonomia Carioca de 2004 (MAGALHÃES, 2005).

LOBO, 2005, p. 105), teve início com o I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro – I PLANRIO (1976-1979) (CARNEIRO, 2013), instituído pela Lei Estadual nº. 53 em 10 de junho de 1976 (RIO DE JANEIRO, 1976). Especificamente para a Educação e Cultura, o governo do almirante Floriano Peixoto Faria Lima (1917 – 2011), da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), estabeleceu o I Plano Estadual de Educação e Cultura (PLANEC) de 1976/1979, em atenção à política de desenvolvimento econômico e social do Estado, organizado por metas voltadas para a ampliação da rede escolar e para a reformulação do currículo oficial (XAVIER, 2001). Cabe destacar, ainda, que esse plano se fez em associação ao PDES de (1967 – 1976), como demonstrado anteriormente, na linha da contenção de recursos e da inserção da educação nas necessidades técnicas e culturais da sociedade moderna.

A Secretaria de Educação e Cultura (SEC), instituída pelo Decreto nº 6, de 15 de março de 1975 (RIO DE JANEIRO, 1975), comandada pela professora Myrthes de Luca Wentzel, implementou três estruturas técnicas com vistas a ir ao encontro das metas instituídas no PLANEC. As duas primeiras correspondiam ao Centro de Tecnologias Educacionais (CTE) e ao Centro de Informática (CI), com o objetivo de realizar o levantamento e a sistematização dos dados estatísticos, voltados para o dimensionamento da oferta educacional (XAVIER, 2001). A terceira constituiu-se na criação do Laboratório de Currículos (LC), “principal órgão responsável pela pesquisa, formulação e implementação de propostas de renovação pedagógica e de política educacional” (FARIA, LOBO, 2005, p. 107) e elaboração do PLANEC. Tal proposta visava instituir o conceito de Cidades-Laboratórios, com vistas ao estudo experimental e à aplicação dos conhecimentos científicos com objetivos práticos, em forte atenção ao Programa de Pesquisa em Cidades-Laboratório do INEP, coordenado por Darcy Ribeiro na década de 1950 (FERREIRA, 2008). Assim, entre as atribuições do Laboratório de Currículo, estava a de elaborar o Plano Estadual de Educação e Cultura. Percebe-se que as propostas formuladas pela SEC, num primeiro momento, tiveram como finalidade estabelecer parâmetros técnicos para enfrentar as diferenças educacionais dos antigos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara e criar uma referência de educação para o ensino primário e secundário para o estado recém-criado.

Uma outra estrutura educacional prevista para o processo de planejamento era o Conselho Estadual de Educação, instituído pelo Decreto-Lei nº 51, de 03 de abril de 1975. Entre as suas competências, estava que a “função de planejamento consistirá na apreciação e aprovação dos planos que lhe forem submetidos pelo Secretário de Estado de Educação e

Cultura” (RIO DE JANEIRO, 1975, Art. 2º, § 2º). Se, por um lado, a Secretaria de Educação assumia uma estrutura técnica, o mesmo princípio poderá ser atribuído ao Conselho, tendo em vista a sua atuação articulada com os demais órgãos estaduais de educação. Começava, assim, o estabelecimento das primeiras estruturas de planejamento do novo estado.

Findo o mandato do governador Faria Lima, as mudanças políticas promovidas pelo governo de Chagas Freitas, do MDB, e que ascendeu à chefia do poder executivo estadual, no período de 1979 a 1983, indicam severos impactos na educação, que podem estar relacionados, entre outros aspectos, à inserção do viés político-eleitoral nas ações da administração pública estadual, bem como a uma sensível baixa na instituição de planejamentos estratégicos de longo prazo (CARNEIRO, 2013). Aquele novo governo, na perspectiva da gestão pública do estado do Rio de Janeiro, tendeu a priorizar a lógica local e a política de clientela, em associação com o modelo adotado por Chagas Freitas, à época em que governava a Guanabara (DINIZ, 1982).

Para comandar a SEC de 1979 a 1983, o governo indicou como secretário o professor Arnaldo Niskier, sendo que, durante o período de sua gestão, as mudanças na administração da pasta foram sensíveis, incluindo o esvaziamento do LC e a política de racionalização do professorado, como os de significativo impacto (XAVIER, 2001; FARIA, LOBO, 2005). Assim, as políticas voltadas para o planejamento do território sofreram as primeiras fissuras com o estabelecimento da política de vitrine, cuja estrutura era dimensionada para direcionar a visão do público para obras grandiosas, afastando-se das ações com necessidade de planejamento das políticas públicas sociais de longo prazo. Contribui para tal argumentação a opção do governo Chagas Freitas ao reforço das “obras do metrô e o estabelecimento de uma infraestrutura de serviços básicos em municípios fluminenses, onde o esquema eleitoral chavista se mostrou mais forte” (CARNEIRO, 2013, p. 21).

Considerando os documentos e as bibliografias analisadas, a retomada do planejamento educacional ocorreu no governo de Leonel Brizola (março de 1983 – março de 1987), do Partido Democrático Trabalhista (PDT), sendo a educação erigida, inclusive, como a prioridade máxima do seu governo (CUNHA, 2009). Tal perspectiva ganhou forma por intermédio de duas importantes iniciativas. A primeira iniciativa corresponde ao estabelecimento da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura (CCEC), composta pelo vice-governador e secretário estadual de cultura, professor Darcy Ribeiro; pela secretária estadual de educação e de ciência, a professora Yara Vargas; pela secretária de educação do

município da capital, professora Maria Yedda Leite Linhares e pelo reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professor João Salim Miguel (CUNHA, 2009; RIO DE JANEIRO, 2020a, 2020b), cujo objetivo seria instituir ações para os temas da educação e cultura. A segunda refere-se à criação do Programa Especial de Educação (PEE), com previsão quadrienal, inserido no PLANRIO (RIO DE JANEIRO, 1983; XAVIER, 2001; CUNHA, 2009).

Nesse período, mesmo tendo enviado à Assembleia Legislativa o PLANRIO, onde estava contido o Plano Quadrienal de Educação, o governo Brizola realizou a primeira experiência de reunir os professores da rede estadual, por meio do I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado Rio do Janeiro, ocorrido no município de Mendes, nos dias 25 e 26 de novembro de 1983 (FARIA, 1991; CUNHA, 2009), para debater os temas da educação e o PEE. A primeira etapa do Encontro de Professores foi realizada no dia 11 de novembro de 1983. Apesar do amplo desconhecimento do teor das 45 teses elaboradas pela CCEC, os professores da rede estadual foram distribuídos em cerca de 500 locais para discutir o documento, o que totalizou a presença de aproximadamente 52.000 professores (FARIA, 1991; CUNHA, 2009). Mesmo contando com a realização do I Encontro de Professores, a nova conjuntura estadual e nacional e a desconfiança do professorado com a descontinuidade das políticas educacionais do novo estado, contribuíram para a instalação de impasses capazes de encerrar “o encontro de forma desastrosa, sem que se chegasse a nenhum ponto de consenso” (CUNHA, 2009, p. 140).

Em que pesem os impactos do Encontro de Mendes, que contou com a participação de 110 delegados na sua última etapa, em setembro de 1984 (CUNHA, 2009), o governo estadual realizou o I Encontro dos professores do 2º grau, cuja proposta era estimular o debate com o professorado para a melhoria do ensino do 2º grau. Novamente, os impasses entre a administração educacional e o professorado foram instaurados (CUNHA, 2009; XAVIER, 2001). A principal tensão desse Encontro estava no decreto estadual que instituía os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e que contava com a oposição do Centro Estadual de Educação (CEP/RJ), entidade sindical de representação dos professores, a partir da denúncia de que as principais linhas da educação tinham sido traçadas sem a sua participação. No entanto, de acordo com Cunha (2009, p.140), a presença do CEP/RJ tinha sido “explicitamente solicitada pelas Secretarias de Educação do Estado e do município da capital”.

A estratégia de enfrentamento do governo contra o CEP/RJ levou-o a rotular os professores como um dos problemas da escola pública do Rio de Janeiro, tendo como base da crítica:

[...] “o elitismo docente”, que seria a razão da forte resistência à mudança. O CEP/RJ começou a ser hostilizado pelo governo estadual, o qual passou a utilizar as assembleias da categoria – convocadas para discutir o início ou a continuidade de greves –, a fim de negociar diretamente com os professores, contornando e desmoralizando a diretoria da entidade (CUNHA, 2009, p. 141).

O enfrentamento do CEP/RJ com o governo estadual associou-se à convocação de inúmeras greves, entre elas as chamadas *paralisações pipocas*, em 1985, cujo desfecho foram as greves de 1986, com a participação de aproximadamente 20 mil pessoas no Maracanãzinho, e a de 1987, com a finalidade de obtenção de um Plano de Carreira para o funcionalismo (SEPE, 2013).

Ao considerar as tensões entre o funcionalismo e a administração estatal do governo de Leonel Brizola, constata-se que os eventos com os professores foram não tiveram maiores desdobramentos, após a realização dos Encontros de 1983 e 1984. Nesse sentido, percebe-se que a perspectiva de planejamento educacional com base em ampla participação acabou perdendo força na agenda governamental, permanecendo dessa forma até o início dos anos 2000.

Convém destacar, ainda, que grande parte dos governos eleitos em 1982, na região Sudeste, como Tancredo Neves em Minas Gerais, Franco Montoro (1916 – 1999) em São Paulo, e, no Rio, Brizola, buscaram instituir pautas bastante progressistas para o período, entre elas a realização dos congressos e/ou conferências com os profissionais de educação (FARIA, 2023). Nessa direção, o encontro de Mendes não pode ser percebido de forma dissociada dos congressos mineiros e paulistas de educação (FARIA, 2023).

Em que pesem os processos associados ao primeiro governo Brizola no campo da conferência de Mendes, cabe destacar que, em novembro de 1983, a gestão estadual alterou a estrutura básica da administração direta do poder Executivo do estado e reestruturou a SEC em duas frentes, estabelecendo a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (Secti) (RIO DE JANEIRO, 1983a), modelo ainda em vigor. Contudo, mesmo com a pesquisa documental e as entrevistas realizadas, não se identificaram documentos ou informações que demonstrassem quais seriam as competências das duas secretarias, em especial, as vinculadas ao planejamento.

Além das relações conflituosas com os professores estaduais, os impactos econômicos do ciclo desenvolvimentista e da modernização conservadora legaram para a conjuntura da década de 1980 uma herança inflacionária e, como uma das consequências, a manutenção da contenção das demandas sociais, produzindo, dessa feita, contradições nos governos locais e nacional, haja vista a necessidade de enfrentar os problemas econômicos e sociais. Nesse contexto, as soluções indicadas por grande parte dos chefes do executivo se associavam ao fator econômico, em amplo desequilíbrio com as políticas sociais.

Com a vitória eleitoral de Wellington Moreira Franco (1987-1991), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e a promessa de manutenção dos CIEPs, apesar das críticas e denúncias de que Brizola era o governo de uma obra só (XAVIER, 2009), o planejamento das políticas educacionais teve nova descontinuidade. A tônica do governo – marcada pela desresponsabilização da esfera estadual para com os CIEPs e pela transferência de seus prédios para as “prefeituras municipais administradas por prefeitos filiados a partidos de oposição ao PDT, [e] que resolveram ocupar os prédios dos CIEPs com serviços administrativos ligados a outros fins, que não os do ensino, ou então os relegaram ao total abandono” (XAVIER, 2001, p. 9) – seguiu com o arquivamento do PEE e o abandono do Programa de Educação Juvenil (PEJ) (FÁVERO, 2006). Sob essa perspectiva, o Programa Estadual de Municipalização do Ensino de 1º Grau do estado do Rio de Janeiro (PROMURJ), instituído pelo novo governo, tornou-se a principal política educacional, servindo como instrumento de desresponsabilização das políticas educacionais, na relação entre o estado e os municípios.

Em um contexto permeado por embates entre defensores e opositores da municipalização, em que os primeiros foram exitosos, a educação fluminense passou a conviver com o PROMURJ, a partir da instituição da Resolução SEE nº 1.411, de 03 de dezembro de 1987, com a finalidade de cessar a oferta de educação infantil, a partir da realização da transferência gradativa e encerramento das atividades nessa etapa da educação no âmbito do estado (RIO DE JANEIRO, 1987). Vale lembrar aqui que a ideia de municipalização do ensino não se constitui proposta recente, podendo ser identificada, por exemplo, tanto no Ato Adicional de 1834, quando tal normativa “colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional” (SAVIANI, 2017, p. 17) e bem como no estabelecimento do convênio de assistência financeira e técnica do governo federal com os municípios, por meio do Convênio de Assistência Financeira e Técnica (PROMUNICÍPIO), de 1978, o qual,

segundo Fernandes (2014, p. 7), “dissimula[va] uma situação de desconcentração territorial e técnica, haja vista que as determinações emana[va]m do governo federal para serem executadas pelo poder municipal com interveniência do estado”.

De fato, a partir do programa de municipalização do ensino e a ausência de um regime de colaboração, o estado do Rio de Janeiro – assim como outros entes subnacionais – experienciaram um processo de transferência de responsabilidades para os municípios, antes do estado. Por sua vez, tal estratégia de desresponsabilização acabou vigorando como uma dimensão permanente da política educacional do estado, sendo tema recorrente de diversas legislações.

A ideia de municipalização do ensino de 1º grau, apesar da euforia do período, tornou-se um ponto de difícil convergência para o planejamento educacional. O planejamento no território (fluminense) enfrentava (e continua a enfrentar) o desafio associado à ausência de um modelo de federalismo colaborativo, o qual pressupõe, entre outros aspectos, “um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competências legalmente definidas.” (CURY, 2010, p.152). Além disso, na década de 1980, a ideia de municipalização era assumida, em linhas gerais, como uma das possíveis respostas para superar o estado autoritário – que vigorou a partir do golpe civil-militar de 1964 –, no contexto da redemocratização. Na ocasião, grupos políticos de diferentes matizes ideológicas associavam a democratização à descentralização, tratando esses dois termos quase como sinônimos (TOMIO, 2002). Mesmo reconhecendo que a descentralização política e fiscal se constitui como importante característica da redemocratização brasileira, houve o agravamento da desresponsabilização para com a educação, nos governos que sucederam Brizola.

No vácuo de espaços de discussão e propostas associadas ao estabelecimento de uma concepção sistêmica para a educação, as questões educacionais assumiram hegemonia narrativa nas ações suscitadas pelo movimento dos trabalhadores da educação, em especial, nas relacionadas ao estabelecimento de planos de cargos e salários, assumindo, assim, a prevalência na pauta educacional, especialmente durante o governo Moreira Franco e seus sucessores.

Ao final da gestão iniciada em março de 1987, o saldo da administração apontava que aquele governo:

[...] não conseguiu nem reconstruir o sistema estadual de planejamento, como prometera em seu plano de governo, nem construir uma agenda de

ações prioritárias como fez Brizola. Com efeito, o que de notável se observou de seu governo foi o desmonte final das políticas públicas realizadas até aquele momento (DIAS, 2017, p. 148).

Assim, as mudanças em curso no Rio de Janeiro apontavam para a contenção e a asfixia das políticas educacionais, com consequente aprofundamento das desigualdades sociais, em descompasso com as novas orientações para as políticas educacionais determinadas pela Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988) e, no âmbito fluminense, pela Constituição do Estado do Rio de Janeiro, aprovada em 5 de outubro de 1989 (RIO DE JANEIRO, 1989).

Em relação às Constituições destacadas, as competências e as atribuições dos entes federados quanto aos direitos sociais estabeleciam a educação como direito público subjetivo e inalienável. Para atingir esse entre outros objetivos, a Constituição Federal determinou que fossem aprovados uma lei de diretrizes e bases para a educação – concretizada na LDBEN, aprovada pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – e um planejamento de longo prazo para as ações educacionais – expresso por meio da criação de um PNE (BRASIL, 1988, Art. 212).

A nova estrutura deveria funcionar em atenção à autonomia dos entes federados e com a administração pública voltada para os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 1988, Art. 37). Dessa forma, coube à Constituição do Estado do Rio de Janeiro de 1989, sob o tema do planejamento educacional, em atenção ao PNE de duração plurianual, tratar do estabelecimento do PEE/RJ em três artigos. O primeiro definiu que “Compete ao Poder Público recensear, periodicamente, as crianças em idade escolar, com a finalidade de orientar [...] a elaboração do plano estadual de educação” (RIO DE JANEIRO, 1989, Art. 308, § 2º). O segundo estabeleceu que “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao ensino obrigatório, nos termos dos planos nacional e estadual de educação[.]” (RIO DE JANEIRO, 1989, Art. 314, § 2º). E, por fim, que o estado e os municípios elaborariam os seus planos, “visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (RIO DE JANEIRO, 1989, Art. 316).

Com isso, coube ao governo Moreira Franco a responsabilidade de organizar a nova estrutura no estado. Daí, se iniciam as (re)orientações das atribuições e competências da SEE e do Conselho Estadual de Educação (CEE), em relação ao planejamento educacional no território fluminense. Se, por um lado, de 1975 até as promulgações das

Constituições Federal (1988) e Estadual (1989), a educação do Rio de Janeiro vivenciava um ciclo de descontinuidade, por outro, esperava-se que esse cenário fosse interrompido e prevalecessem as políticas de Estado frente às de governo. Mas não foi esse o caminho percorrido!

A partir de 1989, surgem as primeiras leis e decretos definindo as atribuições e as competências da SEE e do CEE, em relação ao estabelecimento do PEE/RJ. A partir da década de 1990, em especial no governo de Marcelo Alencar (1995 – 1999), observa-se um movimento de enxugamento das funções do planejamento no interior da SEE, ao ponto de não ser possível identificar quais seriam os setores responsáveis pelo PEE/RJ. Entre os fatores que explicam as dificuldades para se instituir o PEE até o ano de 2009, está o desmonte da estrutura de planejamento no interior da Secretaria de Estado de Educação.

Pois bem, a partir do levantamento realizado no Sistema de Legislação de Pessoal do Estado do RJ – SILEP<sup>57</sup>, disposto de forma resumida no quadro 6, é possível perceber que as competências e as atribuições da SEE e CEE, em relação ao PEE/RJ, foram sendo reposicionadas.

QUADRO 06: Rio de Janeiro (estado): Decretos e leis associados ao PEE - 1989 a 2009.(parte 1).

Nº	LEGISLAÇÃO	FINALIDADE
01	Decreto n.º 13.475, de 6 de setembro de 1989	REESTRUTURA a Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências.
02	Lei n.º 1.590, de 18 de dezembro de 1989	Estabelece as atribuições e composição do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências
03	Decreto n.º 16.875, de 08 de outubro de 1991	REESTRUTURA a Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências
04	Decreto n.º 20.069, de 14 de junho de 1994	ESTABELECE as normas para elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Rio de Janeiro (PDET.RJ); cria Comissão Especial para coordenar a preparação do PDET.RJ e assessorar os Municípios na elaboração de seus respectivos Planos e dá outras providências

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (1989a; 1989b; 1991; 1994; 1995; 1996; 1996a; 1997; 1998; 2001; 2002; 2005; 2008; 2009).

<sup>57</sup> O SILEP é um banco de dados que reúne três grupos de legislações, a saber: 1. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; 2. normas estaduais; e 3. enunciados da Procuradoria Geral do Estado. Os dados dispostos permitem ao usuário recuperar, ainda, a Constituição do Estado do Rio de Janeiro e suas respectivas emendas, bem como leis ordinárias ou complementares, estaduais e federais, decretos, resoluções, portarias, entre outros atos normativos. O acervo é gerido pela Coordenadoria de Legislação de Pessoal (COLEP), vinculada à Superintendência de Legislação e Regime disciplinar (SUPLED), da Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUBGEP), da Secretaria de Estado de Fazenda e Planejamento (SEFAZ/RJ).

QUADRO 06: Rio de Janeiro (estado): Decretos e leis associados ao PEE - 1989 a 2009 (parte 2).

Nº	LEGISLAÇÃO	FINALIDADE
05	Decreto nº 21.369, de 10 de abril de 1995	Altera e consolida a estrutura básica da secretaria de estado de educação – SEE e dá outras providências
06	Decreto nº 22.115, de 16 de abril de 1996	Dispõe sobre a organização em regime de colaboração entre o estado e os municípios do sistema público de ensino no estado do Rio de Janeiro
07	Decreto n.º 22.269, de 17 de junho de 1996.	Altera e consolida a estrutura básica da secretaria de estado de educação e dá outras providências
08	Decreto n.º 23.163, de 26 de maio de 1997	Altera e consolida a estrutura básica da secretaria de estado de educação e dá outras providências
09	Lei nº 3.155, de 29 de dezembro de 1998.	Autoriza o poder executivo a dispor sobre a reformulação do conselho estadual de educação
10	Decreto nº 29.233, de 20 de setembro de 2001	Institui comissão para elaboração do plano estadual de educação do estado do Rio de Janeiro
11	Decreto nº 3.1301, de 22 de maio de 2002	Acresce incisos ao § 1º do Art. 2º do Decreto nº 29.233, de 20 de setembro de 2001, que instituiu comissão para elaboração do Plano Estadual de Educação
12	Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005.	Estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do rio de janeiro.
14	Lei nº 5.332, de 24 de novembro de 2008	Dispõe sobre as transferências de receita aos municípios que constituírem o plano municipal de educação
15	Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009	Institui o plano estadual de educação – PEE/RJ, e dá outras providências

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (1989a; 1989b; 1991; 1994; 1995; 1996; 1996a; 1997; 1998; 2001; 2002; 2005; 2008; 2009).

Isso posto, passa-se a analisar o processo que resultou na aprovação do PEE, em 2009, diante do argumento do desmonte da estrutura de planejamento associada ao plano estadual do Rio de Janeiro.

## 4.2 Os primeiros passos para a elaboração do PEE e as mudanças na estrutura de planejamento da SEE e da CEE

A partir da publicação da nova Constituição Estadual, o governador Wellington Moreira Franco reestruturou a SEE, ao promulgar o Decreto nº 13.475 de 6 de setembro de 1989, a partir do qual a Secretaria de Estado de Educação assumiu a competência de “propor o Plano Estadual de Educação” (RIO DE JANEIRO, 1989a, Art. 2º, Inciso I), sob a ótica da política de desenvolvimento econômico e social do Estado. Dentro da SEE, caberia à Subsecretaria de Planejamento e Administração “coordenar em articulação com os Subsecretários de Educação e de Projetos Sociais, e segundo as diretrizes emanadas do Secretário, a elaboração do Plano Estadual de Educação” (RIO DE JANEIRO, 1989a, Art. 10, Inciso VI). Dentro da estrutura da Subsecretaria de Planejamento e Administração, havia o Departamento Geral de Planejamento e Finanças, que seria o setor responsável pelo PEE (RIO DE JANEIRO, 1989a, Art. 12, Inciso IV).

Pois bem, para além das competências diretamente vinculadas à Subsecretaria de Planejamento e Administração, havia as da Subsecretaria de Educação, em relação ao PEE, que deveria, além das outras funções:

- I - participar da elaboração do Plano Estadual de Educação, observadas as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema Estadual de Planejamento;
- [...]
- III - acompanhar, através de mecanismos próprios, a implementação e execução de planos, programas e projetos educacionais, avaliando seus resultados em termos qualitativos e quantitativos (RIO DE JANEIRO, 1989a, Art. 29).

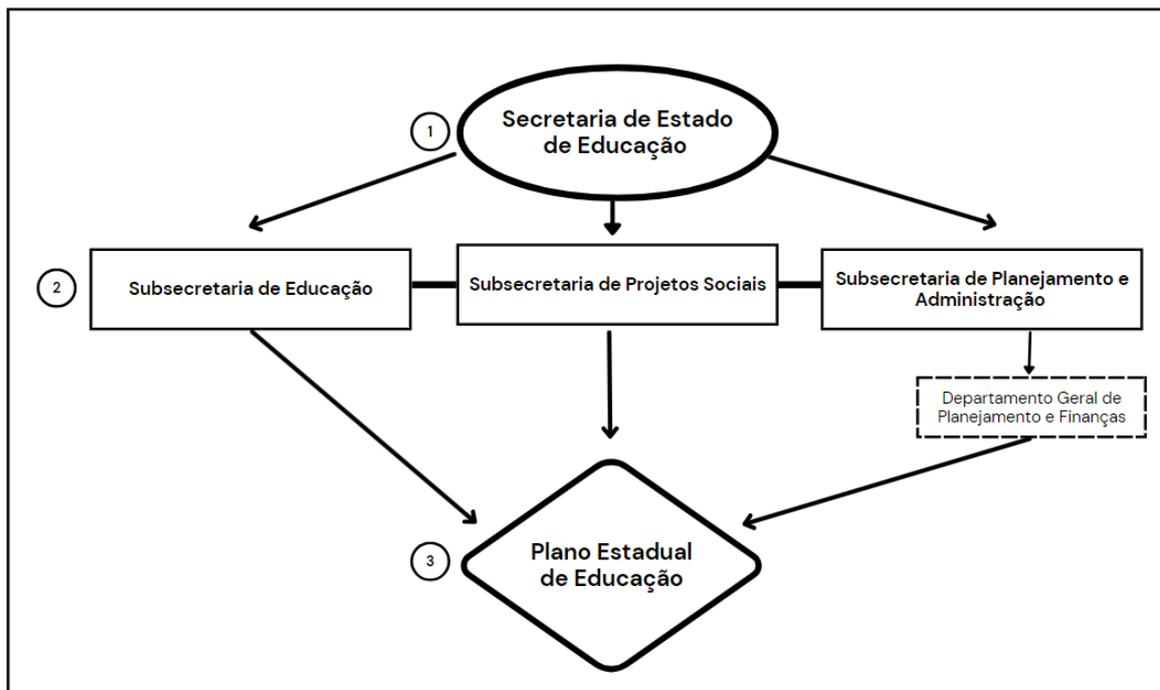
Ainda sobre o decreto, o governador estabeleceu, na pessoa do(a) Secretário de Estado de Educação, a competência privativa para aprovar o PEE. Para os outros setores da SEE, o Decreto nº 13.475/1989 indicava os setores envolvidos. Embora a estrutura organizacional tivesse sido estabelecida por meio do referido decreto, tal normatização não deixava claras as atribuições de cada unidade em relação ao PEE/RJ. Para exemplificar tal estrutura, as figuras a seguir constituem-se em um recorte de um provável organograma<sup>58</sup> da SEE. Tal recorte visa destacar a relação das unidades organizacionais da SEE com o Plano.

---

<sup>58</sup> A pesquisa não identificou o organograma da SEE no período da década de 1970, 1980, 1990 e 2000. Com isso, as figuras 3, 4, 5 e 6 foram estabelecidas como a provável estrutura da SEE em relação ao PEE/RJ.

Assim, vejamos a figura 3 como a primeira organização interna da secretaria voltada ao Plano:

FIGURA 3: Rio de Janeiro (estado): Setores da SEE com atribuições para com PEE/RJ, segundo o Decreto nº 13.475/1989.



Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (1989).

Ao compararmos o Decreto nº 13.475/1989, que reestruturou a SEE, com o que instituiu a Secretaria de Estado de Educação e Cultura, Decreto nº 6 de 1975, percebe-se que a SEE permaneceu com a competência de estabelecer a política de desenvolvimento econômico e social do Estado, percebido como modelo de organização econômica e social. Com isso, o PEE/RJ mantinha o vínculo com a política de capital humano estabelecida no PLANEC, bem como a vinculação com a esfera econômica. Em que pesem tais questões e a necessidade de uma melhor clarificação em relação às atribuições de cada unidade em relação ao PEE, cabe destacar que o Decreto nº 13.475/1989 apresentava uma estrutura organizacional bem delineada para a SEE, em relação ao PEE/RJ. Além da SEE, o CEE também recebeu atribuições associadas ao PEE/RJ.

Entre outros aspectos, as atribuições e a composição do CEE foram alteradas pela Lei nº 1.590, de 18 de dezembro de 1989, que estabeleceu como uma de suas competências “participar da elaboração do plano estadual de educação, referido no § 2º do

art. 305 da Constituição Estadual, assim como da formulação de toda a política educacional do Estado” (RIO DE JANEIRO, 1989b, Art. 2º, Inciso I). No entanto, ao analisarmos a Constituição Estadual de 1989, identificamos a inexistência do §2º no art. 305, composto por apenas um parágrafo e vinculado à Seção III que trata da Assistência Social. Tal incompatibilidade pode estar associada a vários fatores, entre eles, 1. uma suposta citação do artigo errado; 2. tendo em vista a, à época, recente promulgação da Constituição Estadual, a Lei poderia ter tomado como referência a Constituição anterior, qual seja, a de 1975, hipótese esta que perde força, ao considerarmos que aquela Carta contava apenas com 249 artigos, e, por fim, a possibilidade mais provável, 3. que a lei tenha tomado por referência uma versão do projeto de lei da Constituição Estadual que contava com o referido inciso, o qual foi suprimido da versão final da Carta, supressão esta que não teria sido considerada/atualizada na aprovação da versão final da referida lei.

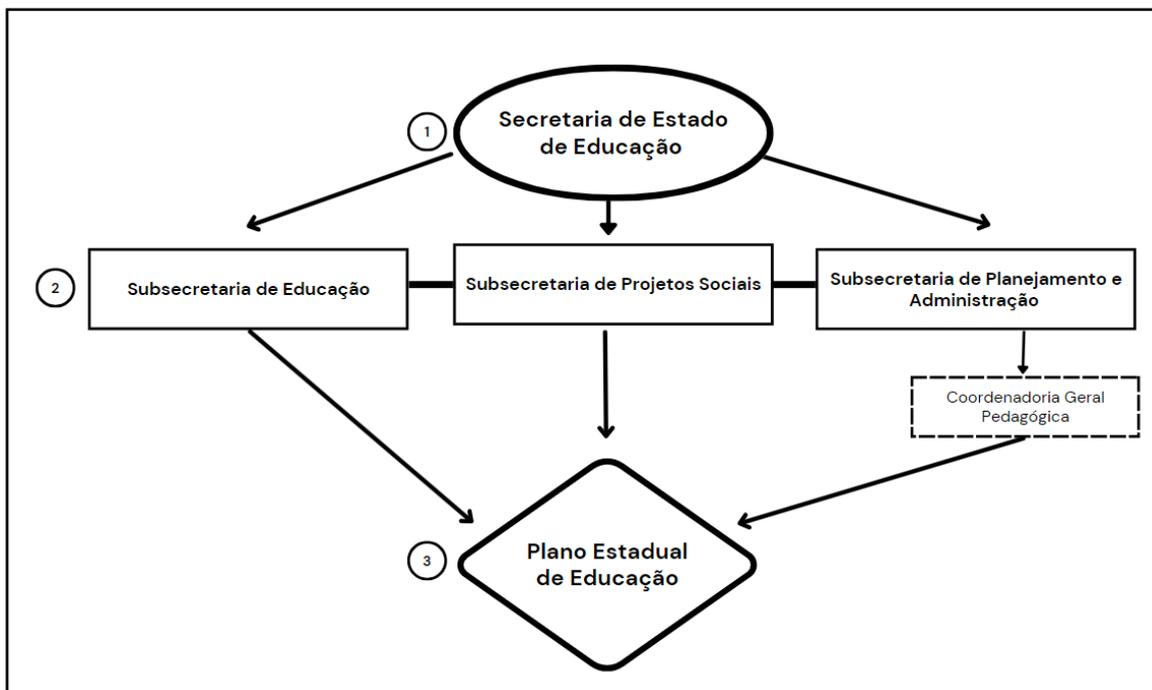
Feitas essas considerações, podemos concluir que o papel do CEE, em relação ao plano, estaria associado a participar do processo, enquanto instância colegiada da SEE. Contudo, a forma como aconteceria não foi especificada no Decreto nº 13.475/1989 nem na Lei nº 1.590/1989. Como se vê, até aqui, a inserção do PEE/RJ como competência conjunta da SEE e do CEE indica os primeiros passos para o Rio de Janeiro instituir o seu PEE/RJ, em atenção às Constituições Federal de 1988 e Estadual 1989.

Com a vitória de Leonel Brizola (PDT) nas eleições de 1990, o estado do Rio de Janeiro voltava a tê-lo em um novo mandato no governo do estado (março de 1991- abril de 1994). O foco do candidato, durante a campanha eleitoral, voltou-se para a priorização das necessidades sociais da sociedade fluminense (DIAS, 2017). Para a educação, o governo instituiu o Segundo Programa Especial de Educação (II PEE), tendo como eixo norteador a integração educação, saúde e cultura (BOMENY, 2008), bem como a criação da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF (CARNEIRO, 2013; XAVIER, 2001).

Na nova gestão Brizola, a SEE passou por um novo processo de reestruturação, a partir da publicação do Decreto n.º 16.875, de 08 de outubro de 1991. Em relação ao PEE/RJ, a nova estrutura retirava a coordenação e a definição das diretrizes do plano do Departamento Geral de Planejamento e Finanças e passava para a Coordenadoria Geral Pedagógica (RIO DE JANEIRO, 1991, Art. 61, Inciso I). Assim, o processo de formulação do PEE/RJ foi deslocado de um departamento dedicado, de forma geral, ao planejamento e

às finanças no/do estado para outro de caráter especificamente pedagógico. Contudo, as mesmas subsecretarias continuavam envolvidas, como é possível verificar na figura 4:

FIGURA 4: Rio de Janeiro (estado): Setores da SEE com atribuições para com PEE/RJ, segundo o Decreto nº 16.875/1991.



Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (1991).

A partir de 1993, o Rio de Janeiro esteve envolvido com as discussões do Plano Decenal de Educação para Todos (PDET), proposto pelo MEC (BRASIL, 1994). Para viabilizar esse plano no país, o governo federal criou duas instâncias de diálogo: (1) o Grupo Executivo e (2) o Comitê Consultivo (BRASIL, 1993). O objetivo com essas duas instâncias era implementar os compromissos assumidos pelo Brasil nas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos de Jomtien, realizada em 1990, e de Nova Délhi, realizada em 1993 (BRASIL, 1994). De acordo com a metodologia elaborada pelo Grupo Executivo e o Comitê Consultivo, a análise da proposta do PDET pelos entes federados aconteceria a partir de consultas à comunidade escolar, dentro das seguintes etapas: a) em um primeiro momento, os debates ocorreriam nas escolas; b) a seguir, a partir das discussões realizadas, os resultados seriam levados para conferências municipais, regionais e estadual (BRASIL, 1993); e, por fim, as propostas seriam consolidadas na Semana Nacional de Educação para Todos, realizada de 10 a 14 de maio de 1993, em Brasília (BRASIL, 1993). Ao findar a etapa nacional, os representantes das três esferas federativas deveriam firmar o Compromisso Nacional de Educação para Todos, e, em junho de 1993, o texto deveria ser consolidado e

(re)apresentado como proposta do governo a ser debatida com toda a sociedade (BRASIL, 1993), com vistas a se tornar proposta de Estado. E foi o que ocorreu.

No tocante ao território fluminense, as discussões foram coordenadas por uma Comissão Especial Coordenadora (CECOOR) do PDET-RJ, instituída pelo governador, a partir do Decreto nº 20.069, de 14 de junho de 1993, integrada por quatro titulares, sendo um de cada representação, no caso: (1) Secretaria de Estado da Educação do RJ, (2) Delegacia do Ministério da Educação e do Desporto (DEMEC/RJ), (3) União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (UNDIME/RJ) e (4) Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 1993), com vistas à elaboração e ao acompanhamento do PDET-RJ.

Para realizar os trabalhos da CECOOR, o governador em exercício do Rio de Janeiro, Nilo Batista<sup>59</sup>, criou duas estruturas internas, uma composta pelos titulares da Comissão e a outra por entidades convidadas. No caso da primeira, estabeleceu-se o Comitê Executivo, composto pelos membros titulares, dispostos da seguinte forma: I. Governo do Estado: 7 (sete) da SEE, 1 (um) da Secretaria de Estado de Planejamento e Controle/RJ (SECPLAN/RJ) e 1 (um) da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais; II. DEMEC/RJ; III. Undime/RJ; e IV. SME/Rio, sendo que cada um contaria com 2 (dois) representantes (RIO DE JANEIRO, 1993). Já a segunda estrutura foi o Comitê Consultivo:

integrado por representantes de entidades, governamentais ou não, especialmente convidadas, ligadas ao setor educacional, entre tais, Conselho Estadual de Educação/RJ, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e outras mais (RIO DE JANEIRO, 1993, Art. 4º).

Assim, o trabalho da CECOOR, a partir dessas duas estruturas, estava em preparar e realizar as discussões dos 8 (oito) eixos do documento guia do PDET, encaminhado pelo MEC, a saber: (1) acesso; (2) sucesso escolar; (3) aprendizagem; (4) professores e profissionais do ensino; (5) gestão educacional; (6) relacionamento com a comunidade; (7) cidadania na escola; e (8) financiamento e gastos com a educação (BRASIL, 1997).

---

<sup>59</sup> Nilo Batista assumiu o governo do Estado após Brizola renunciar para ser candidato à Presidência da República em 1994. Seu mandato durou de abril a dezembro de 1994.

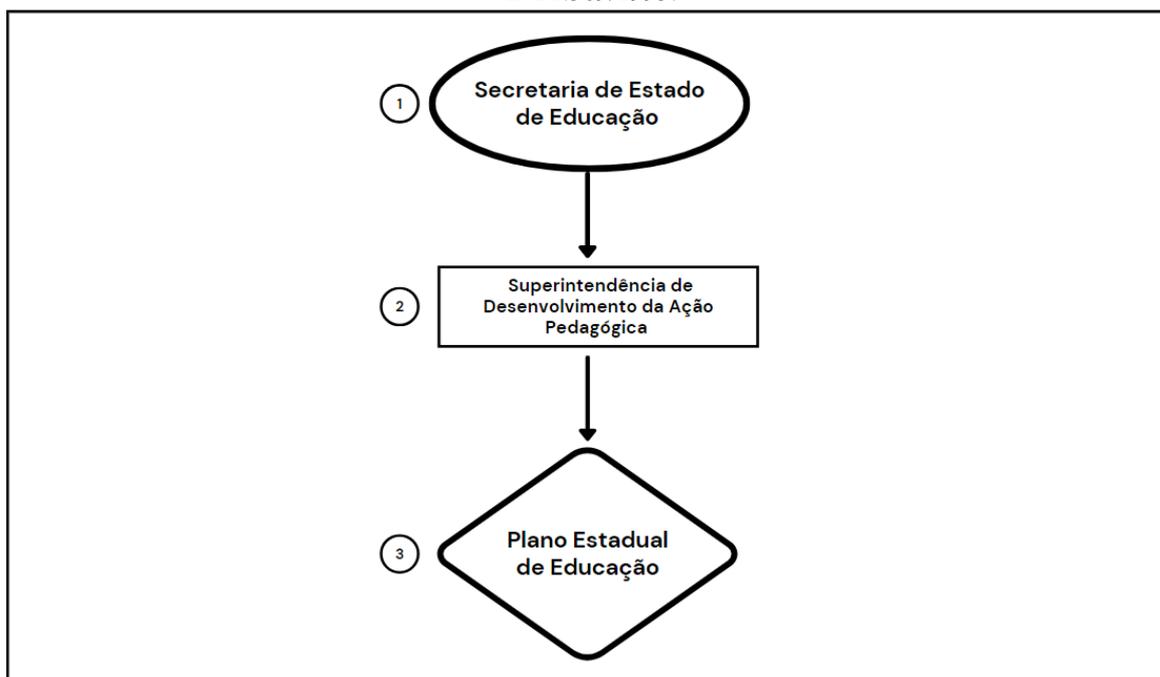
O Rio de Janeiro elaborou o seu documento associado aos eixos nacionais e apresentou alguns destaques referentes ao acompanhamento do PDET-RJ no estado, entre eles citamos: 1. a necessidade de a LDBEN ser aprovada antes da aprovação do plano; 2. a criação de um comitê executivo, instituído em Diário Oficial, para acompanhar o plano; 3. a importância de estimular todos os municípios a elaborarem os seus respectivos planos decenais; 4. a necessidade de fomentar a criação de fóruns permanentes de educação (estaduais, regionais e municipais) para avaliarem o cumprimento das ações estabelecidas no plano e, caso necessário, proporem novos encaminhamentos/estratégias vinculadas ao plano; 5. acompanhar e discutir o relatório estadual em novos encontros nos municípios e regiões (BRASIL, 1997).

Sem deixar de valorizar a representatividade alcançada, bem como o estabelecimento da organização de uma agenda nacional para a educação, observa-se que o PDET estava voltado para o atendimento ao ensino fundamental, produzindo, em certa medida, um distanciamento do que previa a Constituição de Federal de 1988, no que tange à necessidade de se estabelecer um PNE. Nesse sentido, do ponto de vista das finalidades e dos objetivos, a concepção de construção do PDET não poderia ser associada à concepção de construção de um PNE, haja vista que este último, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), deveria estar vinculado ao estabelecimento de uma lei plurianual, responsável por tratar de todos os níveis e todas as modalidades de ensino, passando pela garantia do acesso e da permanência dos estudantes, pelo financiamento, pela valorização dos profissionais da educação, entre outras garantias, enquanto que o PDET de 1994 tinha por finalidade a superação do analfabetismo das crianças, jovens e adultos. Como se vê, mesmo perante as discussões do campo educacional, a organização de planos capazes de ultrapassar os governos, tanto na esfera federal como na estadual, estava longe de atingir materialidade. Cabe lembrar que, no âmbito federal, a proposta do PDET não se concretizou.

No contexto das eleições de 1994, o estado do Rio de Janeiro vivenciou uma nova ruptura no campo das políticas educacionais. A partir da vitória de Marcello Nunes de Alencar, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), para o governo do estado (1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 1999), e o alinhamento com os princípios defendidos pelo candidato eleito à presidência da República, Fernando Henrique Cardoso, do mesmo partido, o estado acompanhou a organização de uma agenda progressiva de desresponsabilização do Poder Público no âmbito da esfera pública.

Eis que, para a educação, a nova conjuntura, mais uma vez, redesenhou a estrutura interna da SEE. Na ocasião, a partir da promulgação do Decreto nº 21.369, de 10 de abril de 1995, que instituiu o processo de enxugamento da pasta, foram reordenados os setores associados ao PEE/RJ. As estruturas da SEE e competências a elas vinculadas, que vigoravam desde 1975 foram todas revogadas<sup>60</sup>. No caso do PEE/RJ, as subsecretarias envolvidas deixaram de existir. Com isso, criou-se a Superintendência de Desenvolvimento da Ação Pedagógica com a função de “elaborar, em conjunto com os demais setores da Secretaria as diretrizes do Plano Estadual de Educação de acordo com a legislação vigente e coordenar o planejamento, o desenvolvimento, o enriquecimento curricular, e a avaliação do ensino” (RIO DE JANEIRO, 1995). No entanto, o referido decreto não definia quais seriam os demais setores que atuariam na elaboração do PEE/RJ. Apesar disso, compreende-se que o Plano saiu da responsabilidade de uma coordenadoria e passou para uma de status maior na estrutura organizacional. Assim, o processo de planejamento, com vistas ao PEE/RJ, assumiu um novo desenho como disposto na figura 5.

FIGURA 5: Rio de Janeiro (estado): Setores da SEE com atribuições para com PEE/RJ, segundo o Decreto nº 21.369/1995.



Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (1995).

<sup>60</sup> A partir do Decreto nº 21.369/1995 (RIO DE JANEIRO, 1995, Art. 1º), todos os decretos-leis estabelecidos para o funcionamento da SEE, desde a fusão de 1975, foram revogados. São eles: Decreto-Lei nº 01 de 15/03/1975; Decretos-Leis nº 25 de 15/03/1975; nº 88 de 02/05/1975; nº 242 de 21/07/1975, assim como os decretos nº 22/1975; nº 258 de 21/07/1975; nº 7.234 de 24/04/1984; nº 8.466 de 11/10/1985; nº 13.475 de 06/09/1989; nº 15.354 de 23/08/1990; nº 16.514 de 26/03/1991; nº 16.548 de 17/04/1991; nº 16.615 de 06/06/1991; nº 16.657 de 21/06/1991; nº 16.715 de 25/07/1991; nº 16.875 de 08/10/1991; nº 17.766 de 28/08/1992; nº 20.716 de 13/10/1994; e nº 21.258 de 01/01/1995.

O Decreto nº 21.369/1995 deu início a um processo que, embora voltado para uma melhor estruturação interna da SEE, contribuiu para a diminuição da capacidade de organização e de planejamento da SEE em relação ao PEE/RJ. Ao atribuir àquela Superintendência um conjunto de importantes funções – entre elas, coordenar e planejar, desenvolver, enriquecer o currículo e avaliar o ensino (RIO DE JANEIRO, 1995) – constava a também destacada incumbência de elaborar o Plano. Ou seja, em meio a um contexto de importantes competências e prioridades, algumas delas, entre elas a elaboração do plano, poderia ser evanescida. E parece ser o que aconteceu!

Com vistas a uma maior compreensão associada às mudanças nas competências e nas atribuições da SEE vinculadas ao PEE/RJ, o quadro 7 apresenta alguns excertos de normatizações promulgados em 1989, 1991 e 1995. A análise comparativa do Quadro 7 permite observar como os decretos normatizavam o SEE.

QUADRO 7: Rio de Janeiro (estado) - Menções ao PEE/RJ nas normatizações de 1989, 1991 e 1995 (parte 1).

<b>Lei nº 1.590/1989</b>	<b>Decreto n.º 16.875/1991</b>	<b>Decreto nº 21.369/1995</b>
Art. 2º - À Secretaria de Estado de Educação, observada a política de desenvolvimento econômico e social do Estado, compete: [...] III - propor o Plano Estadual de Educação;	Art. 2º - À Secretaria de Estado de Educação, observada a política de desenvolvimento econômico e social do Estado, compete: [...] II – propor o Plano Estadual de Educação;	Item 4.15 do Anexo: [...] A Superintendência de Desenvolvimento da Ação Pedagógica compete: Elaborar, em conjunto com os demais setores da Secretaria as diretrizes do Plano Estadual de Educação de acordo com a legislação vigente e coordenar o planejamento, o desenvolvimento, o enriquecimento curricular, e a avaliação do ensino
Art. 10 - À Subsecretaria de Planejamento e Administração, além das funções de órgão setorial dos sistemas estaduais de planejamento, orçamento e finanças, pessoal, material e patrimônio, compete: [...] VI - coordenar em articulação com os Subsecretários de Educação e de Projetos Sociais, e segundo as diretrizes emanadas do Secretário, a elaboração do Plano Estadual de Educação;	Art. 12 – À Subsecretaria de Planejamento e Administração, além das funções de órgão setorial dos sistemas estaduais de planejamento, orçamento e finanças, pessoal, material e patrimônio, compete: [...] V - coordenar, segundo as diretrizes emanadas do Secretário, a elaboração do Plano Estadual de Educação;	

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (1989; 1991; 1995).

QUADRO 7: Rio de Janeiro (estado) - Menções ao PEE/RJ nas normatizações de 1989, 1991 e 1995 (parte 2).

<b>Lei nº 1.590/1989</b>	<b>Decreto n.º 16.875/1991</b>	<b>Decreto n.º 21.369/1995</b>
<p>Art. 12 - Ao Departamento Geral de Planejamento e Finanças compete: [...] IV - coordenar a elaboração do Plano Estadual de Educação.</p>	<p>Art. 61 - À Coordenadoria Geral Pedagógica, compete: I - elaborar em conjunto com os demais setores da Secretaria de Estado de Educação, as diretrizes do Plano Estadual de Educação, de acordo com a legislação vigente; [...] VII - zelar pelo cumprimento da legislação vigente e pela observância das diretrizes estabelecidas no Plano Estadual de Educação;</p>	
<p>Art. 29 - À Subsecretaria de Educação compete: I - participar da elaboração do Plano Estadual de Educação, observadas as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema Estadual de Planejamento;</p>	<p>Art. 63 - À Assessoria de Treinamento compete: I - propor estratégias de atualização continuada dos professores em consonância com as diretrizes estabelecidas no Plano Estadual de Educação;</p>	
<p>Art. 67 - Ao Secretário de Estado de Educação, além das atribuições que lhe são outorgadas pela legislação estadual, compete privativamente: [...] IV - aprovar o Plano Estadual de Educação</p>	<p>Art. 94 - Ao Secretário de Estado de Educação, além das atribuições que lhe são outorgadas pela legislação estadual, compete privativamente: IV - aprovar o Plano Estadual de Educação;</p>	
<p>Art. 68 - São atribuições do Subsecretário de Planejamento e Administração, do Subsecretário de Educação e do Subsecretário de Projetos Sociais: [...] VIII - submeter ao Secretário o Plano Estadual de Educação</p>	<p>Art. 95 - São atribuições do Subsecretário: [...] VII - submeter ao Secretário o Plano Estadual de Educação;</p>	

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (1989; 1991; 1995).

Nesse sentido, as reestruturações da SEE em relação ao PEE/RJ tendem a indicar um alinhamento com a concepção minimalista de Estado e de enxugamento da máquina burocrática pública em curso no país. Para tal, há de se considerar que, no contexto da década de 1990 – quando tais ideias assumiram prevalência –, a adoção dessa proposta visava responder às crises originadas após a segunda guerra mundial, face ao crescimento distorcido da década de 1970 e do processo de globalização que levou o Estado, não apenas no Brasil, mais em todo o mundo, a responder sobre a redução das taxas de crescimento, o desemprego e o aumento inflacionário (BRESSER-PEREIRA, 1998). Diante desse cenário, segundo o mesmo autor, a “onda neoconservadora e as reformas econômicas voltadas ao mercado foram a resposta a essa crise” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 49).

Havia, assim, uma forte discussão sobre as responsabilidades monopolistas ou não da estrutura do Estado e sua relação com o desenvolvimento e o bem-estar social. Os defensores da tese da reforma do Estado arguíam que o espaço público é mais amplo que o estatal (BRESSER-PEREIRA, 1998). Assim, existiriam as funções inerentes ao monopólio do Estado e que jamais poderiam ser absorvidas pelo privado, como o controle das forças armadas. Mas haveria as que poderiam conviver, sendo ofertadas pelo público e pelo privado, como no caso da educação. Por sua vez, existiriam as exclusivas do setor privado, sem que o Estado precisasse atuar, como ocorrido na década de 1930, quando o setor privado não tinha a capacidade orçamentária para arcar com os custos da industrialização de base, tendo em vista os elevados investimentos necessários. Na outra direção, estavam os setores contrários ao modelo neoliberal e críticos às reformas realizadas, em especial, pela crítica de que “enquanto a economia se recupera[va], o social piora[va]” (OLIVIERA, 1996, p. 26). Assim, a passagem dos setores controlados pelo Estado para o setor privado, pela via das privatizações, “aponta[va] para a dura realidade de um cotidiano em que o Estado brasileiro não tem mais a capacidade de regular nem o jogo do bicho, nem as brigas de galo, nem os créditos do BNDES” (idem).

Frente a tal conjuntura, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, o governo de Marcello Alencar tinha por motivação reduzir a dívida do estado (GAMA NETO, 2011). Para isso, para além da tentativa de venda do Banerj sem passar pelo Poder Legislativo (GAMA NETO, 2011), o governo implementou a privatização de outras empresas públicas, a desregulamentação das relações de trabalho e a redução do tamanho e do papel do estado (PERES; SANTA’ANA; RODRIGUES, 2020). Nessa direção, as estruturas do novo

governo mantiveram a contenção das demandas sociais, agora, pela via do discurso de eficiência da gestão. Assim, compreende-se que se organiza a implantação de um processo de enxugamento da estrutura governamental do Rio de Janeiro, tendo a educação como o laboratório<sup>61</sup>.

Na sequência, o governo de Marcello Alencar, com a Lei nº 2.470, de 28 de novembro de 1995, instituiu o Programa Estadual de Desestatização (PEDRJ) (RIO DE JANEIRO, 1995), em sintonia com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)<sup>62</sup>, objetivando, assim, uma agenda de privatizações no estado, passando pelo transporte público, pelo gás e pelo sistema bancário (CARNEIRO, 2013). No âmbito da educação, as notícias veiculadas pelos meios de comunicação, em 1995 e 1996, pautavam cotidianamente a educação pública como decadente (BOMENY, 2008). O saldo da articulação da imprensa com as propostas do novo governo contribuíram para:

[...] a interrupção do programa de educação, a demissão voluntária de professores da rede em número expressivo/dia, os pedidos de aposentadoria, a interrupção do convênio com a UERJ para a contratação de bolsistas professores, a interrupção de convênios para a distribuição da merenda e de material escolar, tudo isso anunciava o fim do PEE em 1995 (BOMENY, 2008, p. 115)

O novo arranjo governamental instituído no Rio de Janeiro associou-se ao modelo gerencial observado na esfera federal, permitindo, dessa maneira, apreender o período de governo Marcello Alencar como de adesão aos princípios políticos e econômicos que demarcaram o dimensionamento do neoliberalismo à brasileira (MARINHO, 2017). Corroborar a tal afirmativa um dos argumentos presentes no PEDRJ, cujo sentido seria “promover [...] [a] reestruturação da Administração Pública, com vistas a sua atuação [restrita] nas funções públicas essenciais, em especial nas áreas de educação e saúde pública incluindo-se o saneamento básico” (RIO DE JANEIRO, 1995, Art. 1º, Inciso IV).

Frente a tais mudanças nos âmbitos estadual e federal, é possível compreender, ainda, que passou a prevalecer a lógica de um estado mínimo para o social e máximo para o capital (PERONI, 2008). Por certo, a descrição de Peroni, em análise aos efeitos do neoliberalismo na esfera nacional, pode ser aplicada para caracterizar a situação do Rio de

---

<sup>61</sup> As alterações na SEE ocorreram antes da instituição do Programa Estadual de Desestatização, a partir das quais a educação se torna o laboratório da política neoliberal.

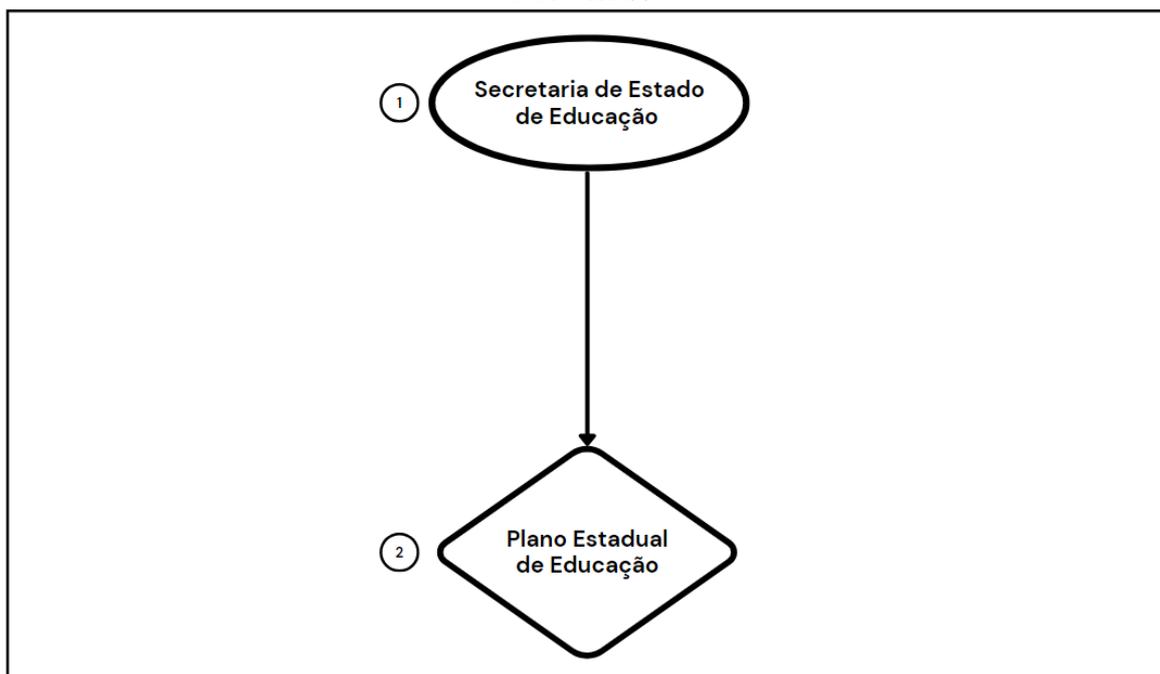
<sup>62</sup> O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi criado para definir objetivos e estabelecer diretrizes para a reforma da administração pública, a partir de 1995, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. A elaboração do documento foi demandada ao Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, cujo ministro era o professor e economista Luiz Carlos Bresser-Pereira.

Janeiro, considerando o ciclo de privatizações e a desresponsabilização do governo de Marcello Alencar, frente às políticas sociais.

No contexto do PEDRJ, a SEE passou pela alteração mais incisiva na sua estrutura básica de funcionamento, presente desde 1989. Nessa direção, o Decreto n.º 23.163, de 26 de maio de 1997, retirou da estrutura de atuação da SEE qualquer menção ao PEE/RJ, impondo obstáculos à consecução de uma política de planejamento educacional no território do estado Rio de Janeiro, em que sequer a competência de elaborar o plano estava prevista.

O que se vê, até aqui, parece indicar que o governo do estado não compreendia bem e/ou não valorizava a importância de construção de um plano de educação de caráter sistêmico, tendo em vista o conjunto de normatizações estabelecidas, progressivamente, que parecem ter afastado a SEE da responsabilidade de instituir o PEE/RJ. Sobre o tema, a questão foi tratada durante a entrevista com a representante da Seeduc. Porém, tendo em vista o desconhecimento a respeito da estrutura de funcionamento da secretaria nesse período, essa questão não pôde ser esclarecida. Além disso, como dito anteriormente, a dificuldade de acesso aos documentos da secretaria de educação reduziu o nosso campo de análise para compreender, mais e melhor, a relação da secretaria com o plano na década de 1990. Assim, o que se apreende é que, no contexto da reestruturação da educação, resultado de um processo vinculado ao PEDRJ, no âmbito do governo do estado foi-se progressivamente desconsiderando a importância do Plano, ao menos no que tange aos decretos governamentais publicados à época. Assim, como o Decreto n.º 23.163 deixou de mencionar quais seriam as unidades organizacionais da SEE relacionados ao PEE/RJ, a sequência ficaria como disposta na figura 6:

FIGURA 6: Rio de Janeiro (estado): Setores da SEE com atribuições para com PEE/RJ, segundo o Decreto nº 23.163/1997.



Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (1997).

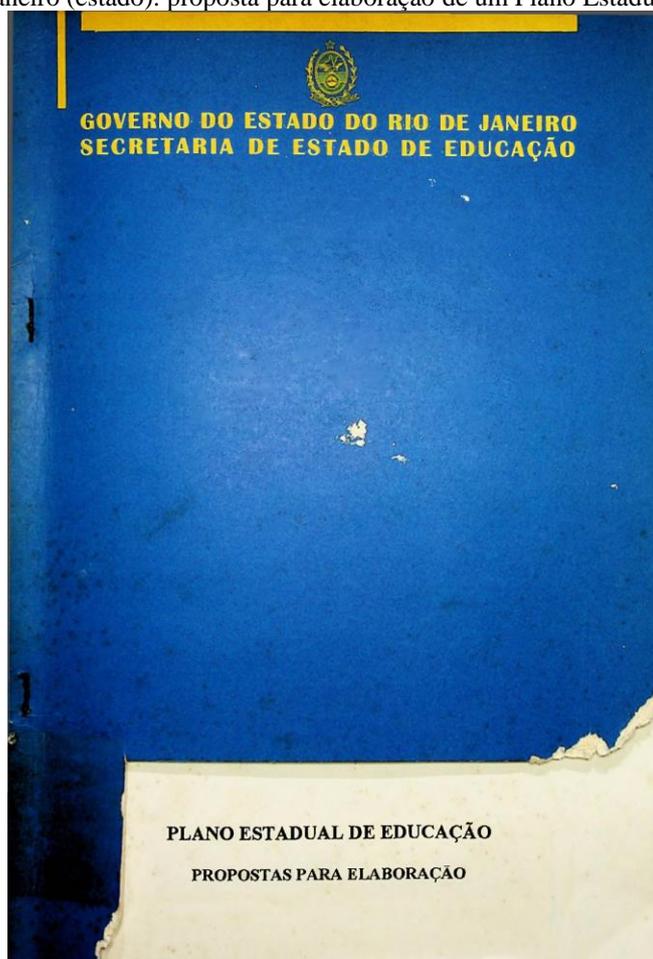
Não obstante essa mudança do papel da SEE em relação ao planejamento do PEE/RJ, no ano seguinte, de modo similar, a reformulação esteve associada ao CEE. Assim, no dia 29 de dezembro, a Alerj sancionou a Lei nº 3.155/1998, que autorizava o Poder Executivo a dispor sobre a reformulação do Conselho, como justificativa do advento da nova LDBEN. A partir de então, as competências do CEE em relação ao planejamento estariam na “apreciação e aprovação dos planos que lhe forem submetidos pelo Secretário de Estado de Educação” (RIO DE JANEIRO, 1998, Art. 2º, § 2º).

Concebido na forma indicada, a nova lei retirou do CEE a função de participar da elaboração do PEE/RJ, como disposto na Lei nº 1.590/1989, condição sob a qual, a princípio, o CEE se estabelecia, em termos de competências e atribuições, como órgão executivo e de governo, afastando-se da dimensão de órgão de estado, (VASCONCELOS, ALMEIDA, PEIXOTO, 2017).

Em que pesem as mudanças no CEE, o fio da discussão em relação ao PEE/RJ, por parte da SEE, no contexto do governo Marcello Alencar, contém um componente perturbador para a presente pesquisa. Deve-se frisar que, no ano de 1997, no contexto dos debates para o estabelecimento do PNE no âmbito Federal, a SEE produziu um documento bastante inusitado.

Em atenção às determinações da LDBEN de 1996 e às pressões dos movimentos sociais, o MEC estava orientando os entes subnacionais a apresentarem, até o dia 30 de setembro daquele ano, os resultados das suas discussões acerca das metas e estratégias para a Educação Brasileira para a década seguinte, com vistas ao estabelecimento do PNE.

FIGURA 7: Rio de Janeiro (estado): proposta para elaboração de um Plano Estadual de Educação - 1997.



Fonte: SEE/ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LEPEH) (1997).

No caso do Rio de Janeiro, no dia 19 de setembro de 1997, por intermédio do Subsecretário Adjunto de Ensino e Coordenador do Plano Estadual de Educação, Alvaro Chrispino, a SEE encaminhou<sup>63</sup> para os municípios e algumas instituições um documento contendo informações com vistas ao estabelecimento do PNE e do PEE/RJ. Sob o título de “Plano Estadual de Educação: proposta para elaboração”, o documento (RIO DE JANEIRO, 1997a) agregava três textos: 1. as propostas de metas para o PEE; 2. o roteiro de metas para

<sup>63</sup> O texto de convocação do Rio de Janeiro para os municípios e entidades da sociedade ocorreu no dia 19 de setembro de 1997, ou seja, 11 dias antes de findar o prazo estabelecido pela esfera federal.

orientar o debate sobre o PNE, do MEC; 3. os resumos das discussões do corpo técnico das secretarias de Estado de Educação, realizadas em reunião do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em atenção a alguns temas do roteiro de metas.

Em relação às propostas de metas para o PEE/RJ, o documento (RIO DE JANEIRO, 1997a) apresentava os seguintes eixos: 1. Ensino Fundamental; 2. Educação Infantil – creches; 3. Educação Infantil – Pré-escola; 4. Educação Especial; 5. Ensino Médio; 6. Educação Profissionalizante; 7. Educação de Jovens e Adultos; 8. Ensino Superior; 9. Educação à Distância; 10. Educação Indígena; 11. Formação de Professores e Valorização do Magistério; 12. Financiamento e Gestão.

Na prática, o primeiro texto apresentava as propostas de metas para o PEE/RJ, tomando por referência as metas contidas no segundo texto elaborado pelo MEC e indicava, a depender do eixo, a manutenção ou a redução de metas.

No caso do terceiro texto (RIO DE JANEIRO, 1997a), que comportava um o resumo das discussões do corpo técnico das secretarias de Estado de Educação, preparado na reunião do Consed, a sua estrutura abordava apenas alguns eixos: 1. Financiamento e gestão, 2. Ensino Médio, 3. Educação Profissional, 4. Educação Especial e 5. Ensino Fundamental. O documento inicia com a indicação de problemas<sup>64</sup> e apresenta o novo quadro social, em que a educação era compreendida como direito do cidadão e como mecanismo para a alteração das relações sociais e transformação da sociedade. Além disso, indicava que as mudanças nas regras de financiamento<sup>65</sup> resultariam na transparência e na publicidade da administração pública, os municípios tornar-se-iam atores na condução da educação nacional, viabilizando a descentralização de sua administração. Concluía com afirmação das novas funções atribuídas ao MEC, SEC e municípios, em face do novo contexto. Contudo, a análise se apresentava em tópicos, sem muita elaboração.

Apesar do prazo enxuto de 11 (onze) dias para análise do documento pelos municípios e entidades (RIO DE JANEIRO, 1997a), não cabe postular se as propostas de metas para o PEE/RJ produziram um amplo, pequeno ou nenhum debate a respeito da sua aplicação para o estado. Mas, se nos guiarmos pelas alterações no planejamento do PEE/RJ, no âmbito da SEE e do CEE, o documento apresentava o subsecretário adjunto como o coordenador do Plano Estadual de Educação. Como visto na figura 6, a SEE não mencionava nas suas estruturas quais seriam as unidades organizacionais envolvidas com a elaboração

---

<sup>64</sup> O texto não especificava quais eram os problemas.

<sup>65</sup> Resultante da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério em 1996.

do PEE/RJ, o que indica um possível arranjo por parte do governo estadual para atender às demandas do governo federal.

Frente ao exposto, convém recuperar que, no Decreto nº 21.369/1995, a competência para tratar do PEE/RJ estava com a Superintendência de Desenvolvimento da Ação Pedagógica. Mas, com o Decreto nº 23.163/1997, baseado nos documentos levantados, essa competência não se estabelecia em nenhuma das unidades de apoio técnico da SEE, além de que a Superintendência deixou de ser prevista na estrutura interna, o que pode indicar que suas funções tenham migrado para outras áreas, ou, ainda, foram suprimidas. Infelizmente, diante da escassez de documentos e registros do período, bem como do desconhecimento da entrevistada da Seeduc sobre o tema, os motivos que levaram a Subsecretaria Adjunta de Ensino a assumir as discussões do PEE/RJ ficaram sem resposta.

Por ora, percebe-se que, no contexto da redução de atribuições da SEE em relação ao PEE, houve um movimento para instituir um plano decenal para o estado em 1997. Contudo, não foi possível depreender se o documento resultou de um processo de estudos com vistas ao PEE/RJ, ou, tão somente, da necessidade de responder e enviar ao MEC as contribuições do Rio de Janeiro. Partindo dessas lacunas, faz-se necessário destacar aqui a importância de se ampliarem as discussões sobre a necessidade de preservação dos documentos, não apenas para os pesquisadores interessados no tema, mas, especialmente, como parte da preservação da memória histórico-educacional do estado, sem a qual os apagamentos do traçado histórico da educação tendem a prevalecer.

Pois bem, ao longo do governo Marcello Alencar, em uma inegável política de alinhamento da gestão da esfera pública ao modelo neoliberal, o viés da privatização de empresas públicas, a desregulamentação das relações de trabalho e a redução do tamanho do estado na área social contribuiu para o desgaste do governo estadual e para alavancar a vitória eleitoral do principal candidato da oposição ao palácio da Guanabara, no caso, Anthony Garotinho do PDT, para o período de 1999 a 2002.

Entre as propostas que contribuíram para chegada de Garotinho ao governo do estado, estavam a defesa da retomada do planejamento público e a instituição da modalidade de Orçamento Participativo (CARNEIRO, 2013). Para a educação, a elaboração do PEE/RJ era apresentada como proposta prioritária, cuja estrutura deveria contemplar os diferentes níveis e modalidades de ensino, devendo ser construído em articulação com a comunidade (GAROTINHO, 1998). Entretanto, como se viu, as políticas que assumiram a agenda pública do referido governo, para além das tensões com o governo federal, foram as marcadas pela

implementação do ensino religioso e pela criação do Programa Estadual de Reestruturação da Escola Pública, Programa Nova Escola (PrNE), em sintonia com a política de vitrine, incorporando o viés meritocrático, em linha com a lógica da “avaliação para estabelecimento de rankings, o pagamento por produtividade” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.142).

Em relação ao ensino religioso, o governo sancionou a Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000 (RIO DE JANEIRO, 2000), instituindo-o como de caráter confessional nas escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro, o que “implicou um processo intenso de negociação, tanto no âmbito do confronto de ideias sobre o que é religião quanto da definição do que se entende por proselitismo e, também, quanto a noção de liberdade religiosa e laicidade” (MENDONÇA, 2013, p. 63). Por meio dessas políticas públicas o governo buscava inserir a dimensão religiosa dentro do espaço institucional, como capital religioso para sustentar as suas disputas (MELO, FONTAINHA, GERALDO, 2005).

No caso do PrNE, a sua instituição se fez associar à promulgação do Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000 (RIO DE JANEIRO, 2000a), sendo que a sua base de inspiração esteve relacionada ao Programa chileno P900, cuja proposta buscava impulsionar a melhoria da qualidade da educação em 900 escolas da educação básica em localidades pobres daquele país (MENDONÇA, 2006). O PrNE instituiu na agenda educacional fluminense a avaliação em larga escala da escola, a qual teve “uma grande expansão no Brasil, tendo um grande estímulo do governo central do país” (ORLANDO FILHO, SÁ, 2016, p. 276).

Em que pesem os processos relatados, as primeiras discussões voltadas para a elaboração do PEE/RJ tiveram início em 1999. A primeira iniciativa ocorreu na Alerj, quando o deputado André Ceciliano, do Partido dos Trabalhadores (PT), apresentou, no dia 3 de março de 1999, o Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 03-A/1999 (RIO DE JANEIRO, 1999), dispondo sobre a elaboração do Plano Estadual de Educação, em atenção ao art. 316 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, que localizava na Secretaria de Estado de Educação a competência para elaborar o PEE/RJ. De acordo com o PLC, a sistematização do plano estaria sob a incumbência de um Grupo de Trabalho (GT) constituído por 22 membros da comunidade educacional:

- I - 01 (um) representante do Fórum Estadual de Educação Infantil;
- II - 01 (um) representante do Fórum Estadual de Ensino Fundamental;
- III - 01 (um) representante do Fórum Estadual de Financiamento da Educação;
- IV - 01 (um) representante do Fórum de Educação Especial;
- V - 01 (um) representante do Fórum de Ensino Médio;

VI - 01 (um) representante do Ensino Técnico;  
VII - 01 (um) representante das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro;  
VIII - 01 (um) representante das universidades particulares do Estado do Rio de Janeiro;  
IX - 01 (um) representante do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE);  
X - 01 (um) representante da União dos Professores Públicos do Estado do Rio de Janeiro (UPPE);  
XI - 01 (um) representante do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro (SINPRO-RIO) (RIO DE JANEIRO, 1999, Art. 3º)

No caso das representações dos governos, a composição atenderia:

I - 03 (três) representantes da Secretaria de Estado de Educação e 02 (dois) representantes da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, indicados pelos respectivos Secretários;  
II - 05 (cinco) representantes dos Municípios, indicados pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação);  
III - 01 (um) representante do Ministério da Educação (RIO DE JANEIRO, 1999, Art. 4º).

O PLC também previa para o GT a convocação de representantes da comunidade escolar e da sociedade civil, visando coletar subsídios a serem encaminhados à 1ª Conferência Estadual de Educação, bem como a sistematização das propostas originadas do encontro (RIO DE JANEIRO, 1999, Arts. 6º e 8º). No caso da realização da Conferência, a Secretaria de Estado de Educação deveria assegurar o suporte técnico e administrativo para o funcionamento do GT, sendo que o CEE deveria atuar como órgão de assessoramento do GT (RIO DE JANEIRO, 1999, Arts. 9º e 10).

A justificativa do parlamentar para a proposição do PLC tomava como referência, além de a proposta de PNE já ter sido, à época, encaminhada ao Congresso (1998), a LDBEN, que determinava a elaboração do PNE, com diretrizes e metas para os próximos 10 anos (BRASIL, 1996, Art. 87, § 1º), bem como a Constituição Estadual, no intuito de superar a dimensão de plano de governo por intermédio de sua previsão decenal, ultrapassando as gestões governamentais (RIO DE JANEIRO, 1999).

Ao longo do ano de 1999, o PLC percorreu diversos caminhos internos na Alerj, sendo que o primeiro pedido de ingresso na ordem do dia ocorreu somente no dia 4 de agosto (RIO DE JANEIRO, 1999). No dia 10 de agosto, o PLC recebeu 1 (uma) emenda aditiva, por parte do deputado Nilton Salomão (PT), com vistas a ampliar a composição da sociedade civil, por meio de 01 (um) representante do Fórum Estadual dos Estudantes do Ensino Médio

e Fundamental e 01 (um) representante da União Estadual dos Estudantes (UEE) (RIO DE JANEIRO, 1999).

O parecer de constitucionalidade do PLC ocorreu no dia 11 de agosto, após tramitação nas respectivas Comissões: Constituição e Justiça, Servidores Públicos, Educação Cultura e Desporto, Assuntos da Criança do Adolescente e do Idoso, Ciência e Tecnologia e a de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional (RIO DE JANEIRO, 1999). Porém, a pedido do autor do PLC, deputado André Ceciliano, a proposta foi retirada da pauta de votação da Alerj, prevista para ocorrer no dia 7 de outubro de 1999. Os motivos para tal solicitação não estão presentes na documentação pesquisada. Vale destacar que, apenas na legislatura de 2003-2006, o PLC foi reapresentado pelo próprio autor, por intermédio da redação do vencido.

Ainda em 1999, no mesmo período em que o PLC deu entrada na Alerj, o Poder Executivo, por meio do CEE e da SEE, empreendeu algumas ações para estabelecer o Plano de educação para o Estado. No caso do CEE, a deliberação nº 236, de 9 de março de 1999 (RIO DE JANEIRO, 1999a), estabeleceu o regime de colaboração a ser, obrigatoriamente, adotado pelos sistemas públicos de Educação Estadual e Municipais do Estado do Rio de Janeiro. Apesar de a deliberação não nominar textualmente o termo PEE/RJ, a sua elaboração implicou a criação das bases para a perspectiva de um sistema estadual de educação, no qual a previsão de um plano estaria presente.

No caso da SEE, a secretária interina da pasta, professora Lia Faria, assinou uma resolução, criando a comissão organizadora para a realização da I Conferência Estadual de Educação, anunciada para os dias 3 a 5 de dezembro de 1999 e com perspectiva de desfecho no Congresso Estadual de Educação, previsto para março de 2000 (O FLUMINENSE, 1999a). Segundo a Professora Lia Faria, no contexto da entrevista para a pesquisa, a finalidade dos encontros se fazia associar à instituição do PEE/RJ, pois “*o [governador] Garotinho queria cumprir o que ninguém tinha cumprido: fazer o Plano de Estado da Educação. E nós, então, organizamos toda a estrutura do Plano Estadual de Educação*” (FARIA, 2023).

Assim, a I Conferência Estadual de Educação do Rio de Janeiro realizou-se nos dias 10, 11 e 12 de dezembro de 1999, no município de Mendes, com o objetivo debater 4 (quatro) eixos integradores, a saber: 1. gestão democrática e autonomia; 2. combate à baixa escolaridade e ao analfabetismo; 3. valorização da escola e dos profissionais da educação; 4. qualidade social em educação (RIO DE JANEIRO, 2000). A escolha do município de

Mendes, segundo a professora Lia Faria, assumia uma relação simbólica com o I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro, realizado em 1983, durante o primeiro governo Brizola, ocasião em que a professora estava interinamente na pasta de educação, integrando a equipe responsável pelo referido Encontro. Ao recuperarmos o processo da Conferência de 1999, conforme indicamos no segundo capítulo, os fragmentos e a dimensão das memórias da professora Lia se estabeleciam enquanto dimensão coletiva, tomando por base a ação do ser social (Lia) em uma base real decorrente da sua prática material (SEE). Assim, o reestabelecimento da Conferência de 1999 acabou reconectando as lembranças de 1983.

A Conferência de 1999 contou com um documento elaborado pela SEE, que teve, como princípio, a relação entre sucesso/transformação pela educação. No tocante ao relatório final, a introdução coloca uma pergunta que parece indicar um jogo de tensões e provocações quanto à possibilidade de se o governo estadual e, por conseguinte, a Secretaria de Estado de Educação teriam “coragem para enfrentar as forças políticas conservadoras e satisfeitas com o atual estado das coisas?” (RIO DE JANEIRO, 1999, n.p).

Contudo, a Conferência de Mendes, apesar do simbolismo histórico e das memórias produzidas, não avançou em termos de desdobramentos para a elaboração do PEE/RJ. Um dos motivos para tal está na exoneração da professora Lia Faria “logo nos primeiros dias de janeiro de 2001” (FARIA, 2023). Nesse caso, a prevalência das discussões de setores do governo Garotinho, em Mendes, fez-se associar à implementação do Nova Escola, como indicado pela professora Beatriz Lugão<sup>66</sup>, presente nessa Conferência e que, em sua recuperação mnemônica:

*Mas isso [a Conferência de Mendes] não chegou na escola. A realidade que chegou à escola, a política que chegou à escola, foi a política do Nova Escola [do] Governador Garotinho, [...] inclusive, contando um pouco dessa história, nós [Sepe] entramos com uma campanha sindical que era: “Nova Escola, Velhas Mentiras”, porque o salário estava congelado e ia ter só uma gratificação, que ia de 100 a 500 reais, do nível 1 e do 5 (LUGÃO, 2023).*

Com isso, o primeiro encontro realizado pela SEE com a finalidade direta ao PEE/RJ e com o objetivo de retomar a discussão com o professorado dentro da Conferência<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Também conhecida como Bia Lugão no movimento sindical.

<sup>67</sup> Desde que o governo Brizola desfez a política de convocar o professorado para encontros dessa natureza, o estudo levantou que Mendes, em 1999, constituiu-se como a primeira iniciativa desse tipo desde 1984.

assumiu desdobramento diferente ao proposto inicialmente, contribuindo, assim, para que o encontro de Mendes não atingisse as intenções esperadas.

Entre as dificuldades para estabelecer o PEE/RJ, uma compreensão mais precisa do período de 1989 a 2000 e, portanto, após as determinações expressas na Constituição Federal de 1988 e na Estadual de 1989, indica para: 1. a prevalência de políticas de governo perante as de Estado; 2. a redução – contínua e prolongada, até a completa exclusão – das menções ao PEE/RJ, nas diferentes reestruturações das atribuições e das competências da SEE; 3. a rotatividade de secretários de educação, totalizando dezesseis alterações, de 1975 a 2001; e 4. a prevalência da pauta corporativa dos profissionais de educação nas discussões educacionais.

Em suma, em relação aos desafios destacados, têm-se observado os limites das políticas públicas de Estado e a prevalência das políticas de governo como um dos grandes entraves nacionais. Convém destacar que, nos anos de 1980 e 1990, com destaque para a última década, houve o surgimento de uma (re)orientação no campo dos direitos sociais, a partir das reformas educacionais e do choque de gestão. Nessa direção, significativa parcela de governos que assumiram o poder no final da década de 1980 e na década de 1990 “buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada” (OLIVEIRA, 2011, p. 326). Ora, o novo paradigma da gestão educacional assumia, de forma escalonada e como demonstrado anteriormente, o estabelecimento da lógica do mercado nas políticas educacionais, a partir do enxugamento das funções públicas, como no caso da SEE/RJ. Além disso, e de forma colateral, a prevalência das discussões corporativas – tendo em vista o longo processo sem reajuste salarial que os profissionais de rede pública estadual vivenciavam –, passaram a prevalecer como uma das principais agendas educacionais no estado.

O panorama do percurso educacional fluminense e o histórico de rupturas experimentadas pelas políticas educacionais tanto em nível federal como estadual, no período de 1975 a 2000, demonstram os desafios para a instituição do PEE/RJ até aquele momento. Cabe observar os processos que foram desencadeados a partir dos anos 2000 e os contextos que levaram a cabo, mesmo diante de uma prolongada demora, a elaboração e a aprovação do plano para o estado do Rio de Janeiro. Assim, as próximas discussões buscaram analisar esse processo pela lente da esfera pública subalterna, dentro de três arenas.

### **4.3 O PEE 2009 por meio de três arenas: preparação, construção e decisão**

Ao longo dos capítulos anteriores, buscou-se realizar uma recuperação histórica, tanto em nível nacional como no território fluminense, do desenvolvimento do arcabouço legislativo educacional e suas implementações por parte dos governos. No caso do Rio de Janeiro, o percurso envolveu a análise das estruturas estabelecidas pela SEE em relação ao PEE/RJ. Assim, após apresentar as condições do planejamento educacional local, o passo seguinte volta-se para a compreensão, a partir de três arenas – preparação, construção e decisão -, dos caminhos para a constituição do PEE/RJ, no período de 2001 a 2009.

No caso da arena de preparação, a proposta está em (re)estabelecer os processos protagonizados pelas sociedades civil e política, ao longo da década de 1990 e início da de 2000. Buscou-se compreender o papel dos Coneds realizados em 1996, 1997, 1999 e 2002, tanto para o estabelecimento do PNE como na sua relação com os planos dos entes subnacionais. À guisa de análise, o objetivo foi o de identificar as relações entre os movimentos nacionais e locais, estabelecidos pelas sociedades civil e política, em direção ao PEE/RJ. Visto assim, o que se organiza como arena de preparação se associa à análise dos contextos, das disputas e das concepções educacionais, no período de 1996 até a publicação do Decreto nº 29.233/2001, compreendido como o primeiro marco para o estabelecimento do PEE/RJ.

No caso da arena de construção, marcada pela postergação, o estudo se dedicou a compreender os mo(vi)mentos associados à construção do texto do PEE/RJ. Para tal, analisamos o papel das comissões organizadoras do plano, as contribuições dos Coeds e o papel da SEE, até o ingresso do texto na Alerj, em setembro de 2009. Sob essa perspectiva, foram analisadas as (pro)posições, as (des)continuidades e a judicialização em torno do PEE/RJ, no período de 2001 a 2007.

No que tange à arena de decisão, a pesquisa se propôs a compreender os processos associados à tramitação do PEE/RJ na Alerj, desde o recebimento da Mensagem do Governo até a promulgação do plano na forma da Lei nº 5.557/2009. Nessa direção, a finalidade esteve em analisar o papel da Comissão de Educação da Alerj, as audiências

públicas do período, o trabalho da comissão de especialistas para a parametrização do plano e os encaminhamentos da SEE e do governo do estado.

A partir daí, com o apoio das entrevistas e documentos, o intento foi compreender os processos e as disputas estabelecidas em cada uma das arenas, bem como os seus efeitos para as políticas educacionais do território fluminense em relação ao plano em discussão.

#### **4.3.1 A Arena de Preparação: a ideia de PEE/RJ na década de 1990 e início dos anos 2000.**

Não há como estabelecer a análise do PEE/RJ sem recuperar os processos associados ao estabelecimento do PNE de 2001, pois, como veremos, é daí que o conjunto de forças políticas no âmbito do Rio de Janeiro realizou diversas movimentações para estabelecer o plano no estado, frente ao contexto de mobilização nacional que culminou com a Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001).

A partir da aprovação da LDBEN de 1996, estabeleceu-se que a “União incumbir-se-á de: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, Art. 9, Inciso I), sendo que, em um ano, a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional a proposta do PNE, “contendo diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996, Art. 87, §1º). A partir daí, houve um intenso movimento por parte das sociedades civil e política quanto à proposição do PNE e dos respectivos planos dos entes subnacionais.

De fato, havia uma grande preocupação por parte do FNDEP e da Comissão Suprapartidária de Educação no Congresso Nacional, para evitar que os caminhos do PNE assumissem a mesma direção que tomou o da LDBEN, em especial, os associados ao “processo, resultante dos acordos políticos entre os poderes Executivo e Legislativo e que teve seu ápice entre fevereiro de 1995 e dezembro de 1996, [e que] alterou a elaboração democrática da LDB” (BOLLMANN, 2010, p. 665). Assim,

*a discussão do plano nacional de educação passou por uma disputa de um projeto. De um lado, tínhamos nós, a sociedade, dentro do Fórum Nacional de Educação, que defendia o plano nacional da sociedade. E, do outro, o governo Fernando Henrique, com o Paulo Renato, defendia o plano que era do governo federal. Esse movimento foi ganhando força. Ganhando força a partir da necessidade de você poder construir um debate, não só micro, mas do ponto de vista de uma política educacional nacional (ROCHA, 2023).*

Nesse sentido, o FNDEP realizou, nos anos de 1996 e 1997, dois Congressos Nacionais de Educação (Coneds) na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, com vistas à “elaboração democrática de um Plano Nacional de Educação” (FNDEP, 1997, p. 7). No caso do primeiro I Coned, realizado de 31 de julho a 3 de agosto de 1996, o tema foi “Construindo um Plano Nacional de Educação” e, no caso do II Coned, realizado no dia 9 de novembro, o tema foi “Educação, Democracia e Qualidade Social – Construindo um Plano Nacional de Educação” (BOLLMANN, 2010; MARINHO, 2017).

Os resultados das discussões desses dois Coneds foram consolidados no documento nominado “Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira” (FNDEP, 1997). Nele, é possível identificar um diagnóstico, com limites e possibilidades da educação, construído com base na realidade nacional do período e por comparações com o que vinha ocorrendo em diferentes países. O documento também apresentou uma proposta para a organização da educação nacional, a partir da configuração de um SNE, da gestão democrática da educação brasileira e do reposicionamento do financiamento, sendo apresentadas, ainda, diretrizes e metas para toda a educação nacional incluindo seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Ao final, a proposta também abordava os problemas relativos à formação dos profissionais de educação, tanto os do magistério como os das áreas técnico-administrativas. De tal forma, as discussões que levaram à consolidação de uma proposta de texto do PNE foram estabelecidas no I e II Coned, além dos seminários temáticos nacionais, locais e de debates em todo o país no período de 1996 a 1997.

Nesse caso, o processo de elaboração do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira – contou com o envolvimento de inúmeras representações, como é possível depreender do quadro 8.

QUADRO 8: Entidades Responsáveis pela coordenação do processo de elaboração do PNE (parte 1)

Nº	ENTIDADE	SIGLA
01	Associação de Educadores da América Latina e do Caribe	AELAC
02	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo – Seção Sindical do ANDES-SN	ADUSP-SN
03	Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Carlos – Seção Sindical do Andes-SN	ADUFSCar-S.Sindical
04	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará – Seção Sindical do Andes – SN	ADUFPA-SSIND
05	Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Seção Sindical do Andes – SN	ADUR/RJ-SSIND
06	Associação dos Docentes do CFET – MG – Seção Sindical do Andes-SN	ADCEFET-MG-SSINDICAL
07	Associação dos Professores da UFMG – Seção Sindical do Andes-SN	APUBH-SSindical
08	Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Estado de São Paulo	APEOSP
09	Associação Nacional de Educação	ANDE
10	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	ANPED
11	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação	ANFOPE
12	Central Única dos Trabalhadores	CUT
13	Central Única dos Trabalhadores/MG	CUT – Estadual/MG
14	Centro de Estudos de Educação e Sociedade	CEDES
15	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	CNTE
16	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino	CONTEE
17	Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação – CUT	DNTE – CUT
18	Executiva dos Cursos de Pedagogia de São Paulo	EEEPe/SP
19	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras	FASUBRA
20	Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino	FITEE
21	Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública	FMDEP

Fonte: Elaborado a partir do PNE - Proposta da Sociedade Brasileira (1997).

QUADRO 8: Entidades Responsáveis pela coordenação do processo de elaboração do PNE (parte 2)

<b>Nº</b>	<b>ENTIDADE</b>	<b>SIGLA</b>
22	Fórum Norte Mineiro em Defesa da Escola Pública	FNMDEP
23	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública	FNDEP
24	Fóruns Estaduais e Municipais de Educação	-
25	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	MST
26	Prefeitura Municipal de Belém (PA)	-
27	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (MG)	-
28	Prefeitura Municipal de Betim (MG)	-
29	Prefeitura Municipal de Blumenau (SC)	-
30	Prefeitura Municipal de Diadema (SP)	-
31	Prefeitura Municipal de Hortolândia (SP)	-
32	Prefeitura Municipal de Icapuí (CE)	-
33	Prefeitura Municipal de Ipatinga (MG)	-
34	Prefeitura Municipal de Jaboticabal (SP)	-
35	Prefeitura Municipal de Lages (SC)	-
36	Prefeitura Municipal de Porto Alegre (RS)	-
37	Prefeitura Municipal de Santo André (SP)	-
38	Regional Leste do ANDES-SN	-
39	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte	SMEBH
40	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Betim	SEED – Betim
41	Sindicato das Instituições Federais de Ensino Superior de Belo Horizonte	SINDIFES
42	Sindicato dos Professores de Minas Gerais	Sinpro – MG
43	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior	ANDES-SN
44	Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica	SINASEFE
45	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais	SIND – UTE – MG

Fonte: Elaborado a partir do PNE - Proposta da Sociedade Brasileira (1997).

QUADRO 8: Entidades Responsáveis pela coordenação do processo de elaboração do PNE (parte 3)

Nº	ENTIDADE	SIGLA
46	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/MG	SBPC – MG
47	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas	UBES
48	União Estudantil de Educação de Minas Gerais	UEE – MG
49	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	UNDIME
50	União Nacional dos Estudantes	UNE
51	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
52	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
53	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar

Fonte: Elaborado a partir do PNE - Proposta da Sociedade Brasileira (1997).

Assim, de posse do documento que resultou das discussões estabelecidas nos dois Coneds, o FNDEP apresentou ao Congresso Nacional, em 10 de fevereiro de 1998, sob a forma do Projeto de Lei (PL) nº 4.155/1998 e de autoria do Deputado Federal Ivan Valente do PT/SP (BRASIL, 2001), a proposta do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira (BOLLMANN, 2011). Contudo, o Poder Executivo, na figura do Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, enviou, no dia 11 de fevereiro à Câmara dos Deputados, a Mensagem nº 180/98, voltada para a instituição do Plano Nacional de Educação e a sua tramitação ocorreu sob a forma do PL nº 4.173/1998 (BRASIL, 2001).

Observa-se que, apesar de a proposta da sociedade civil ter ingressado primeiro, o governo, por meio do deputado federal Nelson Marchezan do PSDB/RS, como exposto no capítulo 3, apensou o PL nº 4.155/1998 ao apresentado pelo governo. Dessa forma, houve a inversão da prioridade das propostas, as quais passaram a ser direcionadas pela do governo.

Assim, o PNE iniciou a sua tramitação em 13 março de 1998, e a sua aprovação ocorreu em 9 de janeiro de 2001. Nesse período, o texto registrou 52 propostas de emendas ao texto original e 160 ao texto do substitutivo. Ao final do processo de tramitação, o PNE foi sancionado pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e estabeleceu como estrutura um conjunto de 295 metas e diretrizes, distribuídas nas seguintes áreas: 1. Educação Infantil; 2. Ensino Fundamental; 3. Ensino Médio; 4. Educação Superior; 5. Educação de Jovens e Adultos; 6. Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; 7. Educação Tecnológica e Formação Profissional; 8. Educação Especial; 9. Educação Indígena; 10.

Formação dos Professores e Valorização do Magistério; 11. Financiamento e Gestão (BRASIL, 2001).

Porém,

O conjunto de diretrizes e metas retratam a carência de organicidade interna do Plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, as metas não apresentam a devida articulação interna, especialmente no que se refere a concepções, financiamento e gestão (DOURADO, 2010, p. 684).

Nessa mesma direção, observa-se que “o enunciado das diretrizes tende a ficar num nível de abstração e de generalidade” (SAVIANI, 2017, p.66), apesar de manter uma razoável coerência no diagnóstico da situação educacional e das necessidades que precisam ser atingidas (SAVIANI, 2017). Afora as questões associadas às diretrizes e às metas, um dos principais problemas voltados para a efetivação do PNE se fez associar aos nove vetos realizados pelo governo federal (BRASIL, 2001a), ainda no dia 9 de janeiro, todos eles relacionados ao financiamento da educação, como se pode verificar no quadro 9.

QUADRO 9: Vetos ao PNE de 2001

<b>Educação Infantil</b>	
<u>Item 1.3, subitem 22:</u>	Ampliar o Programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações sócio-educativas, de sorte a atender, nos três primeiros anos deste Plano, a 50% das crianças de 0 a 6 anos que se enquadram nos critérios de seleção da clientela e a 100% até o sexto ano.
<b>Educação Superior</b>	
<u>Item 4.3, subitem 2</u>	Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior.
<u>Item 4.4, subitem 24</u>	Assegurar, na esfera federal, através de legislação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, por, pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais.

Fonte: Elaborado a partir de BRASIL (2001).

QUADRO 9: Vetos ao PNE de 2001

<b>Educação Infantil</b>	
<u>Item 4.4, subitem 26.</u>	Ampliar o programa de crédito educativo, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas e agregando contribuições federais e estaduais, e, tanto quanto possível, das próprias instituições beneficiadas, de modo a atender a, no mínimo, 30% da população matriculada no setor particular, com prioridade para os estudantes de menor renda.
<u>Item 4.4, subitem 29.</u>	Ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, através das agências federais e fundações estaduais de amparo à pesquisa e da colaboração com as empresas públicas e privadas, de forma a triplicar, em dez anos, os recursos atualmente destinados a esta finalidade.
<b>Formação dos Professores e Valorização do Magistério</b>	
<u>Item 10.3, subitem 4.</u>	Implantar, no prazo de um ano, planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração.
<b>Financiamento e Gestão</b>	
<u>Item 11.3, subitem 1.</u>	"1. Elevação, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano."
<u>Item 11.3, subitem 7.</u>	"7. Orientar os orçamentos nas três esferas governamentais, de modo a cumprir as vinculações e subvinculações constitucionais, e alocar, no prazo de dois anos, em todos os níveis e modalidades de ensino, valores por aluno, que correspondam a padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos nacionalmente."
<u>Item 11.3, subitem 13.</u>	"13. Garantir recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público na esfera federal, excluindo estes gastos das despesas consideradas como manutenção de desenvolvimento do ensino."

Fonte: Elaborado a partir de BRASIL (2001).

Conclui-se, assim, que as limitações para a implementação do PNE guardaram relações estreitas, mas não só, com os vetos realizados pelo governo federal ao seu financiamento, e, ainda, à necessidade de uma maior clareza de grande parte de suas metas e diretrizes. Conquanto o plano tenha sido aprovado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, após a vitória eleitoral do presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 2002, houve o estabelecimento de outras políticas educacionais dissociadas do PNE de 2001, a

citar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado em 2007 (BRASIL, 2007).

Outro fator que contribuiu para a dificuldade de adesão ao PNE está na ausência de prazos para os entes subnacionais estabelecerem seus planos estaduais, distrital e municipais. A esse respeito, o PNE definiu que, “a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001, Art. 2º). Assim, sem prazo estabelecido em lei, os entes subnacionais ganharam quase que uma “licença” para estabelecer os seus planos sem muitas amarras, como é o caso do estado do Rio de Janeiro, cujo processo durou de 2001 a 2009. Em meio a tantos desafios, o PNE praticamente não saiu do papel.

Cabe observar que, no período da tramitação e após aprovação do PNE, as entidades vinculadas ao FNDEP buscaram (re)estabelecer o PNE - Proposta da Sociedade Brasileira nos respectivos planos dos entes subnacionais. Para além das ações e do acompanhamento na tramitação do PNE no Congresso Nacional, essas entidades mantiveram a realização dos Coneds como espaço de mobilização e de organização, levando a movimentos em direção aos planos estaduais e municipais, em atenção ao PNE - Proposta da Sociedade Brasileira, em oposição ao plano aprovado.

Com isso, em 1999, ocorreu o III Coned em Porto Alegre, sob o tema “Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira - Reafirmando a Educação como Direito de Todos e Dever do Estado”. Na ocasião, o FNDEP reafirmou posições e deliberou por ações que pudessem criar raízes da sua proposta na sociedade. Ao final do encontro, houve a publicação da Carta de Porto Alegre, contendo, como um dos compromissos, “a elaboração e a implementação de Planos Estaduais e Municipais de Educação com base no PNE - Proposta da Sociedade Brasileira” (CARTA DE PORTO ALEGRE, 1999, s.p).

O tema dos planos estaduais e municipais de educação retornou com contundência, após a sanção do PNE em 2001. Na ocasião, o FNDEP mobilizou os setores organizados da sociedade para o IV Coned, realizado no período de 23 a 26 de abril de 2002, em São Paulo. Em linha com a tradição do evento, ao final, estabeleceu-se a Carta de São Paulo, organizada com princípios, plano de lutas e agenda política.

No caso dos princípios,

O 4º CONED indica, ainda, subsídios para o aprofundamento de conteúdos, propostas e denúncias e, além disso, sugere instrumentos para cobrar compromissos de candidatos e para uma coleta inicial de dados e informações para a elaboração preliminar de Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME) (CARTA DE SÃO PAULO, 2002).

Para a agenda política,

3. Fomentar a criação de fóruns estaduais e municipais em defesa da escola pública, onde esses não existem e articular os já atuantes, para estimular discussões, envolvendo os movimentos sociais, populares e outros setores da sociedade, visando à elaboração coletiva e democrática dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME), tomando como referência o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira.

[...]

5. Intervir para que sejam realizadas audiências públicas representativas e transparentes, nos estados e nos municípios, sobre os projetos de planos estaduais e municipais de educação (PEE e PME, respectivamente) e sobre os níveis e modalidades de ensino (CARTA DE SÃO PAULO, 2002).

E, o plano de lutas, orientava as entidades a

3. Participar da elaboração dos planos estaduais e municipais de educação, baseados no Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, articulados, onde os houver, com os respectivos fóruns estaduais e municipais em defesa da escola pública (CARTA DE SÃO PAULO, 2002).

Como se vê, o FNDEP buscava, pela via das suas entidades, reestabelecer as características do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira nos respectivos planos estaduais, distrital e municipais, após 2001. Como efeito do PNE, como esperado, houve um movimento dos entes subnacionais para o estabelecimento de seus respectivos planos decenais. Mas, sobretudo, da própria SEE, pois, assim que o PNE foi aprovado, começa a se “*tomar contato com a questão do Plano Estadual de Educação, já que o Plano Nacional de Educação tinha sido aprovado naquele ano, em 2001, [...]. E passou a ser uma preocupação*” (GIANINI, 2023). Nessa direção, o governo do estado do Rio de Janeiro, no dia 20 de setembro, estabeleceu o Decreto nº 29.233/2001, instituindo a comissão para a elaboração do PEE/RJ. De acordo com o texto, a comissão teria como presidente o titular da SEE, no caso, a Professora Darcília da Silva Leite, e seria composta por representações do governo estadual, além de representações de outras instâncias, como consta no quadro 10.

QUADRO 10: Composição da comissão para a elaboração do PEE/RJ (parte 1)

Nº	NOME	SIGLA
<b>Representantes dos órgãos estaduais</b>		
01	Secretaria de Estado de Educação	SEE
02	Conselho Estadual de Educação	CEE
03	Secretaria de Estado de Administração e Reestruturação	SEAE
04	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia	SECT
05	Secretaria de Estado de Cultura	SEC
06	Secretaria de Estado de Saúde	SES
07	Secretaria de Estado do Trabalho	SET
08	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ
09	Universidade Estadual do Norte Fluminense	UENF
<b>Representantes de entidades convidadas</b>		
10	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro - Comissão de Educação	ALERJ
11	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO
12	Universidade Federal Fluminense	UFF
13	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
14	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ
15	Instituições Privadas de Ensino Superior	
16	Associação Nacional de Política e Administração da Educação do Estado do Rio de Janeiro	ANPAE-RJ
17	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro	FIR-JAN
18	Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro	SIMPRO-RJ <sup>68</sup>
19	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação	SEPE-RJ
20	União dos Professores Públicos do Estado	UPPE
21	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	UNDIME
22	União Nacional dos Estudantes	UNE
23	Sindicato das Escolas Particulares do Rio de Janeiro	SINEPE

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2001).

<sup>68</sup> Nota: O Decreto estabelece a sigla do Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro como SIMPRO-RJ. Entretanto, o nome é Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região e a sigla é Sinpro-Rio.

Em 13 dezembro de 2001, a Comissão de elaboração do PEE/RJ recebeu o ingresso de outras representações, com a publicação do Decreto nº 30.152/2001, incluindo, como membro, o Ministério Público, o Poder Judiciário e a Associação Brasileira de Educação (RIO DE JANEIRO, 2001a).

Contudo, no dia 5 de fevereiro de 2002, a Comissão foi instituída pela Resolução SEE nº 2.452 (RIO DE JANEIRO, 2002), contendo outras representações para além das que já estavam estabelecidas nos decretos 29.233/2001 e 30.152/2001, conforme o quadro 11.

QUADRO 11: Designação dos membros da comissão de elaboração do PEE/RJ (parte 1)

Nº	ENTIDADE	NOME
<b>Representantes dos órgãos estaduais</b>		
01	Secretaria de Estado de Educação	Paulo Hermínio Duque Costa (Subsecretário de Estado)
02		Rivo Gianini de Araújo (Subsecretária-Adjunta de Planejamento Escolar)
03		Glória da Cunha Roland (Subsecretária-Adjunta de Desenvolvimento de Ensino)
04		Luiz Armando de Mattos (Subsecretário-Adjunto de Infraestrutura)
05		Maria Thereza Lopes Leite (Subsecretária-Adjunta de Controle e Finanças)
06	Conselho Estadual de Educação	Lia Ciomar Macedo de Faria
07	Secretaria de Estado de Administração e Reestruturação	Vania Gelape Bambina
08	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação	Maria Therezinha Nóbrega da Silva
09	Secretaria de Estado de Cultura	Solange Teixeira Machado
10	Secretaria de Estado de Saúde	Thereza Cristina Mó Y Mó Loureiro Varella
11	Secretaria de Estado de Trabalho	Almir Dutton Ferreira
12	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Bertha de Borja Reis do Valle
13	Universidade Estadual do Norte Fluminense	Ana Beatriz Garcia

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2002).

QUADRO 11: Designação dos membros da comissão de elaboração do PEE/RJ (parte 2)

Nº	ENTIDADE	NOME
<b>Representantes de entidades convidadas</b>		
14	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Dayse Martins Rosa <sup>69</sup>
15	Universidade Federal Fluminense	Jandiara Souza Thompsom
16	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Alberto Melo e Souza
17	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Alda Maria Magalhães de D'Almeida Silva
18	Pontifícia Universidade Católica	Maria Rita Passeti Salomão
19	Associação Nacional de Política e Administração da Educação do Estado do Rio de Janeiro	Deusa da Cunha Bruno
20	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro	Regina Maria de Fátima Torre
21	Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro	Antonio Rodrigues da Silva
22	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação	Sérgio Paulo Aunrheimer
23	União dos Professores Públicos do Estado	Abigail Rosa Amim
24	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	Stella Magaly Salomão Correa
25	União Nacional dos Estudantes	José Roque Coimbra
26	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro	Henrique Zarembo da Camara
27	Ministério Público do Estado do RJ	Luciana Caiado Ferreira
28	Poder Judiciário	Ana Maria Pereira de Oliveira
29	Associação Brasileira de Educação	Edília Coelho Garcia

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2002).

<sup>69</sup> Nota: A resolução informa o nome da representante da Unirio como Dayse Martins Rosa. Contudo, o nome correto é Dayse Martins Hora.

Os trabalhos da comissão foram conduzidos pela Secretária de Estado de Educação, a Professora Darcília Leite, e as reuniões ocorriam semanalmente, na sede da SEE, com a finalidade de estabelecer o planejamento do trabalho a ser desenvolvido (VALLE, MENEZES, VASCONCELOS, 2010).

A primeira reunião da Comissão foi assunto na imprensa. A esse respeito, no dia 26 de fevereiro, o Jornal Monitor Campista relatou que, segundo os participantes do encontro, realizou-se uma reunião histórica, em especial, por definir pela realização de encontros regionais e temáticos para dar origem ao documento, e a culminância do texto ocorreria em um congresso (MONITOR CAMPISTA, 2002).

Deve-se destacar que outras iniciativas com vistas à consecução do PEE/RJ estavam sendo realizadas no mesmo período, como o Seminário convocado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, para o dia 10 de novembro de 2001, no auditório da UERJ (JORNAL DO BRASIL, 2001). O objetivo era “apresentar o conteúdo do Plano Nacional de Educação (PNE) e discutir alternativas de como a sociedade civil pode[ria] participar na elaboração do Plano Estadual para o Rio de Janeiro (PEE)” (FRISCH, 2001, s.p). No âmbito do Legislativo, a Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Alerj, presidida, à época, pelo deputado Chico Alencar (PT), realizou audiências públicas para discutir sugestões a serem apresentadas no PEE (O FLUMINENSE, 2001).

Para se ter uma ideia do novo contexto, cabe recuperar que, ao longo da década de 1990, o Rio de Janeiro ensaiou alguns movimentos para instituir o PEE/RJ. O primeiro com a apresentação do documento “Plano Estadual de Educação: proposta de elaboração de 1997”, a segunda com a Conferência de Mendes e a terceira com a apresentação do PLC nº 03-A/1999 na Alerj. Contudo, os três processos não lograram efetividade, tendo em vista os motivos já expostos. Ora, é possível compreender alguns elementos que contribuíam para que o plano começasse a ganhar adesão nesse novo contexto.

Mesmo tendo a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996 definido as competências comuns, havia a necessidade de se estabelecer a colaboração entre os entes federais nas questões educacionais e a previsão de que “Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 1988, Art. 23, Parágrafo único) até enquanto o PNE não tivesse sido aprovado, os entes subnacionais não dispunham de uma referência objetiva em relação aos planos decenais.

Ainda assim, há de se considerar que, a partir do momento em que o MEC enviou o documento, em 1997, com o roteiro e as metas para orientar o debate sobre o PNE, alguns estados iniciaram a elaboração dos seus respectivos planos.

Como efeito da aprovação do PNE, em 2001, passa a vigorar a determinação de que, “a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001, Art. 2º). Convém destacar que a SEE, naquela ocasião, compreendia que o PNE “*tinha uma fundamentação legal, que era a lei que determinava, decorrente do Plano Nacional de Educação, estabelecendo os planos estaduais, e futuramente depois os planos municipais, a ideia de integração*” (GIANINI, 2023). Pois bem, mesmo com a determinação presente na lei de aprovação do plano nacional, a ausência de prazo para a elaboração dos planos subnacionais contribuiu para a não realização ou para a morosidade na efetivação dessa ação em diversos entes federados, como é o caso do Rio de Janeiro.

Ao lado das orientações normativas da esfera federal, a mobilização das entidades vinculadas ao FNDEP, voltada para a inclusão nos planos estaduais e municipais das propostas do PNE - Proposta da Sociedade Brasileira, serviu como base para inúmeras movimentações nos estados. De fato, o texto aprovado nos Coneds orientava, conforme as lembranças de uma das entrevistadas, que “*as entidades associadas ao FNDEP e as suas ramificações deveriam atuar nas suas localidades [estados e municípios], para efetivar as discussões realizadas entorno do PNE [Proposta da Sociedade Brasileira] no âmbito local*” (ROCHA, 2023). Com esse tratamento, a presença de algumas entidades vinculadas ao FNDEP, na composição da Comissão de Elaboração do PEE/RJ, tornou-se realidade.

Por fim, a forma como o governador Anthony Garotinho compreendia o PEE/RJ, desde o período da campanha de 1998, também contribuía para a nova atmosfera no estado. Mesmo com as contradições do governo e o rompimento da aliança com o PT, à época em que ainda era do PDT, com vistas à eleição presidencial de 2002, os secretários que estiveram à frente da pasta da educação mantiveram em curso os processos para a elaboração do plano, no caso, Lia Faria, Darcília Leite e William Campos.

Convém destacar, ainda, que o ambiente para as primeiras movimentações em direção ao PEE/RJ, como visto, começou a ganhar dinâmica. Ressalta-se, no entanto, o papel organizativo do FNDEP, pela via dos Coneds de 1999 e 2002, no que tange à mobilização das entidades do campo progressista, para instituir as suas proposições nos planos

subnacionais. Contudo, tanto os movimentos da sociedade civil como do governo assumiram, em tese, certo alinhamento com a consecução do tema. Conquanto os elementos indiquem certo consenso, após o rompimento da aliança entre os partidos referidos acima, o contexto será alterado, inclusive no âmbito da composição da Comissão de elaboração do PEE/RJ, a partir do ingresso de novas representações sociais como será visto a seguir.

Resumindo, na arena de preparação, os contextos foram marcados pelas disputas e pelos sentidos de PNE. Dessa forma, as entidades vinculadas ao FNDEP passaram a defender nos planos subnacionais, como no caso do Rio de Janeiro, a estrutura do texto do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira – que foi incorporada como referência estrutural do caderno de subsídios ao 1º Coed, com vistas ao plano estadual. Veem-se, ainda, os limites para a instituição do PEE/RJ, haja vista que a do nacional tomou materialidade apenas em 2001. Por isso, compreende-se que surge daí o contexto propício para que o estado estabelecesse o seu próprio plano. Pesa a dinâmica indutora nacional junto aos entes subnacionais, pois, enquanto a União não aprovava o PNE, havia pouca margem para os estados caminharem sem tal referência.

Visto dessa forma, o contexto era propício para o estabelecimento do plano no estado do Rio de Janeiro, pois havia um novo ambiente para que, a partir de 2001, as primeiras iniciativas locais encontrassem fôlego. Apesar disso, a elaboração do PEE levou quase toda a primeira década dos anos 2000 para ser concluída. E esse é o tema que abordaremos na arena de construção, em atenção ao período de 2002 a 2007.

#### **4.3.2 A Arena de Construção: os ciclos, (des)continuidades e judicialização do PEE/RJ.**

Ao iniciar os trabalhos da comissão de elaboração do PEE/RJ<sup>70</sup>, em fevereiro de 2002, o grupo estabeleceu que o desfecho das discussões, antes do envio da mensagem do governo para o legislativo, seria a realização do Congresso de Educação. Para isso, seria preciso estabelecer processos de mobilização ao longo do território fluminense e confeccionar o documento referência. Partindo desse entendimento, a comissão estabeleceu

---

<sup>70</sup> O Decreto nº 29.233/2001 nomeia como Comissão para elaboração do Plano Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro. No caso da Resolução da SEE nº 2.452/2002, a nomeação está como Comissão de elaboração do PEE/RJ. Assim, para fins desta tese, a referida comissão será denominada “Comissão de elaboração do PEE/RJ”.

um processo de planejamento, a partir de reuniões semanais (VALLE, MENEZES, VASCONCELOS, 2010).

Em 5 de abril de 2002, o então governador Anthony Garotinho renunciou ao mandato para disputar a presidência da República pelo PSB<sup>71</sup> (EBC, 2002). Assume, então, a vice-governadora, Benedita da Silva<sup>72</sup>.

Ora, com a mudança na administração do governo do estado, houve, na sequência, a substituição da professora Darcília Leite pelo professor William Campos no comando da Secretaria de Educação. As expectativas para a mudança nos rumos do governo mobilizaram as militâncias políticas e os movimentos sociais. Na ocasião, compreendia-se que a gestão Benedita, traria “*uma abertura para que se pudesse estar fazendo as discussões e possibilitaria os espaços para essa interlocução*” (ROCHA, 2023).

Em relação ao PEE/RJ, o novo governo, no dia 22 de maio, publicou o Decreto nº 31.301, incluindo novas entidades na comissão de elaboração do PEE/RJ, conforme o quadro 12.

QUADRO 12: Acréscimo de representações à Comissão de elaboração do PEE/RJ – 2002 (parte 1).

Nº	NOME	SIGLA
01	Executiva Estadual de Estudantes de Pedagogia do Rio de Janeiro	-
02	Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado do Rio de Janeiro	FETEERJ
03	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar	OMEP
04	Instituto de Estudos da Religião	ISER
05	Associação Municipal de Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro	AMES

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2002a).

<sup>71</sup> Em março de 2002, o Governador Anthony Garotinho rompe com o PDT e se filia ao PSB, com vistas à disputa presidencial.

<sup>72</sup> Contudo, vale registrar que, desde antes de assumir até a saída do governador, a relação entre o PT e Garotinho acumulava um conjunto de tensões. A primeira, ainda na montagem da chapa, quando setores internos do PT, liderados por Chico Alencar, Milton Temer (1938 -) e Vladimir Palmeira (1944 -), colocaram-se contra a aliança e tentaram, em convenção do PT na UERJ, lançar Vladimir Palmeira como candidato. Mesmo obtendo maioria, o diretório nacional do PT realizou a intervenção no Rio para organizar a chapa, tendo em vista a estratégia do candidato Luis Inácio Lula da Silva, em aliança com Leonel Brizola, para a disputa presidencial (DIÁRIO DO GRANDE ABC, 2000). Após a vitória eleitoral, e uma sucessão de tensões com o governador Anthony Garotinho, ainda em abril de 2000, o PT anuncia a saída do governo, porém mantendo Benedita da Silva como vice (ESCÓSSIA, 2000). A decisão por mantê-la associa-se ao fato de ter sido eleita ao governo e não indicada. Assim, com a saída de Anthony Garotinho, Benedita da Silva assumiu o governo para um mandato de nove meses.

QUADRO 12: Acréscimo de representações à Comissão de elaboração do PEE/RJ – 2002 (parte 2).

<b>Nº</b>	<b>NOME</b>	<b>SIGLA</b>
06	Campanha Nacional pelo Direito Educacional	Comitê Rio de Janeiro
07	Associação de Pais e Amigos da Escola Pública da Cidade do Rio de Janeiro	-
08	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	ANPED
09	Pré-Vestibular para Negros e Carentes	PVNC
10	Instituto Brasileiro de Análise Sociais e Econômicas	IBASE
11	Associação Brasileira de Enfermagem - Seção Rio de Janeiro	-

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2002a).

Nessas circunstâncias, a Comissão de elaboração do PEE/RJ passava a contar com a presença de trinta e seis representações. Assim, sob a coordenação do secretário William Campos, a Comissão “assumiu o nome de Fórum Permanente em Defesa da Escola Pública do Rio de Janeiro [FPDEP-RJ]” (VALLE, MENEZES, VASCONCELOS, 2010, p. 31). Supõe-se que a mudança do nome da comissão e o ingresso de entidades vinculadas ao FNDEP levaram o coletivo a assumir, como referência, as diretrizes dos Coneds e do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira para estabelecer o Congresso Estadual de Educação (Coed) e o texto para o Plano Estadual de Educação.

Enquanto metodologia de trabalho, o FPDEP-RJ instituiu uma coordenação executiva do Coed, composta por dez<sup>73</sup> representações: SEE, SECTEC, Comitê Rio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Alerj, CNTE, Anfope, Feteerj, Sepe, Uppe/Sindicato e UBES (RIO DE JANEIRO, 2002b). Dessa movimentação, vê-se uma tentativa organizada de protagonismo das entidades e dos movimentos sociais na direção de um planejamento coletivo da educação, após o intenso período sombrio da ditadura civil-militar. Apesar da indicação dessa representação, a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação contava, na sua estrutura, com vinte e quatro<sup>74</sup> representações, indicando uma atuação como frente

<sup>73</sup> Embora não tenhamos encontrado Decreto e/ou Resolução da SEE, registra-se que o documento do I Coed, indicava a presença de outras entidades na executiva.

<sup>74</sup> ABM / Conselho de Entidades Populares de São João de Meriti; ActionAid Brasil; Anfope; APAEP- Associação de Pais e Amigos da Escola Pública; Casa da Cultura; CEACC - Centro de Estudos e Ações para a Cultura e Cidadania; CEDAC - Centro de Ação Comunitária; CNTE; Comissão dos Direitos Humanos da

educacional. Com efeito, o Comitê Rio da Campanha acabou assumindo a coordenação do FPDEP-RJ, com Alexandre Arrais (RIO DE JANEIRO, 2002). Dentre as entidades da Campanha, estava a Action Brasil, uma organização não governamental (ONG) e que, segundo os documentos, tornou-se a principal financiadora do I Coed (RIO DE JANEIRO, 2003). Frente ao processo destacado, convém destacar que essa iniciativa indica, pela vida da estrutura do governo, uma tentativa de protagonismo das entidades e dos movimentos sociais na organização da primeira iniciativa de planejamento educacional do estado, após o sombrio período da ditadura civil-militar.

Pois bem, após a reestruturação da composição da comissão e sua transformação no FPDEP-RJ, havia a preocupação de se evitar que ocorressem no Rio de Janeiro os mesmos processos estabelecidos na tramitação da LDBEN e do PNE, levando, assim, à desconfiança sobre o “*nível de deliberação da comissão e se o governo do estado acataria as propostas efetivadas para o Plano Estadual de Educação*” (AVANCE, 2023). Nessa direção, o enfoque das entidades estava em assegurar “*aquilo que aquele o movimento defendia, [...] no sentido de poder ter mais força e voz na produção do texto final desse encontro*” (AVANCE, 2023). O processo se estabeleceu como:

*[...] um primeiro movimento, depois da década de 1990, [...] onde se consegue reunir setores diferenciados nessa diversidade cultural [...] à luz das discussões da educação [...] [para] discutir uma perspectiva de pensar uma educação, ou pelo menos a construção de metas a serem construídas e debatidas aqui no estado (ROCHA, 2023).*

Para organizar o I Coed, o FPDEP-RJ produziu o “Caderno de Subsídios, Seminários Preparatórios” e, ainda, realizou o “Dia “D” da Educação” (RIO DE JANEIRO, 2002b). As decisões eram tomadas em plenárias<sup>75</sup> de mobilização e organização, abertas ao público, sempre às 9h30 da manhã, na sede da SEE (RIO DE JANEIRO, 2002b). Sob essa

---

Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro; EDUCAFRO; Escola de Formação da CUT; Executiva Estadual dos Estudantes de Pedagogia do Rio de Janeiro; Fórum de Educação Infantil; Fórum de Educação de Jovens e Adultos; FORUMDIR - Fórum de Diretores de Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; IBASE - Instituto Brasileiro de Análise Socioeconômica (Observatório da Cidadania / Agenda Social); MOVA / RJ - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - Rio de Janeiro e Nilópolis; MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Nova Assessoria e Pesquisa em Educação; Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Cachambi; PVNC - Movimento dos Pré-vestibulares para Negros e Carentes; Sindicato dos Bancários do Rio de Janeiro; SEPE.

<sup>75</sup> Em vez de reuniões, o FPDEP-RJ adotou a estrutura de plenárias para decidir sobre a organização do I Coed.

perspectiva, observa-se a tentativa de o FPDEP-RJ fazer com que o I COED protagonizasse um grande movimento democrático em prol da educação do estado.

Sobre a construção do Caderno de Subsídios, a coordenação executiva do I Coed deliberou por incorporar os quatro eixos temáticos dos Coneds, considerados como princípios básicos para a discussão no congresso (CADERNO DE SUBSÍDIOS AO 1º COED, 2002). Com isso, os eixos para o PEE/RJ passaram a ser: 1. Organização e Avaliação da Educação no Estado do Rio de Janeiro, 2. Gestão Democrática da Educação, 3. Financiamento da Educação e 4. Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação.

Do ponto de vista estrutural, para além de destacar os eixos de discussão e os responsáveis pela escrita, o Caderno de Subsídios contava também com um manifesto de lançamento, programação, Carta de São Paulo do IV Coned de 2002 e as principais legislações educacionais do período. Em relação ao PNE, o documento que tratava do tema era o do Deputado Ivan Valente e abordava o PNE – Proposta da Sociedade Brasileira. O quadro 13 busca resumir as informações do referido Caderno.

QUADRO 13: Estrutura do Caderno de Subsídios do I Coed – 2002 (parte 1)

Nº		ESTRUTURA DO DOCUMENTO	
1	Apresentação		
2	Manifesto de Lançamento do 1º Coed		
3	Orientações Gerais		
4	Programação		
5	Conferencistas e palestrantes convidados		
6	Textos de subsídios para o Coed-RJ (Eventos Preparatórios)		
		<b>Documento</b>	<b>Autor</b>
6.1	O tempo presente: por uma construção democrática do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – PEE/RJ	José Luiz Cordeiro Antunes (UFF/Anfope)	
6.2	Eixo Temático 1: Organização do Sistema de Ensino do Rio de Janeiro	Jane Paiva (UERJ)	
6.3	Eixo Temático 2 – Gestão Democrática das Instituições de Ensino: algumas considerações	Máximo Masson (UFRJ)	
6.4	Eixo Temático 3 – Financiamento da Educação: garantir educação de qualidade para todos	Emílio Araújo (Sepe)	

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2002b).

QUADRO 13: Estrutura do Caderno de Subsídios do I Coed – 2002 (parte 2)

Nº <b>ESTRUTURA DO DOCUMENTO</b>		
6.5	Eixo 4 – As condições de Trabalho nas escolas públicas e a Saúde dos Trabalhadores(as) da Educação: uma questão de gestão?	Fátima Machado Chaves – SME Gesá Linhares Corrêa – CNTE
6.6	PNE da Sociedade Brasileira x PNE de FHC/Marchesan	Ivan Valente (Deputado)
6.7	Comparação entre tópicos do Plano Nacional de Educação: (a) Proposta da Sociedade Brasileira e (b) Proposta do MEC	FNDEP
6.8	Tabela sobre a Educação no Estado do Rio de Janeiro	José Luis Cordeiro Antunes (UFF/Anfope)
6.9	Anexos:	
	Constituição Federal de 1988;	
	PNE – Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira;	
	Textos de Subsídios do IV Coned;	
	Carta do 4º Coned;	
	Constituição do Estado do Rio de Janeiro de 1989;	
	Lei nº 3.067, de 25 de setembro de 1998;	
	Lei nº 2.518, de 16 de janeiro de 1996;	
	Lei nº 1.614, de 24 de janeiro de 1990;	
	Lei nº 2.838, de 25 de novembro de 1997;	
Lei nº 1.949, de 08 de janeiro de 1992.		

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2002b).

Feitos esses esclarecimentos, há de se reconhecer que a movimentação do FPDEP-RJ estava em estabelecer, à luz das orientações dos Coneds, a estrutura do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, como orientador do PEE/RJ. Assim, buscava-se fazer no estado do Rio de Janeiro o que não foi possível na esfera federal. Vale destacar que o Caderno de Subsídios sequer incluía o PEE aprovado por meio da Lei nº 10.172/2001. De tal forma, o I COED parecia ir na direção de um enfrentamento com o governo federal, que fez aprovar um plano diferente daquele amplamente discutido e aprovado por parte da sociedade brasileira. Nesse sentido, no dia 30 de agosto de 2002, a Coordenação Executiva lançou o “Manifesto de Lançamento do 1º Coed” (RIO DE JANEIRO, 2002b, p. 11). Para além da defesa da escola pública, críticas ao PNE de 2001 e dos relatos das ações do Comitê

Rio, o texto indicava o envio da proposta resultante do Congresso para o Poder Legislativo, como pacto entre o Governo e a Sociedade Civil, em prol da educação no Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2002b). Compreendia-se, assim, que

construir um Plano que se sobreponha a propostas demagógicas e de fachada, mas cujas diretrizes e metas se realizem em cada escola nos próximos dez anos, assegurando o direito e a qualidade da educação para toda a população fluminense. Garantir direitos, verbas públicas e vida digna: uma outra educação é possível – este deve ser o compromisso e o desafio de todos nós (RIO DE JANEIRO, 2002b, p. 12).

Além disso, antes do lançamento oficial, foram realizadas três conferências associadas ao PEE/RJ a seguir apresentadas: 1. 1ª Conferência Regional do Norte Fluminense foi realizada no município de Campos dos Goytacazes, no Teatro Trianon, no dia 16 de julho de 2002 (MONITOR CAMPISTA, 2002); 2. 1ª Conferência Regional das Coordenadorias de Niterói e São Gonçalo foi realizada no dia 29 de agosto, em Niterói, no Ciep Professor Geraldo Rei (JORNAL DO ESPORTES, 2002); 3. por último, a 1ª Conferência Regional da Metropolitana foi realizada em São João de Meriti, no dia 30 de agosto (JORNAL DO ESPORTES, 2002).

O lançamento oficial do I Coed ocorreu no dia 27 de setembro, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ (RIO DE JANEIRO, 2002). O lançamento foi seguido por seis seminários preparatórios<sup>76</sup>, coordenados pelo FPDEP-RJ, realizados no período de outubro a novembro, conforme disposto no quadro 14.

QUADRO 14: Seminário Preparatórios para o I Coed - 2002 (parte 1).

REGIÃO	MUNICÍPIO (SEDE)	DATA HORA	LOCAL	DEBATEDORES DOS EIXOS
Serrana	Friburgo	31/10 14h	Colégio Nossa Senhora das Dores	Gestão: Tereza Avance (CDDHC/ALERJ)
				Financiamento: Emílio Araújo (SEPE N. Iguaçu)
				Trabalhadoras(es): Selma Rocha
				Sistema: Bertha Valle (UERJ)

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2002c)

<sup>76</sup> As informações dos Seminário Preparatórios foram extraídas do site do Coed com o uso do Wayback. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20021122055727/http://coed.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

QUADRO 14: Seminário Preparatórios para o I Coed - 2002 (parte 2).

<b>REGIÃO</b>	<b>MUNICÍPIO (SEDE)</b>	<b>DATA HORA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>DEBATEDORES DOS EIXOS</b>
Norte Fluminense	Campos	31/10 9h	CEFET	Gestão: Leni Medeiros (SEE)
				Financiamento: Júlio César Silva (IBASE)
				Trabalhadoras(es): Lígia Benigno (MST)
				Sistema: Yolanda Lobo (UENF)
Noroeste Fluminense	Itaperuna	04/11 9h	Colégio Estadual 10 de Maio	Gestão: Robson Terra (SEE)
				Financiamento: Márcio Gomes Ribeiro (SARE)
				Trabalhadoras(es): Sérgio Auhneimer Filho (SEPE/RJ)
				Sistema: Sinpro-Campos
Metropolitan a IX	São Gonçalo	07/11 13h	Colégio Municipal Ernani Faria	Gestão: Máximo Masson (UFRJ)
				Financiamento: Bertha Valle (UERJ)
				Trabalhadoras(es): José Luis Antunes (ANFOPE)
				Sistema: Helter Barcellos (SME de São Gonçalo)
Baixada Fluminense	Duque de Caxias	06/11 14h	Instituto de Educação Governador Roberto da Silveira	Gestão: Dep. Chico Alencar (CDDHC/ALERJ)
				Financiamento: Bertha Valle (UERJ)
				Trabalhadoras(es): Henrique Sobreira (FORUMDIR)
				Sistema: Maria Felisberta Trindade (SME Niterói)
Lagos	Araruama	11/11 13h	CIEP 148 - Prof. Carlos E. Vogas	Gestão: Máximo Masson (UFRJ)
				Financiamento: Gesa Linhares Corrêa (CNTE)
				Trabalhadoras(es): Jorge Najjar (UFF)
				Sistema: Eliane Ribeiro (UNIRIO)

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2002c)

Embora no *site* do Coed não haja registro, identificamos em outros documentos a realização de Seminários Preparatórios no município de Angra dos Reis, no dia 11 de outubro, no Colégio Estadual Artur Vargas; em Volta Redonda, no dia 18 de outubro; em Nilópolis, no dia 29 do mesmo mês (COMITÊ RIO, 2002; RIO DE JANEIRO, 2002c).

Ainda em relação aos Seminários Preparatórios, no dia 12 de novembro de 2002, ocorreu o Dia “D” da Educação, que envolveu todas as escolas e cujo objetivo era “reunir alunos, pais, trabalhadores e trabalhadoras em educação, comunidade e diferentes entidades/movimentos, para pensarem as questões propostas a serem encaminhadas e discutidas no I Coed” (RIO DE JANEIRO, 2002b). Percebe-se, assim, a ocorrência de diversas ações para ampliar as discussões e produzir, no I Coed, os alinhamentos almejados para o PEE do Rio de Janeiro. Houve, assim, “*uma abertura muito grande no sentido de que as pessoas pudessem, de fato, participar*” (GIANINI, 2023), indicando a existência de “*pressão de demanda para o nível de participação que teve naquele momento*” (GIANINI, 2023).

Assim, conquanto os movimentos para instituir o PEE/RJ avançassem, o período também era de convívio com as tensões existentes em alguns setores da educação, como no caso dos profissionais de educação, que tinham acabado de sair de uma greve de quase três meses<sup>77</sup> (O FLUMINENSE, 2002a). Nela, as reivindicações focavam no descongelamento dos salários<sup>78</sup> – que se mantinham desde a década de 1990 –, de forma a recompor suas perdas; na instituição de um Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS); na convocação dos concursados de 1998 e 2001 (O FLUMINENSE, 2002; 2002a). A categoria também era

---

<sup>77</sup> A greve dos profissionais de educação, sob a liderança do Sepe, ocorrida no período de 6 de março a 21 de maio (ESCÓSSIA, 2002; O FLUMINENSE, 2002a), teve início ainda na gestão da Secretária Darcília Leite.

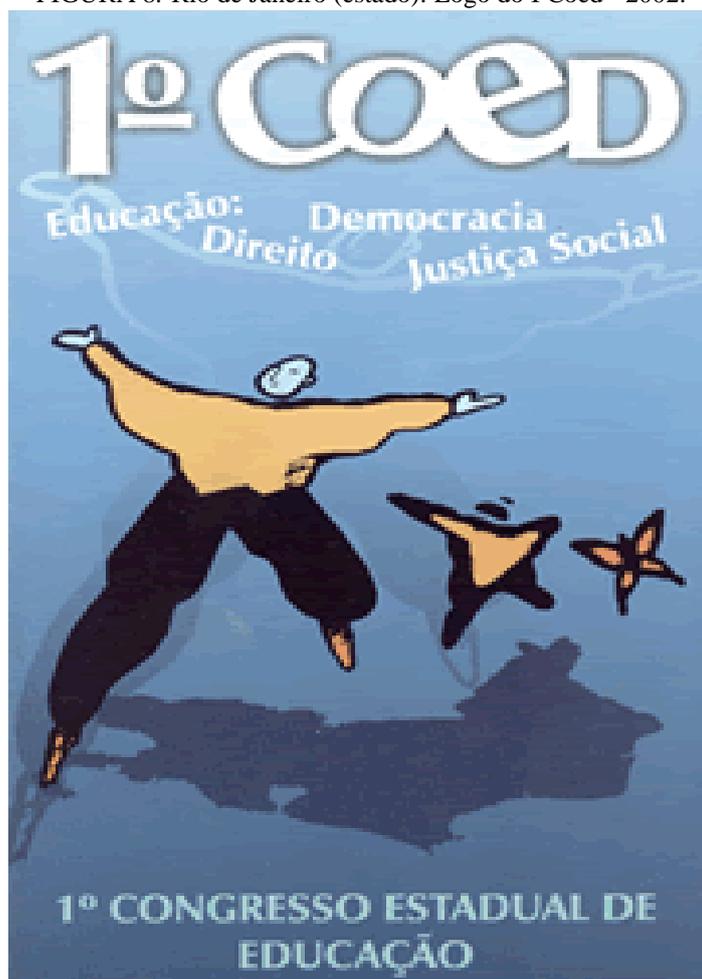
<sup>78</sup> Além do congelamento salarial, também foram bloqueados os repasses das contribuições sindicais à época do governo de Anthony Garotinho, em clara ação antissindical. Os motivos que levam uma categoria no serviço público a entrar em greve, em grande parte das vezes, dão-se por não haver uma mesa de negociação obrigatória entre as partes, como ocorre no setor privado. A esse respeito, as entidades do movimento sindical, entre elas, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), defendiam a ratificação da Convenção nº 151, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), pelo Brasil. Em 2013, pelo Decreto nº 7.944, a pauta foi atendida. Contudo, em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, o instrumento foi revogado (BRASIL, 2019). Mesmo com as tensões prementes entre o governo estadual e a categoria dos profissionais de educação, o I Coed representou, a princípio, um sentido de esperança. Em relação à OIT, cabe esclarecer que é uma agência tripartida da Organização das Nações Unidas, desde 1919, e reúne governos, empregadores e trabalhadores de 187 Estados Membros, para definir normas trabalhistas, desenvolver políticas e elaborar programas que promovam o trabalho decente para todas as mulheres e homens. No caso da Convenção nº 151, o seu teor trata do Direito de Sindicalização e Relações de Trabalho na Administração Pública. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS\\_236160/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236160/lang--pt/index.htm). Acesso em: 15 jun. 2023.

contrária ao Programa Nova Escola, conforme indicado pelas lembranças da professora Beatriz Lugão (2023),

*o Rio de Janeiro constituía-se como um palco de experimentação político-pedagógica, de projetos para a educação, mesmo que eles não fossem projetos bons, como é o Nova Escola, [...] a gente teve um embate grande, inclusive, com o Secretário de Educação de então, o William Campos, [...] estávamos em greve durante o governo Benedita. E aí fica aquela [disse o Secretário] “desafiamos o SEPE para debater não sei onde” e a gente dizia: “então acaba com a nova escola”. Então, isso permeou muito o debate durante o COED, que era esse debate do campo sindical, mas que era um debate também que interferia na disputa e na luta do que era real para nós dentro das escolas, a questão do plano de carreira, do salário (LUGÃO, 2023).*

Por fim, após o amplo processo preparatório, nos dias 21 a 23 de novembro de 2002, às 18h, realizou-se o I Coed sob o tema: Educação: Democracia, Direito e Justiça Social.

FIGURA 8: Rio de Janeiro (estado): Logo do I Coed - 2002.



Fonte: Rio de Janeiro (2002b).

Em relação à logo do I Coed, apesar de não encontrarmos o motivo para a sua elaboração, o entendimento que emerge da sua análise está na metamorfose de uma pessoa em borboleta e a sombra forma o estado do Rio de Janeiro. Assim, a metáfora presente coloca as mudanças e o amadurecimento necessários para fazerem do PEE/RJ uma referência para as políticas de educação no estado e com as pessoas como foco. Além disso, a ideia da borboleta remete a sua atuação como grandes polinizadoras de plantas, colaborando com os ciclos de nutrientes, ou seja, intui-se que o PEE/RJ deveria servir de nutriente para a organização dos planos municipais de educação e com a organização das políticas educacionais.

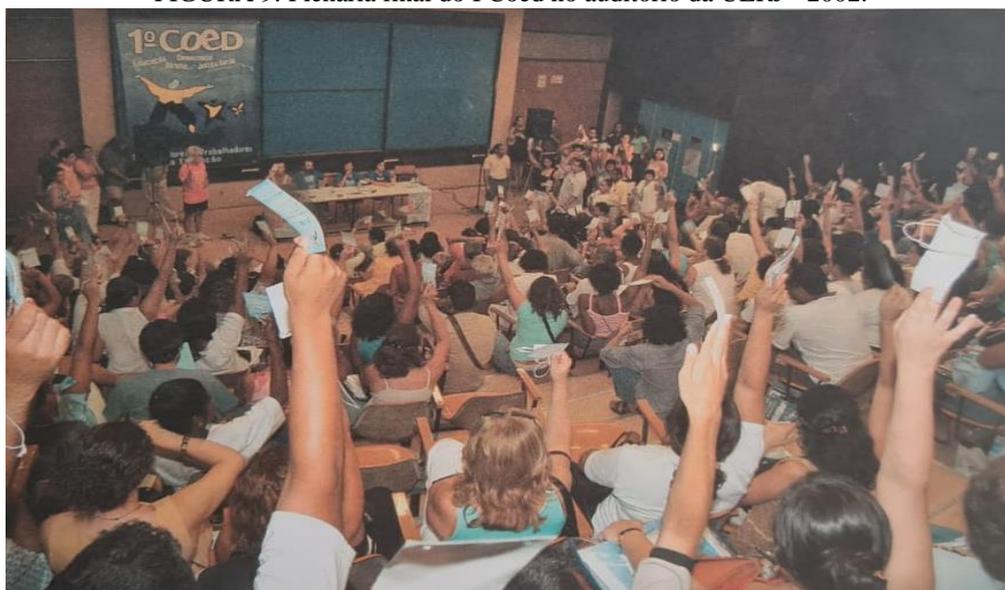
No dia 21, primeiro dia do congresso, no ginásio do Maracanãzinho, ocorreu a abertura oficial do Coed. Para a mesa de abertura, estiveram presentes a governadora Benedita da Silva; o reitor da UFRJ, Carlos Lessa; a reitora da UERJ, Nilceia Freire; o Secretário de Educação, William Campos; Alexandre Arrais, do Comitê Rio da Campanha; pela Anfope, José Luis Antunes; Pedro Gerolimich, pela UBES; o deputado Chico Alencar, pela Alerj; pelo Andes, Marília Leite; Teresa Avance, da Campanha; André Lázaro, da UERJ; e Cícero Fialho, pela Remec/RJ (JORNAL DO BRASIL, 2002; RIO DE JANEIRO, 2003).

As saudações tomaram como linha que se vivia em “um momento único de mobilização da sociedade civil em busca da construção de uma legislação educacional democrática e inclusiva” (RIO DE JANEIRO, 2003, p.14), e que a realização do Congresso se fazia em profunda relação com as deliberações dos Coneds, realizados pelo FNDEP (RIO DE JANEIRO, 2003). Após a mesa de abertura, o congresso recebeu Frei Betto<sup>79</sup> para falar, para um público de mais de 5.000 presentes, sobre o lema do I Coed e as linhas organizativas da educação (VALLE, MENEZES, VASCONCELOS, 2010).

---

<sup>79</sup> Carlos Alberto Libânio Christo, ou Frei Betto, nascido em 25 de agosto de 1944, é um frade dominicano, jornalista graduado e escritor brasileiro. É um militante de movimentos pastorais e sociais, tendo ocupado a função de assessor especial do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva entre 2003 e 2004. Foi coordenador de Mobilização Social do programa Fome Zero.

FIGURA 9: Plenária final do I Coed no auditório da UERJ - 2002.



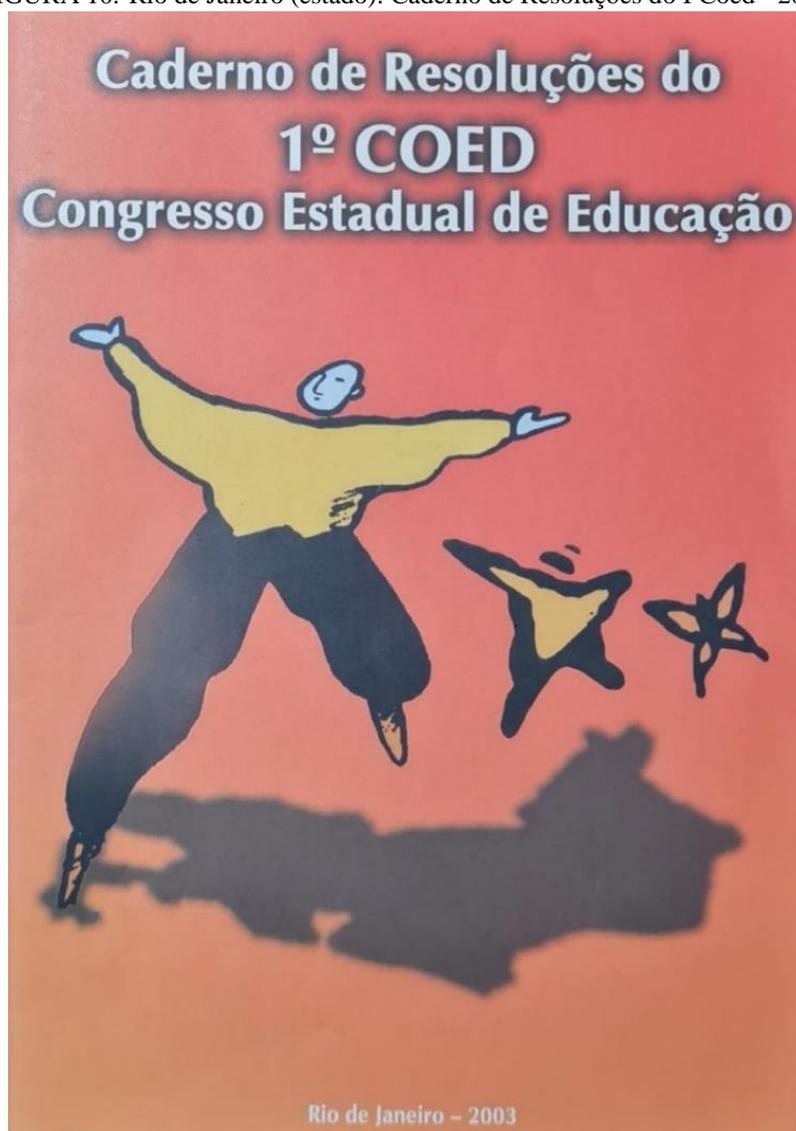
Fonte: (RIO DE JANEIRO, 2003).

Nos dias 22 e 23 de novembro, no horário de 9h a 18h, na UERJ, para tratar dos quatro eixos temáticos do Caderno de Subsídios, os congressistas foram distribuídos em 31 mesas de debates e grupos de trabalho. O eixo da Organização do sistema de educação do Estado do Rio de Janeiro contou com 12 mesas; o de Gestão Democrática da educação teve 7 mesas; o Financiamento da Educação ficou com 4 mesas; e o dos Trabalhadores em educação registrou 8 mesas (RIO DE JANEIRO, 2002b). Além das discussões de eixos, havia, ainda, a apresentação de pôsteres.

Ao final do encontro, a plenária da UERJ aprovou a “Carta do Rio: 1º Congresso Estadual de Educação – 1º Coed” (RIO DE JANEIRO, 2003). O texto, em essência, apresentou uma análise de conjuntura nacional e os esforços para dar continuidade às ações dos Coneds, além de apresentar os resultados das discussões dos eixos.

Além da aprovação da Carta do Rio, o Coed estabeleceu estratégias de ação, moções e propostas com diretrizes e metas. Dessa forma, o que era consenso deveria compor o documento final, sendo que, nos casos em que ocorressem polêmicas, elas deveriam ser dirimidas no II Coed, com indicativo de realização em maio de 2003 (RIO DE JANEIRO, 2003).

FIGURA 10: Rio de Janeiro (estado): Caderno de Resoluções do I Coed - 2002.



Fonte: Rio de Janeiro (2003).

Em relação ao financiamento do I Coed, o FPDEP-RJ deliberou pelo valor de R\$ 5,00 por participante, sendo que a inscrição ocorreria pelo site [www.coed.com.br](http://www.coed.com.br) (JORNAL DOS ESPORTES, 2002b). Além das contribuições individuais, o congresso contou com outras formas de financiamento, a citar, doações de entidades e venda de materiais e livros. Com isso, o evento arrecadou o valor de R\$ 110.939,48 (cento e dez mil, novecentos e trinta e nove reais e quarenta e oito centavos), sendo que, desse total, a SEE contribuiu com R\$ 25.800,00 (vinte e cinco mil e oitocentos reais) e a ONG ActionAid Brasil contribuiu com R\$ 69.084,33 (sessenta e nove mil, oitenta e quatro reais e trinta e três centavos) e os R\$ 16.055,15 que totalizam o valor das receitas resultaram de doações de entidades sindicais, venda de livros e camisetas, inscrições dos participantes entre outros (RIO

DE JANEIRO, 2003). Considerando-se as despesas, a coordenação executiva informou o valor de R\$ 100.652,07 (cem mil, seiscentos e cinquenta e dois reais e sete centavos), sem contar ainda a pendência de R\$ 5.766,00 (cinco mil, setecentos e sessenta e seis reais) (RIO DE JANEIRO, 2010).

É claramente perceptível que o maior financiador do I Coed não foi a SEE ou qualquer outro órgão da esfera pública, mas sim uma ONG. A esse respeito, o tema foi abordado durante a entrevista com a representante da Campanha.

*A ActionAid é uma entidade internacional e ela trabalha muito. Naquele momento, atuava muito na ampliação da participação e na garantia do direito à educação. Então, ela era do Comitê Diretivo da Campanha Nacional, naquele momento. [...] E a ActionAid, hoje, não está mais Comitê Diretivo da Campanha. Mas, naquele momento, sim. E tinha dinheiro. Então, a gente aproveitou também isso. A produção disso é uma produção bem cara, sempre foi. Então, a ActionAid bancou. (AVANCE, 2023).*

Há, sem dúvida, uma relação bastante interessante a respeito da forma de financiamento do I Coed: ao tratarmos de um processo associado ao estabelecimento de uma política pública, identificamos que o principal financiador foi uma ONG, não o governo do estado. No contexto de ampliação internacional, promovido pela globalização na década de 1990 e 2000, registra-se a ação de entidades nominadas como do terceiro setor, cuja atuação se dava no nível de buscar “parcerias e [serem] co-executoras dos programas sociais por eles financiados, numa tentativa de substituir ou terceirizar a ação do Estado” (STEIL, CARVALHO, 2023, p. 5).

Podem-se intuir algumas possibilidades para a ActionAid Brasil financiar o I Coed. A primeira tende a estar no contexto da mudança da Comissão Elaboradora do PEE/RJ para Fórum Permanente em Defesa da Escola Pública. A partir daí, com o ingresso de novas representações, em especial, do Comitê Rio da Campanha, as forças políticas que atuavam dentro do Fórum foram reorganizadas, levando a Campanha a assumir a coordenação geral do FPDEP/RJ. Dessa feita, a atuação da Action Brasil pode ter se estabelecido para dar sustentação interna. Uma outra possibilidade, que não exclui a primeira, para tal financiamento poderia estar na ausência de previsão orçamentária para o Coed no Plano

Plurianual (PPA) e na Lei Orçamentária Anual (LOA)<sup>80</sup>. Com isso, os interesses e os objetivos da Action Brasil, integrante do comitê executivo da Campanha, quanto ao financiamento do I Coed não ficaram claros, apesar de o tema ter sido tratado na entrevista com a representante da entidade. Assim, a síntese posta é que, apesar de a SEE/RJ ter as competências legais em relação ao PEE/RJ, inclusive orçamentárias, o principal financiador se fez associar à ActionAid Brasil.

Pois bem, findado o I Coed em novembro de 2002, os caminhos para estabelecer o PEE/RJ assumiram uma nova dinâmica, em especial, pelo término dos nove meses de governo de Benedita da Silva e a vitória eleitoral de Rosinha Garotinho, do PMDB/RJ, ao governo do estado. Sendo assim, no final de dezembro de 2002, a governadora eleita apresentou os primeiros nomes para algumas das secretarias de estado, como o da professora Darcília Leite, estabelecendo o seu retorno à SEE (FOLHA DE SÃO PAULO, 2002), cuja nomeação foi efetivada no início de 2003. Para Teresa Avance (2023), com *“a mudança de governo, a gente não conseguiu [valer a nossa proposta], fizemos a discussão e chegamos a um texto final, mas a Benedita não foi reeleita [...] é a descontinuidade da política no Rio de Janeiro”*. Assim, o que se coloca como referência para o estado é a malfadada política ziguezagueante como eixo estruturante e permanente das políticas públicas educacionais.

Em relação ao PEE/RJ, em 4 agosto de 2003, a SEE publicizou a Resolução nº 2.604/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003a)<sup>81</sup>, designando novos membros para a comissão de elaboração do PEE/RJ, conforme disposto no quadro 15. Com isso, a SEE deixava de nomear a referida comissão como FPDEP/RJ.

---

<sup>80</sup> De acordo com o portal da Secretaria de Fazenda do estado, as informações relacionadas ao PPA e à LOA começam a partir de 2004, não permitindo, assim, consultas a anos anteriores a esse conjunto orçamentário. Disponível em: <http://www.fazenda.rj.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

<sup>81</sup> No dia 1º de setembro de 2003, a SEE publicou a Resolução nº 2.610/2003, alterando o representante da UENF, que passava a contar com a Profª. Sônia Martins de Almeida Nogueira, e da AMES, que passava a ser representada por Diego Guimarães Riqueza. O Sepe, até aquele momento, ainda não havia indicado representação (RIO DE JANEIRO, 2003b). Além disso, no dia 13 de novembro de 2003, a Resolução SEE nº 2621 alterou a representação da PUC, que passou a contar com o Prof. José Carmelo Braz de Carvalho (RIO DE JANEIRO, 2003c).

QUADRO 15: Nova designação de membros da Comissão de elaboração do PEE/RJ (parte 1).

Nº	ENTIDADE	NOME
<i>Representantes dos órgãos estaduais</i>		
01	Secretaria de Estado de Educação	Rivo Gianini de Araújo (Subsecretário de Estado)
02		Glória da Cunha Roland (Subsecretária-Adjunta de Planejamento Pedagógico)
03		Pedro de Carvalho Abreu (Subsecretário-Adjunto de Controle e Integração de Rede)
04		Luiz Armando de Mattos (Subsecretário-Adjunto de Infra-estrutura)
05	Conselho Estadual de Educação	João Pessoa de Albuquerque
06	Secretaria de Estado de Administração e Reestruturação	Cristina Galvão D'Andrea Ferreira
07	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação	Thales Pontes Luz
08	Secretaria de Estado de Cultura	Solange Teixeira Machado
09	Secretaria de Estado de Saúde	Jacqueline Toledo Hosken
10	Secretaria de Estado de Trabalho	Marco Antonio Lucidi
11	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Bertha de Borja Reis do Valle
<i>Representantes de entidades convidadas</i>		
12	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro	Andrea Zito
13	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Maria Amélia Gomes de Souza Reis
14	Universidade Federal Fluminense	Cláudia Maria Costa Alves
15	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
16	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Alda Maria Magalhães de D'Almeida Silva
17	Pontifícia Universidade Católica	Maria Rita Passeti Salomão
18	Associação Nacional de Política e Administração da Educação do Estado do Rio de Janeiro	Ana Augusta Drummond
19	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro	Andréa Marinho
20	Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro	Francilio Pinto Paes Leme
21	União dos Professores Públicos do Estado	Abigail Rosa Amim

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2003a).

QUADRO 15: Nova designação de membros da Comissão de elaboração do PEE/RJ (parte 2).

Nº	ENTIDADE	NOME
<i>Representantes de entidades convidadas</i>		
22	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	Stella Magaly Salomão Correa
23	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro	Henrique Zaremba da Camara
24	Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro	Regiane Cristina Dias Pinto
25	Poder Judiciário	Ana Maria Pereira de Oliveira
26	Associação Brasileira de Educação	Ernesto de Souza Freire Filho
27	Executiva Estadual de Estudantes de Pedagogia do Rio de Janeiro	Marina Coelho Pereira
28	Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro	Antonio Rodrigues da Silva
29	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar	Aristeo Gonçalves Leite Filho
30	Viva Rio	Marco Antônio Maranhão
31	Instituto de Estudos de Religião	Maurício Lissovski
32	Campanha Nacional Pelo Direito à Educação – Comitê Rio de Janeiro	Alexandre Arrais Siqueira Meneses
33	Associação de Pais e Amigos da Escola Pública da Cidade do Rio de Janeiro	Eliane Magalhães da Silva
34	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	Nilda Guimarães Alves
35	Pré-Vestibular Para Negros e Carentes	Márcio Flávio Silva de Oliveira
36	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas	Júlio Cesar Gonçalves da Silva
37	Associação Brasileira de Enfermagem	Maria de Fátima Lima Barbosa

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2003a).

A composição da Comissão Elaboradora do PEE/RJ manteve as entidades estabelecidas nos decretos nº 29.233/2001, nº 30.152/2001 e nº 31.301/2002. Em relação às ausências do Sepe, da UNE e da AMES na composição da Comissão de elaboração, o motivo é porque não enviaram, em tempo hábil, os nomes dos representantes para publicação no diário oficial para compor a Comissão (RIO DE JANEIRO, 2003a). A partir da publicação da Resolução de 2003, a anterior, a de nº 2.452, de 5 de fevereiro de 2002, foi revogada.

Além da mudança na composição, as reuniões da Comissão de Elaboração do PEE/RJ foram deslocadas para o Conselho Estadual de Educação, sob a coordenação do professor Rivo Gianini, subsecretário de estado de educação (VALLE, MENEZES, VASCONCELOS, 2010). Com isso, o planejamento para a realização do II Coed e a apreciação dos temas deliberados no I Coed, ficaram localizados no CEE, que:

[...] teria como finalidade sistematizar e organizar coletivamente todas as informações, diretrizes e metas já levantadas durante o congresso anterior, com vistas à publicação da Carta do Rio, documento que seria transformado na proposta do Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação e, então enviado à Alerj (VALLE, MENEZES, VASCONCELOS, 2010, p. 33).

Como se vê, mesmo com as alterações nos membros das representações da Comissão de Elaboração, a SEE manteve, em linha, as produções e documentos decorrentes do I Coed. Com os novos membros nas representações, a Comissão de Elaboração do Plano estabeleceu três subdivisões e onde deveriam atuar: 1. redação e sistematização; 2. infraestrutura e programação; 3. comunicação e divulgação (VALLE, MENEZES, VASCONCELOS, 2010).

Concebido na forma indicada, os caminhos para a organização do PEE/RJ, a princípio, estavam mantidos, e, em especial, dentro de um ordenamento que poderia estabelecê-lo em breve. Porém, mantendo a tradição da descontinuidade, no dia 2 de janeiro de 2004, a secretária Darcília Leite foi exonerada da SEE, e o professor Cláudio Mendonça<sup>82</sup> (O FLUMINENSE, 2004), presidente da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), assumiu como secretário.

Com efeito, a partir da nova gestão, os trabalhos associados ao PEE/RJ saíram da Comissão de elaboração e passaram para os membros do CEE. Para isso, o novo secretário instituiu a Resolução SEE nº 2.667, de 21 de maio de 2004, revogando a Resolução SEE nº 2.604/2003 (RIO DE JANEIRO, 2004a). Como justificativa para a mudança, argumentou: “considerando que a Comissão constituída para a elaboração do Plano Estadual de Educação já finalizou seus trabalhos, prestando uma excelente contribuição, tendo sido o aludido Plano encaminhado para ao Egrégio Conselho Estadual de Educação” (RIO DE JANEIRO, 2004a). Cabe esclarecer que o texto mencionado pela Resolução sobre o PEE/RJ não foi identificado

---

<sup>82</sup> Como indicado no quadro 1, o Secretário já tinha estado à frente da pasta no período de 1994 a 1995.

pelos entrevistados, nem estava entre os documentos da SEE. Assim, não foi possível a identificação do plano enviado para o CEE.

Assim que o Secretário atribuiu ao CEE o papel de formulação do plano, o planejamento para o II Coed e o desfecho das discussões do I Coed foram interrompidos, causando a primeira quebra no percurso do PEE/RJ, após 2001. Além disso, tal medida também impediu que o documento do I Coed e a Carta do Rio chegassem ao Poder Legislativo.

Com as mudanças na SEE e no CEE, a Comissão de Educação da Alerj<sup>83</sup>, ainda em 2004, realizou as primeiras movimentações em direção ao PEE/RJ, na ocasião inserida no projeto de lei que visava estabelecer as diretrizes para a organização do sistema de ensino do Rio de Janeiro<sup>84</sup>, de autoria do deputado Comte Bittencourt, do PPS/RJ<sup>85</sup>. O projeto estabelecia que:

[...]o Poder Executivo terá por obrigação, a cada dois anos, convocar o Congresso Estadual de Educação, ou seja, um Fórum Estadual de Educação, com a representação da sociedade civil e dos setores da educação, para que o Plano Estadual de Educação, a cada dois anos, possa ser revisado com toda sociedade nessa convocação (RIO DE JANEIRO, 2004c).

No dia 28 de março de 2005, o referido PL foi aprovado na forma da Lei nº 4.528/2005, a qual estabeleceu que:

O Plano Estadual de Educação deve ser elaborado, após ampla discussão pública com as diferentes representações educacionais, coordenada pela Secretaria de Estado de Educação, para atender às necessidades educacionais da população, com base nas recomendações do Congresso Estadual de Educação (RIO DE JANEIRO, 2005, Art. 67).

A referida lei ainda estabelecia que “o Plano Estadual de Educação deve ser revisto e atualizado a cada dois anos, após a realização do Congresso Estadual de Educação” (RIO DE JANEIRO, 2005, Art. 67, Parágrafo único). Assim sendo, o Rio de Janeiro estabeleceu em lei que a elaboração do PEE se daria em face ao congresso. Compreende-se, assim, que as determinações da Lei nº 4.528/2005 estavam em consonância com os processos

---

<sup>83</sup> A esse respeito, a situação do PEE foi abordada nas reuniões da Comissão de Educação, nos dias 12 e 25 de maio, e nas audiências públicas de 11 e 18 de agosto (RIO DE JANEIRO, 2004; 2004a; 2004b; 2004c).

<sup>84</sup> PL nº 2.124/2004 (RIO DE JANEIRO, 2004d).

<sup>85</sup> Partido Popular Socialista. Em março de 2019, o partido alterou o nome para Cidadania.

que marcaram o I Coed, incluindo as competências da SEE no que tange à coordenação da elaboração do PEE. Visto dessa forma, seria possível considerar que a elaboração e a aprovação do PEE/RJ seguiria por um novo caminho. Mas não foi assim.

De acordo com Bertha, Menezes e Vasconcelos (2010), a gestão da governadora Rosinha Garotinho (PMDB/RJ) apresentou, em 2006, um documento visivelmente semelhante ao Plano Estadual de Educação do Paraná, contendo, inclusive, referências àquele estado. Tal informação também esteve presente nas lembranças dos entrevistados Maria Celi Chaves, Beatriz Lugão, Teresa Avance, Rivo Gianini e Comte Bittencourt. Sobre isso, a pesquisa buscou as informações<sup>86</sup> em relação ao ocorrido, fato este que passamos a descrever.

No dia 14 de fevereiro de 2006, o deputado Alessandro Molon, do PT/RJ, ingressou com uma representação contra o secretário de Educação Cláudio Mendonça, junto à Procuradoria da República do Ministério Público Federal do Rio de Janeiro (MPF/RJ), com vistas à instauração de inquérito civil, objetivando ação civil pública, em face do possível descumprimento do PNE e impropriedade administrativa (BRASIL, 2014a). Para tal, o deputado apresentou onze motivos, dentre os quais a longa trajetória para aprovação do PNE, passando pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932, pelas previsões das Constituições de 1934, 1946 e 1988, as determinações das LDBs de 1961 e de 1996 e pelo PNE de 2001. Ainda tratou das ações do I Coed, realizado em 2002, e das expectativas de aprovação do Fundeb, demonstrando que:

[...] o Estado do Rio de Janeiro, apesar dos imperativos legais supracitados, até a presente data não implementou o esperado Plano Estadual de Educação que, por seu caráter decenal, constitui-se política de Estado e não de Governo, como ressalta o próprio Plano Nacional (BRASIL, 2014a, p. 6).

Os argumentos do deputado davam conta de que a educação não poderia ser improvisada, mas sim, planejada, e, por esse motivo, a necessidade de haver um plano de educação. Assim, no dia 20 de fevereiro de 2006, o MPF/RJ deu início ao Procedimento Administrativo nº 1.30.012.000185/2006-22 e, na sequência, oficiou o secretário Cláudio Mendonça, solicitando “informações e/ou cópia do Plano Estadual de Educação, de que trata

---

<sup>86</sup> O Ministério Público Federal instaurou um inquérito civil em 2006, para apurar as denúncias em relação ao PEE/RJ (Inquérito Civil MPF/PR/RJ nº 1.30.012.000185 2006-22). Com essa informação, abrimos um pedido de manifesto junto ao Portal da Transparência do MPF. O pedido, registrado pelo protocolo de nº 20230042796, foi realizado no endereço: <http://www.transparencia.mpf.mp.br/>. O processo foi arquivado em 17/11/2014.

o artigo 1º, da Lei nº 10.172/01. Caso o Estado não haja, ainda, elaborado o seu plano, justificar o motivo” (BRASIL, 2014a, p. 7). Apesar do ofício enviado pelo MPF/RJ, não se identificou a resposta da SEE, cabendo apresentar aqui que a Procuradoria da República estabeleceu o prazo de cinco dias para a resposta. Com isso, no dia 13 de março, ocorreu a convocação do secretário para comparecer à sede da Procuradoria, no dia 20 de março, às 16h, para prestar fatos em face do processo (BRASIL, 2014a, p. 80).

Eis que, no dia 17 de março, o procurador do Estado, Renan Miguel Saad, respondeu à convocação “Cumprimentando-a, com referência ao assunto em epígrafe, encaminhamos a V.S<sup>a</sup>. cópia do pronunciamento da Subsecretária Adjunta de Planejamento Pedagógico desta Pasta, com esclarecimentos referentes ao Plano Estadual de Educação” (BRASIL, 2014a, p. 82). Mas a reunião do dia 20 foi remarcada para o dia 27 de março e contou com a presença dos representantes da SEE, menos a do secretário, em vista de compromissos já estabelecidos (BRASIL, 2014a, p. 86).

Pois bem, no dia 31 de março, a Procuradoria da República do MPF/RJ realizou, após a reunião ocorrida no dia 27 com a Seeduc, sem a presença do secretário, um novo pedido de esclarecimentos ao secretário Cláudio Mendonça:

- a) se o Plano Estadual de Educação foi objeto de projeto de lei submetido à apreciação da Assembléia Legislativa. Em caso positivo, informar o número do projeto ou da lei aprovada com a respectiva data da publicação no Diário Oficial. Em caso negativo, explicitar os motivos;
- b) se o Plano Estadual de Educação está sendo devidamente implementado. Em caso positivo, informar a fase em que se encontra, bem como os projetos já executados. Em caso negativo, explicitar os motivos.

Em 11 de abril, a Procuradora Maria Cristina Manella Cordeiro interpelou o MEC, em atenção ao Rio de Janeiro, a respeito do acompanhamento e da fiscalização dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, obtendo como resposta, em 11 de maio:

1. [...] conforme preceitua o art. 2º, da Lei nº 10.172/2001, os estados e municípios deverão elaborar os planos de educação com base no Plano Nacional.
2. A Secretaria de Educação Básica, do MEC, lançou, em dezembro de 2005, um programa de Apoio aos Sistemas de Ensino, para o acompanhamento e a avaliação do Plano Nacional de Educação – PNE, e dos planos estaduais e municipais correspondentes.
3. O aludido programa encontra-se em fase de estruturação. Estão programados alguns eventos, entre os quais, um seminário regional de acompanhamento, previsto para este ano em alguns estados, incluindo o Estado do Rio de Janeiro, com a participação dos municípios e da sociedade civil (BRASIL, 2014a, p. 98).

Já a SEE apresentou, no dia 17 de abril de 2006, a seguinte resposta à procuradora Maria Cristina Manella Cordeiro:

[...] servimo-nos do presente, para informar que lamentavelmente não será possível honrar o prazo determinado por V.Sa., devido à complexidade da matéria e a necessidade de exame e manifestação pelo órgão técnico desta Pasta, além da mudança do titular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e o feriado prolongado.

Nesse sentido, vimos respeitosamente solicitar a V.Sa., prorrogação do prazo por mais 10 (dez) dias, com a finalidade de fielmente cumprir as solicitações do Douto representante do Ministério Público Federal (BRASIL, 2014a, p. 92).

Contudo, o prazo solicitado pelo Estado do Rio de Janeiro não foi cumprido, levando a Procuradoria a realizar um novo pedido no 19 de junho. Eis que, no dia 10 de julho, o novo secretário de Educação, Arnaldo Niskier (veremos à frente a discussão sob a sua entrada na secretaria), respondeu à procuradora Maria Cristina Manella Cordeiro:

O Plano Estadual de Educação, na forma ultimada pelo Conselho Estadual de Educação, teve sua estrutura inicial concebida conforme proposta do I Congresso Estadual de Educação, realizado em 2002, no Estado do Rio de Janeiro, com ampla participação da sociedade civil (BRASIL, 2014a, p. 103).

Para justificar o processo estabelecido pela SEE, o secretário recuperou os Decretos e Resoluções para a realização do I Coed, as determinações da Lei nº 10.172/2001, a Constituição Estadual e a Lei do Sistema Estadual de Ensino de 2005, e argumentou que “Tais assertivas certamente foram contempladas na elaboração do plano” (BRASIL, 2014a, p. 104). E que,

Tendo assumido a gestão desta Secretaria de Estado [...], estamos empenhados em fazer cumprir as normas e diretrizes educacionais vigentes, atentos a que sejam adotadas medidas visando a corrigir e aperfeiçoar o Sistema do Ensino do Estado do Rio de Janeiro, sempre que se fizerem necessárias (BRASIL, 2014a, p. 104).

Daí, compreende-se que a proposta de PEE semelhante à do Paraná pode ter sido apresentada ao MPF/RJ no dia 17 de março, a partir do pronunciamento da subsecretária adjunta de planejamento, ou, ainda, no dia 27 de março de 2006, durante a reunião da secretária com a procuradora Maria Cristina Manella Cordeiro. Pois bem, o pedido de esclarecimentos da procuradora da República, no dia 31 de março, quanto à natureza da elaboração do PEE/RJ reforça esse entendimento, em especial, pela resposta apresentada

pela SEE, no dia 17 de abril, de que, “diante da complexidade da matéria e necessidade de avaliação do órgão técnico da pasta não seria possível honrar, no prazo solicitado, as informações a respeito da situação do PEE”, levando ao pedido de prorrogação por mais 10 dias. Além disso, os argumentos do secretário Arnaldo Niskier de que os preceitos legais foram atendidos no plano contribuem para o entendimento em tela.

Observa-se, assim, um ciclo de discontinuidades associado ao PEE, estabelecido a partir da Secretaria de Educação. Tais processos indicam que o plágio do PEE do Paraná ocorreu na gestão do secretário Cláudio Mendonça, a partir do qual as vozes e as contribuições organizadas, durante o I Coed de 2002, foram silenciadas. Consequentemente, a constante troca de secretários, que resultou em quebra na estrutura de planejamento do PEE no âmbito da SEE, acabou reforçando a política ziguezagueante da educação fluminense e o caráter de outras soluções na ordem da política de vitrine.

Há, contudo, a necessidade de estabelecer que a apresentação de um texto semelhante ao do Paraná tende a apontar para o conjunto de pressões que o governo e, mais especificamente, a SEE recebiam. Assim, a soma das pressões do parlamento e da sociedade civil, com a manifestação do MPF/RJ, pela via da Procuradoria Federal, podem ter levado o estado a apresentar o documento que se identificava com o PEE do Paraná, cuja elaboração, erroneamente, atribuía-se ao CEE/RJ, mas cuja procedência estava na SEE. Sobre isso, como dito anteriormente, em 21 de maio de 2004, a comissão de elaboração do PEE/RJ foi desconstituída e as atribuições associadas ao plano estabelecidas no CEE, após a troca do secretário de educação. A partir de 2004, o Conselho buscou referências de outros estados para contribuir com os estudos sobre o plano. De acordo com a entrevistada Beatriz Lugão (2023), o Rio de Janeiro “*tinha que cumprir a legislação e ter um plano. Então, importou do Paraná, fez, na verdade, um recorte-cola mal feito, pois tinha parágrafo, inclusive, que falava sobre Curitiba*”

Sobre o processo de participação do plano, em entrevista, o professor Rivo Gianini esclareceu:

*Então, aí me foi cometida a tarefa, a missão de estartar dentro do Conselho Estadual de Educação, o Plano Estadual de Educação. Eu confesso a vocês que eu tinha muita pouca informação em relação [ao PEE], [...] Eu tinha a visão das demandas do Estado, os problemas [...], isso tudo estava perfeito. E a ideia era de como nós poderíamos, dentro do Conselho Estadual de Educação, bem como dentro da Secretaria de Educação, fazer um movimento no sentido de atrair todas as forças vivas da sociedade, sobretudo aquelas voltadas à educação, não só as*

*instituições da própria estrutura do Estado. Eu entendo que a educação não é um samba de uma nota só, vamos dizer assim, ela depende também da estrutura que acompanha essa questão que é muito importante. É preciso que as demais áreas do governo funcionem para que a educação realmente possa ter o seu espaço. Aí é a visão sistêmica da educação. A educação é um subsistema do sistema social, que é o sistema maior, que congrega a sociedade, o Estado, o governo, então essas questões todas mereciam atenção no próprio processo de construção do plano. Não adianta você pegar um plano, é fácil, a gente pega um plano, seria fácil, melhor dizendo, você pegar um plano com as fontes teóricas que você tem, mais um ou dois ou três [...]. O plano ideal seria esse. Mas se você não escutasse a sociedade, os seus diversos segmentos, as suas diversas instituições, sejam elas do governo, sejam das sociedades, como ONGs, como entidades voltadas para a educação etc., seria muito difícil a gente chegar a um denominador comum sob o ponto de vista do plano (GIANINI, 2023).*

Com isso, é possível considerar que, no período em que o professor Rivo Gianini esteve presidindo a comissão de elaboração do PEE no CEE, ocasião em que também ocupou a presidência do órgão interinamente, as preocupações com o estabelecimento do PEE/RJ tiveram por orientação a escuta e envolvimento dos setores sociais. Observa-se, assim, que um dos possíveis fatores que levaram ao uso do PEE do Paraná na elaboração do PEE/RJ, ou seja, que levaram à utilização de planos de outros estados como referência para subsidiar as discussões internas, deveu-se ao entendimento de que os integrantes da comissão de elaboração pouco conheciam a respeito da organização de um plano de caráter sistêmico.

Em síntese, dada a pressão para o estabelecimento de um plano decenal para a educação do Rio de Janeiro, o Parlamento fluminense estabeleceu um leque de ações para pressionar a SEE e a governadora Rosinha Garotinho, tanto pela Lei do Sistema de Ensino como por denúncia junto ao MPF/RJ. Já no que tange aos movimentos sociais, a pressão se dava por ações públicas junto aos gestores estaduais. Sobre isso, de acordo com uma das entrevistadas, sempre que sabiam da existência de audiência e/ou de palestras promovidas pelo secretário ou pela governadora, diversas entidades, entre elas a Campanha, tentavam “*entregar uma cópia da Carta do Rio e cobrar, assim, o estabelecimento do plano*” (AVANCE, 2023).

Posto dessa forma, os movimentos realizados pelos setores organizados da sociedade fluminense para fazer com que fosse estabelecido o PEE/RJ resultam de um conjunto de ações que, em grande parte, não estavam combinadas. Assim, frente à ausência de articulação normativa entre as diferentes esferas, compreende-se a movimentação de algumas instâncias em prol do Plano. De fato, a ação do MPF/RJ pela via da Procuradoria

da República, os movimentos da Comissão de Educação da Alerj e, ainda, as ações de denúncias da sociedade civil consistiram em estratégias relevantes para fazer valer as determinações constitucionais, em relação ao PEE no Rio de Janeiro.

Com efeito, a reação da SEE e do governo diante das manifestações, em especial, a do MPF, indicam que a solução esteve na apresentação de um documento visivelmente semelhante ao Plano Estadual de Educação do Paraná<sup>87</sup>, em detrimento de fazer valer as deliberações do I Coed e da própria pasta, antes da mudança de secretários. E parece que a primeira opção foi o caminho seguido.

Considerando o peso dessas questões para a política educacional do Rio de Janeiro, o tema foi abordado junto aos entrevistados, indicando memórias em disputas. Sobre o episódio do PEE em alusão ao do Paraná, o professor Rivo Gianini declarou:

*E teve um secretário<sup>88</sup>, ou uma secretária, não sei, que estava com o plano feito, um plano análogo ao Plano Estadual de Educação do Paraná. Isso eu me lembro. Inclusive apresentou na UERJ, quando foi contestado, “não, mas isso é lei, não pode ser assim” [...]! Enfim. Isso eu posso te garantir. [...] Isso eu me lembro (GIANINI, 2023).*

Para o ex-presidente da Comissão de Educação e Cultura da Alerj, deputado Comte Bittencourt:

*No governo da Rosinha, nós tivemos três secretários de educação. A Darcília, o Cláudio Mendonça, e, depois, o Arnaldo Niskier. A Darcília, ela tentou dar continuidade àquilo que a ex-governadora Benedita tinha iniciado com o secretário William. Tentou-se dar continuidade àquela produção já feita em um primeiro momento nos fóruns. Mas não prosperou, talvez por divisão dentro do próprio governo e da concepção de governança daquela gestão. Entra o Cláudio Mendonça e havia uma pressão já da sociedade, não só do conjunto que tinha participado dos fóruns no governo anterior, mas também já da Assembleia [Alerj] e uma pressão da sociedade educacional brasileira, porque já estávamos com o primeiro plano nacional em execução. E o Rio não podia - o segundo estado da Federação do ponto de vista fiscal, econômico, sempre vanguarda em muitos movimentos, especialmente na área cultural e educacional, pela tradição, pelo conjunto de universidades públicas de excelência, centros de pesquisa e investigação - ficar atrás desse processo e não ter um plano estadual de educação. Mas não foi fácil! O secretário, à época, o segundo secretário, resolve fazer um plano só discutindo dentro do Conselho Estadual de Educação para cumprir a etapa de ter um plano. Eu me lembro que foi curioso, porque, quando chega o documento preliminar era praticamente um cópia e cola do Paraná, do plano do*

---

<sup>87</sup> Infelizmente, a pesquisa não conseguiu esse documento semelhante ao do Paraná.

<sup>88</sup> No período citado pelo professor Rivo Gianini, o secretário de educação era o professor Cláudio Mendonça.

*Paraná. Uma coisa até que foi motivo de debates nossos no plenário da Assembleia, mostrando o governo que tínhamos (BITTENCOURT, 2023).*

Para a representante da Seeduc, a professora Rosana Mendes, aquele plano:

*É assim, eu digo que é um pouco cabeça de bacalhau. É aquela história, muita gente fala, mas ninguém viu. Reza a lenda que existiu, mas não foi fruto de um processo tal qual está estabelecido na lei do sistema. Então, todas as vezes que se fala em Plano Estadual de Educação, você precisa guardar a estreiteza com a lei de sistemas, [Lei nº] 4.528, de 2005. Qualquer coisa que não atenda ao que ali está estabelecido, participação, que ele vá aprovado, que ele siga tal qual foi aprovado, é óbvio que aí guardando o que não venha a ferir à Constituição, nem ao que a gente chama de competência normativa dos entes federados. [...] Qualquer coisa que saia disso, eu, humildemente, entendo que nem deva ser considerado como um Plano de Educação ou algo que passe perto. Foi um documento que, sei lá, se de repente possa ter se pretendido, e nem o Conselho tem competência normativa dentro da lei de sistema para aprovar um plano. Não. Não é isso que está previsto. Então, também não teria nenhum efeito legal do ponto de vista normativo. Seria uma perda de tempo e energia. Simples assim. Mas eu não tenho conhecimento. Ouvi falar, mas nunca vi [o documento] (MENDES, 2023).*

Por certo, há de se considerar um conflito de interpretações ao recuperarmos as lembranças de Comte Bittencourt e Rosana Mendes, no episódio do documento do Paraná. Há um certo consenso de que a estrutura do plano à luz do Paraná deixava de lado o sentido da participação ampliada – entendida no interior desta pesquisa pela atuação de diversos organismos da sociedade civil e política para incidir nos rumos da educação fluminense, ou seja, como uma arena de disputa –, como previstas na legislação estadual. Sobre isso, as memórias da professora Rosana Mendes tendem a indicar certo descompasso de temporalidades, em especial, por identificarmos que o plano produzido no interior do CEE é anterior à lei do sistema estadual de educação aprovada na Alerj. Assim, seria possível ilustrar como “o presente colore o passado” (POLLAK, 1998, p.6) pela lente da memória.

Ainda sobre o tema do documento elaborado no interior do CEE, do ponto de vista da entrevistada do Sepe, o plano parecia “uma cópia malfeita do plano do Paraná, era um recorte-cola. É duro, né?” (LUGÃO, 2023). Diante da excentricidade da situação, o tema constitui-se como assunto em diversas audiências públicas da Comissão de Educação da Alerj. Com o apoio das notas taquigráficas, registramos a manifestação do deputado Alessandro Molon, no dia 28 de fevereiro de 2007, ao pedir a palavra na audiência pública da Comissão de Educação,

[...] para informar a esta Comissão que, quanto ao Plano Estadual de Educação, representei, ao Ministério Público Federal, pedindo a abertura de inquérito civil para apurar por que o Estado do Rio de Janeiro, até hoje, não tem um Plano Estadual de Educação. Há, portanto, investigação aberta por uma procuradora da República, que trabalha aqui no Rio de Janeiro. Vou passar às mãos de V.Exa. as informações sobre o andamento do inquérito, visto que isso desrespeita a lei federal e visto que o Estado do Rio de Janeiro, por pouco, não foi submetido à humilhação de ter um plano feito por uma comissão do Conselho que se deu à vergonha de copiar o Plano Estadual de Educação, salvo engano, do Paraná, sem ter o cuidado de eliminar a palavra “Paraná” do plano copiado. Nós descobrimos isso e denunciamos ao Ministério Público Federal, avisando que o Estado do Rio de Janeiro não tinha Plano Estadual de Educação. O Estado retrucou, afirmando que tinha. Enviou essa vergonhosa cartilha, esse arremedo de plano. A procuradora da República não aceitou, informando que aquilo não poderia ser considerado plano, de vez que não tinha sido aprovado por esta Casa (RIO DE JANEIRO, 2007).

Assim, o fato de o PEE/RJ apresentar semelhanças com o PEE/PR conduz à compreensão de que a SEE e o CEE, na gestão do secretário Cláudio Mendonça, romperam com os debates sobre o plano, realizados até então. O fato de o governo do Estado ter apresentado à Alerj e ao MPF/RJ um documento alheio ao I Coed e, ainda, ao trabalho que a própria SEE havia desenvolvido no período de 2001 a 2004 demonstra, em essência, a fragilidade da política de planejamento da educação no território fluminense. O próprio Estado – guardião do bem público, e que deveria expressar, pelo menos em tese, os interesses da sociedade –, ao estabelecer uma proposta de plano copiada de outro estado, fere, por si só, a coerência com os processos estabelecidos por ele mesmo. Convém observar que não se coloca, aqui, qualquer crítica ou dúvida sobre o processo estabelecido pelo estado do Paraná para a construção do respectivo PEE/PR<sup>89</sup>. O que está sendo questionada é a dinâmica adotada pelo governo do Rio de Janeiro sobre o tema.

Após o episódio do PEE/PR, as discussões sobre o PEE/RJ, por parte da SEE/RJ, assumiram um novo encaminhamento. No dia 3 de abril de 2006, o ex-secretário de educação, Arnaldo Niskier, sai da Secretaria de Cultura e assume a de Educação (O GLOBO, 2006). A mudança foi explicada, à época, pela motivação da candidatura de Cláudio Mendonça às eleições pelo PMDB/RJ.

Ressalta-se que, logo a seguir, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas

---

<sup>89</sup> O estabelecimento do PEE do Paraná ocorreu após as discussões que duraram de 2003 a 2004, a partir de estudos temáticos para o PEE/PR<sup>89</sup> (PARANÁ, 2004). Contudo, a conclusão dos trabalhos ocorreu em setembro de 2005, com a apresentação do texto: “Plano Estadual de Educação – PEE/PR Uma construção coletiva (Versão preliminar)” (PARANÁ, 2005).

de Ensino – (CAFISE), organizou o Programa de Capacitação de Gestores Municipais de Educação, com o objetivo de acompanhar e avaliar o Plano Nacional de Educação e os planos decenais correspondentes, a partir de Seminários Regionais<sup>90</sup> (BRASIL, 2006). Na região Sudeste, o evento realizou-se no Rio de Janeiro, no período de 19 a 21 de junho de 2006.

O Seminário, para além do exposto, visava “conscientizar os secretários estaduais e municipais de educação sobre a importância da elaboração de seus planos decenais e de ampliar a participação da Sociedade Civil nesse processo” (BRASIL, 2006, p. 8). Convém destacar que, no momento da exposição do Rio de Janeiro a respeito do PEE, as técnicas da SEE relataram que “não tinham conhecimento do documento intitulado ‘Plano Estadual de Educação’ entregue à Representação do MEC na mesa de abertura do seminário” (BRASIL, 2006, p.38). Ora, o relato tende a indicar que o documento apresentado pela SEE era o plano semelhante ao do Paraná, pois, até aquele momento, essa era a formulação disposta pela SEE.

Após a fala das técnicas da SEE, a representação da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, presente ao evento, descreveu para todos o caminho da descontinuidade do processo de elaboração do PEE:

Na atual gestão foi designado o CEE para coordenar os trabalhos. O CEE realizou algumas reuniões chamando as entidades organizadoras do COED mas não deu continuidade ao cronograma acordado. A SEE já tem um terceiro secretário e ele fez uma solicitação ao Conselho que elaborou um documento que ninguém tem conhecimento, nem mesmo a equipe técnica da SEE (BRASIL, 2006, p. 38).

Em suma, o Seminário Regional da Região Sudeste convocado pelo MEC contribuiu para jogar mais luz sobre os problemas de elaboração do PEE/RJ.

Além do Rio de Janeiro, os outros estados da região também deveriam apresentar em que momento se encontravam os seus respectivos planos, e o resultado foi desalentador, pois nenhum deles contava com PEE aprovado, à época do Seminário Regional Sudeste (BRASIL, 2006). Vê-se, assim, que a elaboração dos Planos nos estados também amargava problemas em São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo.

Diante das questões que estavam orbitando o tema do PEE/RJ, o novo secretário de Educação, Arnaldo Niskier, instituiu a Resolução SEE nº 3.133, de 17 de julho de 2006, constituindo um grupo de trabalho “com objetivo de sugerir inovações ao Plano Estadual de Educação” (RIO DE JANEIRO, 2006, Art. 1º), tendo como membros os professores da SEE:

---

<sup>90</sup> Em consonância com a manifestação do MEC à Procuradora da República, em maio de 2006.

(1) Tânia Jacinta Barbosa, (2) Flavia Monteiro de Barros, e (3) Maria da Glória Rocha Vieira Della Fávera, que, sob a presidência da primeira, deveria, no prazo de 30 (trinta) dias, apresentar o resultado do trabalho (RIO DE JANEIRO, 2006). Contudo, em 25 de agosto, ao não concluírem no tempo determinado, o secretário instituiu uma nova Resolução SEE nº 3.278/2006, ampliando o prazo por mais 30 dias, a contar de 20 de agosto daquele ano (RIO DE JANEIRO, 2006a). No entanto, os resultados do trabalho da comissão não foram identificados ao longo da pesquisa.

Em atenção ao inquérito civil, a procuradora da República, Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Cordeiro, reestabeleceu a solicitação de audiência, agora com o secretário Arnaldo Niskier, para o dia 8 de novembro 2006, às 14h, para tratar da elaboração do PEE (BRASIL, 2014a). O encontro contou, ainda, com a presença da promotora de Justiça Patrícia Pimentel de O. C. Ramos, titular da 1<sup>a</sup> Promotoria da Infância e Juventude, a qual, a termo, firmou o compromisso de se estabelecer, a partir do processo legislativo e de ampla discussão com a sociedade, o PEE/RJ (BRASIL, 2014a).

Como se vê, até aqui, o ano de 2006 representou um período de pressões para o estabelecimento do PEE. Contudo, com a vitória eleitoral de Sérgio Cabral do PMDB/RJ, nas eleições de 2006, para o governo do estado, a SEE passou a ter um novo comando, o professor Nelson Maculan (O GLOBO, 2006a), a partir de quando os processos associados ao PEE assumiram nova fase, entre elas a realização do II Coed, em 2007.

Logo nos primeiros meses à frente da secretaria, o novo secretário participou de uma audiência pública na Alerj, a convite da Comissão de Educação, para tratar da análise da situação da rede estadual de ensino (RIO DE JANEIRO, 2007). Ao ser interpelado pelos deputados a respeito da realização do II Congresso Estadual e, por conseguinte, do PEE/RJ, o secretário “propôs-se a retomar a discussão e a elaboração daquele documento (VALLE, MENEZES, VASCONCELOS, 2010, p. 35). E, assim o fez.

Dentro de um cenário de pressões para o estabelecimento do PEE, o MPF/RJ, no dia 8 de março, demandou o comparecimento do secretário para uma reunião no dia 26 de março, às 14h, a fim de tratar dos esclarecimentos sobre os fatos em apuração no inquérito civil associado ao PEE (BRASIL, 2014a). Ao final do encontro, a Seeduc<sup>91</sup> assumiu o

---

<sup>91</sup> O termo para se referir à Secretaria de Estado de Educação será Seeduc, não mais SEE, tendo em vista que, a partir de 2007, os documentos da pasta passam a utilizar essa sigla. Intui-se que o motivo da sigla esteja associado a algum processo de reestruturação da secretaria.

compromisso de apresentar os encaminhamentos da pasta para o PEE/RJ, a ser apresentado em reunião agendada para o dia 30 de abril<sup>92</sup> (BRASIL, 2006).

Assim, para dar consequência ao compromisso assumido, a Seeduc estabeleceu a criação de duas comissões. A primeira, nominada como Comissão Organizadora do Grupo de Trabalho (GT/PEE), tinha por finalidade construir os processos, cronogramas e estruturas necessárias ao estabelecimento do plano. E a segunda, chamada de Comissão Temática (CT/PEE), teria a definição da sua estrutura decorrente de deliberação da primeira (BRASIL, 2014a).

Em relação ao GT/PEE, sua composição se fez associar a representantes da Seeduc: Marilson Santana, Godofredo Neto, Rackel Duque, Márynka Monique Soukup, Célia Maria Penedo, Flávia Monteiro de Barros Araújo<sup>93</sup>, Maria da Glória R. V. Della Favera, Maria Helena Bard de Carvalho, Patrícia Moreira Bogossian, Rosemary Borges Pereira, Soraya Raposo Cavalcanti, Valéria Gomes Lopes, Tania Jacinta Barbosa e Maria Cecília Fernandes (BRASIL, 2014a). As reuniões eram realizadas na sede da Seeduc e a estrutura de funcionamento estabelecia que a assessora da Subsecretaria de Planejamento da Educação, Márynka Monique Soukup, estaria à frente da relatoria. Assim, no período de março a junho, foram realizadas vinte reuniões<sup>94</sup> (BRASIL, 2014a).

Nas primeiras reuniões, a estrutura das Comissões Temáticas foi assim definida: 1. Legislação e Normas, 2. Educação Infantil, 3. Ensino Fundamental, 4. Ensino Médio, 5. Educação Técnica de Nível Médio, 6. Ensino Superior, 7. Formação de Professores para Ensino Fundamental e Médio, 8. Educação de Jovens e Adultos, 9. Educação a Distância, 10. Educação Especial e de Minorias, 11. Financiamento e Gestão (BRASIL, 2014a). Ainda foram propostas duas outras comissões – Educação e Sexualidade e Educação Ambiental –, as quais foram recusadas por não se apresentaram na estrutura do PNE (BRASIL, 2014a). Contudo, foram estabelecidas outras comissões, a saber: (12) Acompanhamento e Avaliação; 13. Minorias Étnicas e Sociais; e 14. Educação Socioeducativa (BRASIL, 2014a). Ao longo do período das discussões, os nomes associados às comissões temáticas foram sendo reorganizados.

Na tarefa de cumprir com os compromissos assumidos junto ao MPF/RJ, o GT/PEE estabeleceu, tendo o corpo da lei do PNE como referência para o PEE/RJ, o uso do

---

<sup>92</sup> A reunião foi remarcada para o dia 7 de maio.

<sup>93</sup> Única representante que não era dos quadros da SEE, mas do CEFET-RJ (BRASIL, 2014a).

<sup>94</sup> As reuniões ocorreram nos dias 28 de março, 1, 2, 9, 10, 12, 16, 20, 24 e 27 de abril, 3, 11, 14, 17, 18, 21, 28 e 31 de maio, 4 e 11 de junho.

material do I Coed, produzido pela equipe da Seeduc “e que estava disponibilizado em uma pasta verde, ao lado da baía [...], no 29º andar” (BRASIL, 2014a, p. 152).

Em quase todas as reuniões, os integrantes do GT/PEE destacavam que a apresentação da minuta do PEE/RJ ao MPF deveria ser ampliada em mais 90 dias, a contar da audiência pública da Alerj, prevista para julho. O motivo, segundo eles, estava em inserir as contribuições apresentadas na audiência pública em tela e, ainda, as do II Coed, conforme estabelecia a lei do sistema estadual de educação aprovada em 2005 (BRASIL, 2014a). Assim, a minuta do PEE/RJ reuniria as contribuições dos diferentes segmentos interessados em tornar o plano uma expressão mais verdadeira da vontade popular (BRASIL, 2014a). Outra preocupação, aos olhos do GT/PEE, estava em conseguir entregar ao MPF/RJ, até o dia 7 de maio, o relatório com as atividades realizadas com vistas ao PEE/RJ, constando, assim, as atas das reuniões, os cronogramas de trabalho, o estabelecimento das Comissões Temáticas, a relação das instituições convidadas para a audiência pública de julho e os demais documentos que fossem produzidos (BRASIL, 2014a).

Se nos guiarmos pelos relatos dispostos nos documentos com o diálogo entre a Seeduc e o MPF, no contexto desse inquérito civil, há de se considerar que os setores da Seeduc estavam empenhados em fazer com que o PEE saísse do campo das ideias e adquirisse materialidade. Contudo, o argumento do pouco tempo para a elaboração da minuta do PEE tende a indicar certa confusão, pois, nas solicitações por ofício do MPF e nas reuniões realizadas entre a Procuradoria e a Seeduc, o indicativo era para que a elaboração do PEE contasse com a ampla participação da sociedade antes de chegar à Alerj (BRASIL, 2014a). A divergência parece estar associada à ordem de como o Plano deveria ser concluído, pois, para o GT/PEE da Seeduc, na audiência de julho, a minuta do PEE deveria ser apresentada ao MPF e, para o MPF, o documento deveria ser posto em discussão com a sociedade e, na sequência, encaminhado ao Poder Legislativo.

O tema foi pacificado na reunião no MPF, no dia 7 de maio, com a apresentação do relatório dos avanços preliminares das atividades desenvolvidas pelo GT/PEE, junto com o pedido de prorrogação do prazo para a entrega do PEE (BRASIL, 2014a). Assim, estabeleceu-se um cronograma, com ações realizadas em abril e as previstas para os meses de maio a setembro, conforme disposto no quadro 16.

QUADRO 16: Calendário para a realização do II Coed e aprovação do PEE – 2007

Nº	PERÍODO	AÇÕES
01	2 a 31 de maio	Coleta, seleção e organização dos documentos de divulgação do I Coed; Reorganização do grupo original e dos movimentos que participaram o I Coed.
02	1º de junho a 2 de julho	Leitura dos documentos oficiais de preparação do PEE, atualização das discussões sobre o Fundeb, PDE e preparação do II Coed, suas temáticas, grupos de trabalho, divulgação e organização
03	3 a 20 de julho	Finalização dos preparativos para o II Coed
04	30 e 31 de julho e 1º de agosto	Realização do II Coed
05	2 de agosto a 4 de setembro	Consolidação da minuta do PEE
07	5 de setembro	Entrega do documento final para apreciação em audiência pública

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2014a).

Na tarefa de organizar o documento associado ao PEE/RJ antes de divulgá-lo, a Seeduc realizou dois seminários internos para analisar o andamento da construção da minuta do plano. Assim, o primeiro seminário, realizado nos dias 24 e 25 de maio, teve como tema “Plano Estadual de Educação Propostas de Diagnósticos, Diretrizes e Objetivos”. Já no segundo seminário, realizado no dia 30 de julho, o tema foi “Planos Estaduais de Educação: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas”, ocasião em que os membros da Seeduc analisaram as produções das comissões temáticas (BRASIL, 2014a).

O processo de elaboração da minuta de PEE/RJ foi constituído pelas contribuições de diversas entidades que compunham o CT/PEE, entre elas, a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio de Janeiro (UNDIME/RJ), a Secti, universidades públicas estaduais e federais, para além da Seeduc e os nomes dos integrantes da CT/PEE foram definidos pelo GT/PEE. O texto elaborado pelas comissões temáticas, apresentadas no quadro 17, estabelecia diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas referentes aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, entre outros aspectos.

QUADRO 17: Comissões temática e seus elaboradores (parte 1).

<b>Nº</b>	<b>COMISSÃO TEMÁTICA</b>	<b>COORDENAÇÃO</b>	<b>COLABORADORES</b>
01	Educação infantil	Maria das Graças Parreira Nogueira	Ana Cristina Magalhães Wellington Martins Machado
02	Ensino fundamental	Maria da Glória R. V. Della Favera	Bertha Borja Reis do Valle Lígia Martha Coelho
03	Ensino médio	Célia Maria Penedo	Wellington Martins Machado
04	Educação superior	Antônio João Carvalho Ribeiro	Sérgio Henrique Seabra Lílian Maria Garcia Bahia de Oliveira Sonia Maria de Almeida I. Wanderley Sandra Lacava Fabiano Gomes
05	Educação de jovens e adultos	Hilton Miguel de Castro	Maria Cecília Falcão Magalhães Edjelma Virgínia de Oliveira Silva
06	Educação à distância e tecnologias educacionais	Masako Oya Masuda	Sueli Thomaz
07	Educação profissional técnica de nível médio	Maria Helena Bard de Carvalho	Silvia Cruz Araújo dos Santos Márcia Cristina Pinheiro Farinazo Nadia Vilela de Almeida Rego Maria Elazir Nunes Louro Wilma Freitas Gerson Benedito Prado Luís Roberto Arruda
08	Formação e valorização dos profissionais de educação	Flávia Monteiro de Barros Araújo	Patrícia Moreira Bogossian Edil Vasconcellos de Paiva
09	Educação especial	Roseni Cardoso	Valdelúcia Alves da Costa
10	Educação indígena	Paulo Roberto Bahiense	José Ribamar Bessa Freire Ruth Maria Fonini Montserrat André Ramos Kleber Gesteira Matos Márcia Blanck Susana Grillo

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2007a).

QUADRO 17: Comissões temática e seus elaboradores (parte 2).

Nº	COMISSÃO TEMÁTICA	COORDENAÇÃO	COLABORADORES
11	Educação afro-brasileira	Mariléia Santiago	Anna Carla Rosa
12	Medidas socioeducativas	Danielle Perlúcio Ribeiro	João Correia de Andrade Neto
13	Educação prisional	João Correia de Andrade Neto	Daiane de Oliveira Tavares
14	Financiamento e gestão da educação	Almaisa Monteiro Souza – ( <i>Financiamento</i> )	Regina Célia de Oliveira Vera Vogas
		Rosana Maria do Nascimento Mendes – ( <i>Gestão</i> )	Denise Corecha Rosa Alves Eliane Maria de Almeida Fernandes
15	Acompanhamento e avaliação do plano	Francisco Tadeu Bastos Correia	Soraya Raposo Cavalcanti Tânia Jacinta Barbosa Sônia Maria Ferreira Fazenda

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2007a).

Convém destacar que a Tese Guia do II Coed teve por referência as leis federais n.º 10.172/2001 (PNE) e n.º 9.394/1996 (LDBEN), a lei estadual n.º 4.528/2005 e, ainda, as contribuições do I Coed (RIO DE JANEIRO, 2007a). Posto dessa forma, os movimentos voltados para a elaboração da minuta de PEE/RJ parecem indicar um novo olhar para os processos de construção das políticas públicas educacionais. Com a minuta elaborada, a Seeduc deu início ao processo de organização dos Fóruns Regionais e, na sequência, o II Coed, em Niterói. Para organizar esse processo, no dia 13 de agosto, a partir da Resolução Seeduc n.º 3.690/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007b), o GT/PEE passou a vigorar como Comissão Organizadora do Congresso Estadual de Educação. Além disso, no dia 23 de outubro de 2007, foi publicada a Resolução Seeduc n.º 3.682, dispendo sobre os regimentos dos Fóruns Regionais e do II Congresso Estadual de Educação (RIO DE JANEIRO, 2007c).

Por sua vez, na véspera da realização dos Fóruns Regionais, no dia 24 de outubro de 2007, a Comissão de Educação da Alerj realizou a 22ª Audiência Pública, tendo por objeto o Congresso Estadual de Educação. Para tratar do assunto, representando a Seeduc, estiveram presentes as professoras Rosana Mendes e Rosemary Borges Pereira. A Comissão de Educação esperava, assim, conseguir “explicações, esclarecimentos sobre a dinâmica, o

que se pretende alcançar nesses fóruns e nesse Congresso, o que o Estado está buscando com essas iniciativas” (RIO DE JANEIRO, 2007d).

Na referida audiência, a professora Rosana Mendes tratou das iniciativas para o estabelecimento do PEE/RJ, em atenção às cobranças do Ministério Público (RIO DE JANEIRO, 2007d). Em relação ao processo de construção do documento, ainda nominado como “minuta”, a Comissão Organizadora da Seeduc informou que recuperou “o documento, produto do primeiro Coed, e incorporou na elaboração da minuta de plano estadual” (RIO DE JANEIRO, 2007d). Tal afirmação foi reiterada na entrevista realizada, quando a professora Rosana evidenciou que *“a proposta era que se incorporasse, no que era relevante, aquilo que havia sido aprovado lá na tese-guia do primeiro COED. E a gente via que não feria suscetibilidade, guardava a mesma frequência, incorporou-se”* (MENDES, 2023).

Ainda sobre a minuta, na ocasião da audiência pública do dia 24 de outubro de 2007, a professora lembrou:

[...] poderíamos até ter elaborado um plano e encaminhado para a Alerj, direto. Não é? Entretanto, acreditávamos que seria importante, como acreditamos que seja importante, que ele fosse submetido a mais atores, além dos gestores; porque nesse ponto entraram como gestores nós, Secretaria de Educação, Secretaria de Ciência e Tecnologia, até porque tem no seu guarda-chuva outras instituições que não só da Educação Básica, ou seja, Educação Básica, Ensino Profissional, as universidades, CEDERJ, enfim, tem várias instituições de extrema relevância para a Educação no Estado, e a Undime (RIO DE JANEIRO, 2007d).

Ainda durante a audiência pública, houve questionamento sobre a forma de como participar dos fóruns regionais. Em resposta, as representantes da Seeduc indicaram que era necessário realizar a inscrição no *site* da Seeduc<sup>95</sup>, onde estava disponível a documentação associada às etapas, constando a minuta do plano, o regimento interno e os anexos com a relação dos municípios que integravam cada polo, modelo de ata, lista das instituições com direito a delegados natos e o modelo para a eleição de delegados (LOPES, 2008). Os documentos, segundo a representante da Seeduc, estavam disponíveis no *site* da

---

<sup>95</sup> O atual *site* da Seeduc não conta com os registros daquela época. Contudo, no site <https://web.archive.org/>, conseguimos recuperar o texto da Tese Guia, a partir do link encontrado no PME de Angra dos Reis. Porém, outras informações, por não termos o link, não foram possíveis de serem recuperadas, o que poderia enriquecer a recuperação histórica do processo de elaboração do PEE/RJ.

Seeduc há mais de trinta dias antes da realização dos Fóruns Regionais (RIO DE JANEIRO, 2007d).

FIGURA 11: Informações do *site* da Seeduc para o II Coed

- [Documento norteador baseado na Proposta de Minuta do Regimento dos Fóruns Regionais e do II COED;](#)
- [Anexo I: Relação dos municípios que integram cada pólo onde ocorrerão os Fóruns Regionais;](#)
- [Anexo II: Proposta de Modelo de Ata para a eleição dos delegados para os Fóruns Regionais e o II COED;](#)
- [Anexo III: Lista de instituições que receberão ofício para envio de delegado nato, de delegados eleitos e de observador;](#)
- [Sugestão de modelo de lista de presença para a eleição dos delegados para os Fóruns Regionais e o II COED;](#)
- [.Tese guia que será apreciada nos fóruns regionais e no segundo COED.](#)

Fonte: Lopes (2008).

Mesmo assim, o processo de escolha dos delegados e o prazo para as discussões tornaram-se pontos de críticas, principalmente por terem produzido ausências na participação e na representatividade, segundo o Sepe. Sob o tema, a professora Beatriz Lugão declarou, durante a referida audiência:

[...] é um processo que esse novo governo que assumiu essa nova Secretaria já deveria estar realizando desde o começo do ano para que não acontecesse o que aconteceu justamente agora no final do ano: um processo atropelado com a categoria sub-representada, porque é verdade que o Coed tem representação de todos os segmentos da sociedade civil, mas ele tem que ter um peso grande daqueles que trabalham com a educação no dia a dia, daqueles que estão dentro das escolas públicas. [...] Infelizmente, a convocação feita em cima da hora, por parte das coordenadorias e de forma completamente distinta de coordenadoria para outra, causou disparidade nas representações, não só nas coordenadorias, como secretarias de educação. O município do Rio de Janeiro não está participando de processo nenhum; então, como é que vamos construir um Plano Estadual de Educação sem a maior rede pública da América Latina, rede municipal? O Rio de Janeiro não participou de nada. Diversas secretarias municipais estão fazendo um processo em que a diretora da escola escolhe um de cada escola para vir como representante do Coed, enquanto as coordenadorias realizam assembleias para as quais muitas vezes são convocadas só as diretoras das escolas, e entre as diretoras se tiram os delegados (RIO DE JANEIRO, 2007b).

Ora, em contraste com as declarações da Seeduc, o Sepe colocava o tema da necessidade de maior participação, a partir das dificuldades de divulgação. Em resposta (RIO DE JANEIRO, 2007d), a Seeduc indicou que o motivo para tal deveu-se ao curto tempo para a realização do II Coed, tendo por base a pressão estabelecida pelo MPF para que fosse apresentado o cronograma para as discussões do PEE/RJ. De fato, o Ministério Público estava cobrando informações sobre o PEE junto à Seeduc, mas vale dizer que elas tiveram início em fevereiro de 2006, praticamente um ano e meio antes dos processos voltados para a realização do II Coed. Apesar de o processo, à época, estar em curso, a ausência do município do Rio de Janeiro nas discussões, em especial, pela dimensão do seu sistema de ensino, impactou na representação de setores históricos da educação fluminense no processo de construção do PEE/RJ. Contudo, segundo o deputado Alessandro Molon, a opção por não participar decorreu de opção da própria Prefeitura do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2007d). Declarou:

Não me espanta que a Prefeitura do Rio não tenha participado do processo. Acho que esse não é um problema de prazo. É aí nesse ponto só que eu quero me pronunciar. Ela não participa nem quando há prazo. Não participou da conferência das cidades, não participou da conferência da saúde, não participou e não vai participar da conferência nacional de educação. É uma postura da Prefeitura do Rio. A Prefeitura do Rio entende que está acima do bem e do mal. Talvez se pudesse construir um muro que a separasse da Baixada Fluminense, faria. É uma cidade, infelizmente, que tem sido governada por quem não tem a compreensão do que significa o processo democrático (RIO DE JANEIRO, 2007d).

Há de se considerar que o tempo para a elaboração de um Congresso como aquele teria algum tipo de problema, haja vista a proposição de um dia para os fóruns regionais e de três dias para debater a política educacional do estado no II Coed. Contudo, o Coed, conforme apresentado anteriormente, só retornou à pauta da Seeduc em março de 2007, após o ingresso do secretário Nelson Maculan. Com efeito, a organização do texto, a disposição de locais, a divulgação e o financiamento, em certa medida, poderiam apresentar algum tipo de interdição e/ou ausências, intercorrências que poderiam ter sido evitadas caso os processos não tivessem sido (inter)rompidos pela própria Seeduc.

Voltando à 22ª audiência pública na Alerj do dia 24 de outubro de 2007, ela foi concluída com a apresentação das datas dos Fóruns Regionais e da etapa estadual. Além disso, a Seeduc informou que a mensagem da Casa Civil seguiria para a Alerj, ainda em novembro de 2007 (RIO DE JANEIRO, 2007d).

Dando sequência às etapas do II Coed, no dia no dia 25 de outubro de 2007, os seguintes municípios receberam os Fóruns Regionais: 1. Niterói, 2. Nova Iguaçu, 3. Angra dos Reis, 4. Três Rios, 5. Cabo Frio, 6. São João da Barra e 7. Volta Redonda. O município que recebia os Fóruns Regionais era considerado sede para os outros municípios que estavam agrupados nesses fóruns (RIO DE JANEIRO, 2007a). Nesses encontros, a minuta do PEE passou a ser intitulada “Caderno Documento Tese Guia” (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 2), o qual, a partir de agora, passaremos a referir, exclusivamente, como Tese Guia.

Conforme orientado pela comissão organizadora, a escolha dos delegados para os Fóruns Regionais<sup>96</sup> e a etapa estadual deveria incluir “as entidades de classe ou categoria, profissionais da Educação, estudantes, responsáveis que se organizam nas suas entidades, [devendo ter] uma dinâmica de tirada de delegados pautada numa proporcionalidade, e que realizariam seus fóruns específicos [para a escolha dos delegados das entidades]” (RIO DE JANEIRO, 2007b). Com isso, a representação das entidades e/ou instituições convidadas a enviarem delegação e/ou observadores, deveriam organizar suas formas de escolha e informar os nomes a coordenação organizadora. O quadro 18 identifica o nome das entidades ou instituições, convidadas pela Seeduc, para indicar delegados e/ou observadores:

QUADRO 18: Instituições convidadas (parte 1).

<b>Nº</b>	<b>REPRESENTAÇÃO</b>	<b>SIGLA</b>
01	Associação Brasileira de Educação	ABE
02	Associação Brasileira de Imprensa	ABI
03	Academia Brasileira de Letras	ABL
04	Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior	ABMES
05	Associação Brasileira de Organizações não Governamentais	ABONG
06	Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação	ANDHEP
07	Agência de Notícias dos Direitos da Infância	ANDI
08	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação	ANFOPE
09	Associação Nacional de Política e Administração da Educação	ANPAE
10	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	ANPED
11	Associação Nacional das Universidades Particulares	ANUP
12	Associação de Pais e Amigos da Escola Pública	APAEP
13	Associação de Pais e Alunos do Estado do Rio de Janeiro	APAERJ
14	Associação dos Professores Públicos Ativos e Inativos do Estado do Rio de Janeiro	APPAI
15	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2007a).

<sup>96</sup> Para além dessa forma de descrever as etapas preparatórias, a Seeduc também adotou o termo “Polo” (RIO DE JANEIRO, 2007). Assim, caso esse termo apareça em outros documentos, ele estará associado aos Fóruns Regionais.

QUADRO 18: Instituições convidadas (parte 2).

Nº	REPRESENTAÇÃO	SIGLA
16	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro	CEE
17	Conselho Nacional de Educação	CNE
18	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	CNTE
19	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro	Comissão de Direitos Humanos da ALERJ
20		Comissão de Educação da ALERJ
21		Comissão de Jovens da ALERJ
22		Comissão de Orçamento da ALERJ
23	Conselho Nacional de Secretários de Educação	CONSED
24	Conselho Estadual de Alimentação Escolar	-
25	Departamento de Ações Socioeducativas	Degase
26	Fundação Escola de Serviço Público	FESP
27	Federação dos Trabalhadores em Educação do Estado do Rio de Janeiro	FETEERJ
28	Fundação Oswaldo Cruz	FIOCRUZ
29	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro	FIRJAN
30	Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro	Fundação Cide
31	Fundação Paulo Freire	
32	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas /Observatório da Cidadania Social	IBASE
33	Instituto Superior de Estudos Religiosos	ISER
34	Ministério Público Estadual	MPE
35	Ministério Público Federal	MPF
36	Núcleo de Educação Ambiental do IBAMA	
37	Ordem dos Advogados do Brasil	OAB-RJ
38	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RJ
39	Secretaria de Administração Penitenciária	SEAP
40	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Unidade Regional	SENAC-RJ
41	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Unidade Regional	SENAI-RJ
42	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro	SEPE
43	Serviço Social do Comércio	SESC-RJ
44	Serviço Social da Indústria	SESI-RJ
45	Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região	SINPRO-Rio
46	Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro	TJ-RJ
47	TV Educativa	
48	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas	UBES
49	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	UENF
50	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ
51	Centro Universitário Estadual da Zona Oeste	UEZO

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2007a).

QUADRO 18: Instituições convidadas (parte 3).

Nº	REPRESENTAÇÃO	SIGLA
52	Universidade Federal Fluminense	UFF
53	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
54	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ
55	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – Coordenação Estadual do Rio de Janeiro	UNCME-RJ
56	União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio de Janeiro	UNDIME-RJ
57	União Nacional dos Estudantes	UNE
58	Centro de Informações das Nações Unidas no Brasil	UNICRIO
59	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO
60	União dos Professores Públicos no Estado	UPPES

Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2007a).

É preciso esclarecer que a participação nos Fóruns Regionais também era possível para quem não representasse alguma entidade ou instituição. Nesse caso, segundo uma das entrevistadas, *“havia a possibilidade de se inscrever como participante no site da Seeduc”* (MENDES, 2023).

A discussão da Tese Guia pelos participantes dos Fóruns Regionais deveria ocorrer nos grupos estabelecidos pelos eixos do documento. Caso alguma emenda não fosse aprovada no grupo por maioria simples, elas seriam remetidas para a plenária final. Pois bem, assim que os Fóruns Regionais fossem encerrados, caberia à organização local que recebesse essa etapa regional enviar para a comissão coordenadora estadual o documento final. Com isso, a Tese Guia seria sistematizada para ser apreciada na etapa estadual. Enquanto metodologia, *“caso uma mesma proposta tivesse sido apresentada em outro polo, elas seriam agrupadas e identificadas com a origem e, após, apresentadas no texto da etapa estadual”* (MENDES, 2023).

Assim, nos dias 21, 22 e 23 de novembro de 2007<sup>97</sup>, no Complexo Esportivo Caio Martins, o estado do Rio de Janeiro realizava o II Congresso Estadual de Educação, com a presença de mais de mil e quinhentos participantes. Para indicar as intenções da Seeduc com o evento, a comissão coordenadora fixou no auditório do ginásio um banner

<sup>97</sup> O II Coed não conseguiu concluir as discussões no período determinado. Ocorreu, assim, a prorrogação do congresso, nos dias 5 e 6 de dezembro, no mesmo local.

com a mensagem: “A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro une esforços para a construir e implantar o Plano Estadual de Educação” (O FLUMINENSE, 2007).

FIGURA 12: Logo do II Coed - 2007.



Fonte: Elaborado a partir de Rio de Janeiro (2007e)

Assim como no I Coed, a logo do II Coed também não conta com explicações sobre o seu significado, mas intui-se que visa estabelecer uma ligação entre um livro (ou o PEE/RJ) e o seu folhear acaba remetendo às ondas do mar e à silhueta do Pão de Açúcar. Com isso, os símbolos em destaques identificam o Rio de Janeiro, reforçando a identidade do plano com o território.

A abertura do Congresso teve à mesa o ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad; o representante da Remec do Rio de Janeiro, Cícero Fialho; o secretário de Estado da Educação, Nelson Maculan; o presidente da Comissão de Educação da Alerj, Comte Bittencourt; o secretário Municipal de Educação de Niterói, Waldeck Carneiro; a promotora da infância e adolescência do Ministério Público Estadual, Bianca Motta; e a presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação, Stella Salomão (O FLUMINENSE, 2007).

Do ponto de vistas das falas na abertura, o contexto educacional nacional e as questões próprias do Rio de Janeiro, em especial, a importância da aprovação do PEE/RJ, foram os destaques. Nessa direção, o ministro Fernando Haddad destacou:

Metas quantitativas, o País já tem muitas, mas é preciso reinventar a escola, visando qualidade do ensino, com investimentos na formação docente, além de um comprometimento com a evolução de cada aluno [...] era inadmissível que o estado do Rio de Janeiro ainda não tivesse feito o dever de casa e elaborado o seu Plano Estadual de Educação (O FLUMINENSE, 2007, p.?).

Já o secretário de estado de Educação, Nelson Maculan, observou:

Acredito que uma das metas mais importantes é a que diz respeito à educação estadual em tempo integral, que, para mim, é o único caminho para conseguirmos melhorar a qualidade do ensino [...] Somos o terceiro Estado em população no País e perdemos 15 anos na Educação que ficou reservada para uma elite. Por isso é importante que esse plano não fique só no papel (O FLUMINENSE, 2007, p.3).

Para o deputado Comte Bittencourt, o compromisso da Comissão de Educação era de que se faria de “tudo para que o plano elaborado aqui no congresso seja aprovado na Alerj, tal qual foi pensado pelo grupo de trabalho” (O FLUMINENSE, 2007, p. 3). No caso da promotora Bianca Motta, a exposição apresentou a iniciativa do Ministério Público de criar a Promotoria de Tutela Coletiva da Educação, ainda no primeiro semestre de 2008. Waldeck Carneiro, secretário de Educação de Niterói, por seu turno, abordou os problemas da educação fluminense e o caráter histórico do Congresso. Já a presidente da Undime, a professora Stella Salomão, tratou do regime de colaboração, e Cícero Fialho, da Remec, apontou que as discussões nesses encontros costumam ser acaloradas, mas que devem ser pautadas pela objetividade (O FLUMINENSE, 2007, p. 3).

FIGURA 13: Abertura do II Coed - 2007.



Nota: Da esquerda para a direita: Cícero Fialho, Nelson Maculan, Fernando Haddad e Waldeck Carneiro.  
Fonte: O Fluminense (2007)

Os outros dias do congresso foram reservados para as discussões da Tese Guia. Para isso, os grupos de trabalho estavam organizados para debater os quatorze eixos temáticos, no horário das 8h às 18h (RIO DE JANEIRO, 2007e). A partir daí, as discussões foram realizadas e, em algum nível, os textos dos eixos passaram por modificações. Em alguns casos, com acréscimos de verbos, os quais implicavam reforço e/ou aumento da garantia de direitos, como, por exemplo:

[texto original –] garantir, no prazo de dois anos, o oferecimento de cursos de extensão em parceria com as universidades públicas e privadas e com os municípios nas diferentes modalidades de ensino;

[texto com modificação –] **ampliar**<sup>98</sup>, garantir e **divulgar**, no prazo de dois anos **para a implementação**, o oferecimento de cursos de extensão em parceria com as universidades públicas e privadas e com os municípios nas diferentes modalidades de ensino (RIO DE JANEIRO, 2007e, p. 21).

E, em outros casos, as mudanças se associavam ao conteúdo:

[texto excluído] ~~Realização de concurso público para substituir pessoal contratado temporariamente~~

<sup>98</sup> No documento com as propostas dos Grupos de Trabalhos do II Coed, a cor que registrava o acréscimo era a vermelha (RIO DE JANEIRO, 2007e). Decidiu-se pela manutenção da cor para destacar o item.

[nova redação] Realização de concurso público para suprir carência de professores, Equipe Técnico-Pedagógica e Apoio, para, no prazo máximo de 02 anos, suprir a carência da rede (RIO DE JANEIRO, 2007e, p.29).

As alterações não se tratavam apenas de uma questão de linguagem ou mudança de estilo. As duas propostas em tela, assim como as outras que percorreram o congresso, reconectavam as demandas e as tensões educacionais que se arrastavam há décadas no estado, indicando o entendimento de que aquele momento seria capaz de:

*[...] mudar a realidade da educação no Estado do Rio de Janeiro. Existia essa perspectiva. Nós acreditávamos, sinceramente, que o que estivesse sendo discutido ali, que aquilo que estivesse sendo colocado naquele quadro e votado, ia, de fato, mudar a realidade das escolas. Aquilo era uma coisa tão indiscutível para nós, que eu lembro que quando as votações eram muito acirradas de um determinado aspecto, quando a maioria ganhava uma determinada discussão sobre algo que estava sendo muito disputado, havia uma comemoração na sala que todo o estádio ouvia, porque as pessoas batiam palmas e comemoravam. Às vezes era o número de alunos por sala ou quantos professores poderiam ter em uma sala que recebia alunos incluídos ou coisas que faziam parte do nosso trabalho cotidiano, mas que, quando nós votávamos e chegávamos a uma conclusão quando conseguíamos um consenso, a comemoração era uma coisa extremamente emocionante, porque as pessoas acreditavam que aquilo ia ser levado adiante e que as políticas que iriam ser legitimadas a partir daí, teriam que levar em conta aquilo que tinha sido decidido pela categoria naquele estádio (VASCONCELOS, 2023).*

Mesmo permeado pela expectativa de contribuir para o avanço da educação no território fluminense, contraditoriamente, havia o receio de que o Congresso repetisse o destino das experiências anteriores. Sendo assim, “foi [também] uma participação com muita desconfiança da militância do sindicato em relação aos Coeds. Principalmente por conta do I Coed e do [seu] desenvolvimento, onde não deu [em nada], não foi para lugar nenhum” (LUGÃO, 2023). Desse ponto de vista, as alterações no texto indicavam para uma busca de esmiuçar para suprir demandas reprimidas, tendo como uma de suas consequências o reforço e o uso de vários verbos para indicar e amarrar o que se pretendia.

Além disso, o encontro serviu para recolocar as reivindicações dos profissionais de educação, tendo em vista que, antes do II Coed, o Sepe havia organizado com a categoria um conjunto de paralisações e greves para reestabelecer os salários congelados e assegurar o plano de carreira, incluindo no COED e, principalmente, no documento, as suas pautas de reivindicações. Com isso, o Sepe acabou:

*[...] aprovando muita coisa que era pauta da própria categoria, como a carga horária, horário integral e uma série de discussões que foram muito proveitosas. Foi um Congresso muito bem estruturado ali no Caio Martins. A gente ficou bem impactado, porque era um vale-refeição num valor que a gente nunca tinha visto para todos os delegados, uma fartura que a gente falou: “Nossa Senhora!”. O Caio Martins estava bem cheio, muita gente – gente do Oiapoque ao Chuí do Estado do Rio de Janeiro e com muita participação do pessoal de escola mesmo (LUGÃO, 2023).*

Esse entendimento, sobre a importância e as conquistas no congresso, ficou ainda mais claro, ao se recuperar o relato sobre as marcas e os impactos presentes nas memórias dos participantes:

*Eu me lembro que participei de uma sala em que se discutia financiamento da educação, uma professora que estava na sala fez um discurso bastante inflamado e todas as pessoas da sala, em determinado momento, choravam muito. Todos ficaram muito emocionados e aquilo foi uma imagem que talvez eu jamais tenha esquecido, porque era uma imagem muito real do que significava ser professor naquele momento, naqueles anos, no início daqueles anos da década de 2000 (VASCONCELOS, 2023).*

Diante disso, deve-se frisar a compreensão dos participantes e da comissão organizadora para que as discussões pudessem ser realizadas e, principalmente, finalizadas, tendo em vista as preocupações com o tempo para conclusão do II Coed, pois, frente à complexidade de muitos temas – e até mesmo desconhecimento técnico de muitos participantes –, o esforço da coordenação do Coed era para conseguir que as propostas pudessem ser analisadas no plenário final. Assim, as questões trazidas em alguns eixos, como no caso da educação infantil, em que os congressistas aprovaram a oferta do segmento em escolas da rede municipal com um quantitativo de até doze alunos nas turmas de 0 a 1 ano e de até quinze, nas turmas de 1 a 5 anos de idade (EXTRA, 2007; GLOBO, 2007) as questões precisam ser compreendidas, bem como as bases para essa proposição. No caso do GT ensino fundamental, as questões giravam em torno de quando se deveria dar a data de corte para o ingresso de crianças a partir dos seis anos, além disso, defendiam a necessidade de se garantirem a educação e a escola laica nos estabelecimentos de ensino público e a efetivação da história e da cultura afro-brasileira e indígena (EXTRA, 2007; GLOBO, 2007). Para a EJA, as discussões se estabeleceram para a garantia do acesso à modalidade, o aparelhamento das escolas com materiais didáticos condizentes e a implementação de

programas de educação a distância (EXTRA, 2007; GLOBO, 2007). Como se vê, o histórico de contenção das demandas sociais educacionais esteve presente e sobre isso era necessário refletir, ampliando a complexidade das discussões.

Há de se compreender que, em um congresso que acumulava um histórico de descontinuidade, que se apresentava como esperança e, ao mesmo tempo, como desconfiança, em especial por parte dos profissionais de educação, as críticas ao processo de como os itens chegavam à votação e sobre as condições dos salários dos profissionais da educação estiveram entre os principais pontos de tensão nas plenárias. Ilustra tal situação a afirmação do professor Marcos Salaibe, delegado pela região da Baixada Litorânea, no caso do Fórum Regional de Cabo Frio, em relação ao modelo de votação estabelecido para a plenária final do II Coed, ao evidenciar que: “Nem todos os delegados participaram dos grupos de discussão feitos durante o ano em cada escola do estado da nossa rede. Precisamos ampliar o debate sobre cada tópico do documento” (O FLUMINENSE, 2007a). A respeito do tema, respondeu o coordenador da mesa da plenária, o chefe de gabinete do Seeduc, Marilson Santana, “nós já debatemos na primeira etapa do congresso [grupos de trabalho] uma grande parte dos assuntos discutidos aqui, portanto, apenas três delegados<sup>99</sup> poderão sugerir alterações nas diretrizes do plano de educação, sendo cada delegado com direito a uma proposta de modificação do texto por vez” (O FLUMINENSE, 2007a).

De modo similar, agora sobre o eixo da formação e valorização dos profissionais de educação, a delegada do curso de graduação do Consórcio das Universidades Públicas do Rio de Janeiro (CEDERJ), Lourani Matos da Silva, afirmou:

[...] quem se propõe a reformular o ensino público estadual precisa pensar também no educador. Tudo que envolve a educação como um todo tem que ser discutido também com o professor [...] A remuneração é um problema crítico sim, mas se entrarmos no mérito de reivindicar melhorias salariais nunca conseguiremos terminar o congresso. A estrutura de trabalho do professor do estado é precária e precisa de incentivo (O FLUMINENSE, 2007a).

Como exposto anteriormente, a organização do Sepe no II Coed teve como um dos seus fundamentos reinserir pautas da categoria que não avançam nas negociações com a

---

<sup>99</sup> O sistema de votação no II Coed definia que apenas três delegados poderiam apresentar discussão. Por esse motivo, houve intenso movimento para ampliar o quantitativo de manifestações antes da votação (MENDES, 2023).

Seeduc. Contudo, “apesar de conseguir aprovar muitas propostas associadas aos profissionais de educação, tais propostas viram poeira no governo do Sérgio Cabral, que foi um governo que diminuiu a rede além do que já tinha antes, que era um processo desde os anos 1990” (LUGÃO, 2023).

Em relação à dinâmica de votações do II Coed, havia critérios para a organização da discussão, mas, diante de tantas questões, a coordenação buscou assegurar as falas e o quórum:

*Queria falar, levantou o braço, vai lá, fala, defende. Enfim, naquele cenário de exercício [democrático] [...] O que não for votado vai para Alerj, no que tem na tese-guia. Ponto. E, aí, todo mundo ficou até o fim. Foi a forma mais eficiente de manter o quórum. Eu falei, e passou. Quando eu propus [de todos falarem], pum, aprovada. Aí pergunta, alguém foi embora? Não. E eu, particularmente, achei que foi uma discussão mais rica na segunda etapa. Porque ali acho que o pessoal pegou mais o traquejo, o ritmo. Então, foi bem legal. Eu digo que no II Coed, nós tivemos um Plano que, eu diria, foi extremamente mais avançado (MENDES, 2023).*

É preciso ter presente que o tema da participação social, tanto na dimensão do conceito como da prática, é um dos componentes da gestão democrática que ainda se persegue no contexto da nossa (re)democratização. Há, nesse sentido, um certo conflito entre o desenvolvimento da democracia e o enxugamento estabelecido na reforma do Estado na esfera pública e que impôs, sem dúvida, “cortes orçamentários em áreas vitais” (AVRITZER, COSTA, 2012, p. 721), entre as quais, a da educação, como visto no capítulo anterior. Com efeito, o contexto do II Coed se colocava como movimento reivindicatório à participação na definição das políticas públicas sociais, em que a arena política que se desenhava refletia o “permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução discursiva e simbólica” (AVRITZER, COSTA, 2012, p. 714) da esfera pública, a qual ainda permanece na formulação das políticas públicas educacionais no Rio de Janeiro.

Enfim, após a prorrogação do calendário para dar conta das discussões do GT, nos dias 5 e 6 de dezembro de 2007, o II Coed encerrava as suas atividades no Complexo Esportivo Caio Martins.

Diferentemente do I Coed, as informações sobre o orçamento do II Coed não foram encontradas. Realizou-se a abertura de pedido de informações pelo Portal da

Transparência<sup>100</sup> do governo do Rio de Janeiro, porém, até o fechamento deste texto, as informações não chegaram. Embora não se possa comprovar, intui-se que a Seeduc tenha custeado todo o evento.

Há de se considerar, ainda, que, no mesmo período em que se desenvolvia o processo que culminou com a realização do II Coed - 2007, o governo federal, por meio do MEC, convocava os estados da federação para participar da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), cujas etapas preparatórias ocorreram no segundo semestre de 2007, e da realização da Conferência Nacional, em abril de 2008 (BRASIL, 2007a). A partir da publicação da Portaria Normativa nº 11, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), os entes federados iniciaram um processo para constituírem as suas comissões coordenadoras locais, voltadas para as etapas locais da Coneb.

No caso do Rio de Janeiro, a etapa estadual foi nominada como Conferência Estadual de Educação Básica (Ceeb-RJ) e ocorreu nos dias 11 e 12 de dezembro de 2007, sendo que, no primeiro dia, foi realizada a abertura no Palácio Gustavo Capanema e, no segundo dia, os grupos de trabalho foram realizados no Sinpro-Rio (BRASIL, 2007a). A Conferência teve por eixos: I. Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; II. Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; III. Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; IV. Inclusão e Diversidade na Educação Básica; e V. Formação e Valorização Profissional (BRASIL, 2007a).

Vê-se, portanto, o estado do Rio de Janeiro sediar, em datas muito próximas, dois eventos: um congresso estadual (Coed) e a etapa estadual de uma conferência nacional (Coneb), ambos para o mesmo público. Como dito anteriormente, os Fóruns Regionais do II Coed se estabeleceram em alguns municípios da região metropolitana do estado e em outros do interior. Porém, no caso da Ceeb-RJ, a sua realização se deu, exclusivamente, no município do Rio de Janeiro. Conquanto houvesse divergências em relação à finalidade de

---

<sup>100</sup> No dia 13 de maio de 2023, sob protocolo de nº 31694, solicitamos ao Portal da Transparência informações associadas ao II Coed e ao PEE/RJ. O prazo estabelecido como resposta seria o dia 2 de junho de 2023. No entanto, no dia 2 de agosto, a primeira resposta se associou à tramitação do PL nº 5944/2022, denominado - Plano Estadual de Educação. Apresentamos recurso, no mesmo dia, e recebemos, no dia 8 de agosto, nova resposta: Considerando que o processo solicitado não se encontra digitalizado e disponível para consulta pelo Sistema Eletrônico de Informação - SEI, orientamos que solicite o desarquivamento e consulta junto ao Arquivo Público do Rio de Janeiro - APERJ, pelo formulário <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeS6tMfL3u-ATjPcyrl601e-574ZCwoyJUQTDZfBo3IuDz5BQ/viewform>. Com isso, o pedido foi realizado ao APERJ. Disponível em: <https://www.transparencia.rj.gov.br>. Acesso em: 27 ago. 2023.

um congresso e de uma conferência, os eventos contavam com o mesmo público-alvo, indicando uma possível divisão de representações. Segundo uma das entrevistadas:

*[...] [até] se teve uma expectativa de fazer, ao mesmo tempo, os dois processos, mas depois houve um entendimento que eram dinâmicas distintas. Então, o que seria mais oportuno? Primeiro, se constituir a conferência com as suas deliberações, e, depois, o congresso estadual, para que, a partir daí, nós tivéssemos o plano, dentro das suas etapas de discussão nas escolas, discussão regional, e até chegar na sua etapa estadual [...] Foi um mega acúmulo de funções e de trabalho, mas uma extrema riqueza, guardada, inclusive, as situações que não eram iguais. As dinâmicas eram distintas (MENDES, 2023).*

Em atenção ao desgaste do tempo sobre a memória, o processo mnemônico em tela demonstrado pela entrevista apresenta uma certa confusão entre a ordem dos eventos. Como exposto no capítulo 2, uma das grandes marcas da memória é o esquecimento, e a confusão entre as datas não compromete, em essência, os argumentos expostos. Assim, registramos que o II Coed ocorreu primeiro que a Ceeb-RJ.

Em certa medida, a forma como os eventos ocorreram poderia até lembrar a antiga formação do estado do Rio de Janeiro antes da fusão: sendo um evento para a Guanabara e outro para o Rio de Janeiro. Com isso, a memória da capitalidade (MOTTA, 2000) da antiga Guanabara, ou seja, do período em que o município do Rio de Janeiro era a capital política do país, poderia ter prevalecido, em especial, pelo peso dado às discussões nacionais, quando comparado com as questões locais, haja vista, por exemplo, a participação do município do Rio de Janeiro na Ceeb-RJ (nacional) e não no II Coed (estadual). Outra possibilidade para a não participação do município do Rio do Janeiro no II Coed poderia estar associada à proximidade entre os dois eventos, levando o município a priorizar a organização da Ceeb, em detrimento do congresso estadual. A ausência do principal município do estado no II Coed pode ser objeto de estudo para outras pesquisas.

Em resumo, a arena de elaboração revelou os caminhos e descaminhos (da minuta) do PEE/RJ, no período de 2002 a 2007. Viram-se, assim, os movimentos do I Coed e a sua organização, à luz dos movimentos sociais do período e da conformação da comissão de elaboração do plano no FPDEP/RJ. Por sua vez, o vínculo estabelecido com as deliberações do FNDEP e, ainda, a busca em fazer valer no estado as propostas não

alcançadas no PNE constituíram-se como a linha central desse congresso para reconectar a proposta de elaboração da sociedade civil nos Coneds.

Um outro contexto, digno de reflexões futuras, esteve no processo de silenciamento das vozes no I Coed e da tentativa, felizmente fracassada, de se instituir um plano sem conexão com a realidade histórica-política-cultural com o estado do Rio de Janeiro. Apresentou-se, com isso, um dos caminhos que fortaleceram a fase de judicialização do planejamento educacional no estado. Foi possível perceber, contudo, o papel significativo que alguns secretários tiveram em compreender a importância do PEE, no caso, os professores Darcília Leite, Willian Campos e Nelson Maculan, apesar das contradições dispostas, empreenderam, em algum grau, movimentos em direção à organização do PEE/RJ.

No II Coed, o pêndulo entre esperança e desconfiança assumiu as vezes no processo. Todavia, parece que a esperança, em certa medida, colocava-se com maior horizonte e desfecho. Houve, sem dúvida, uma atmosfera política capaz de mobilizar e, ainda, recolocar o debate educacional no território fluminense, após tantos anos sem a escuta e a troca. Ao recuperar as reflexões de Diniz (2016), a respeito dos grandes entraves da governabilidade, entre eles, as frustrações frente às instituições públicas e dificuldades de implementação do pensado, o gargalo provocado pelas constantes interrupções, por promessas e novas rupturas levou os setores educacionais, como no caso dos profissionais de educação, durante os Coeds, a defenderem suas pautas específicas, em todos os momentos possíveis. Com efeito, essas ações, por vezes, acabaram assumindo a prevalência nas discussões e silenciando outros temas também importantes para a educação.

Na direção do PEE/RJ, o II Coed, que representou uma forma de desfecho do I Coed, estabeleceu-se como memória coletiva em relação aos rumos da educação para o Rio de Janeiro. Apesar das desconfianças, havia o sentimento de que a educação teria uma nova direção, em especial, pela forma de escuta que a sociedade teve, a qual incluiu os diferentes segmentos da comunidade escolar e local.

Mas o imaginado não se transformou em realidade, ao menos com a agilidade esperada e demandada por um Plano Estadual de Educação, cuja aprovação, à época, já se encontrava bastante atrasada em relação ao Plano Nacional. Novamente, a exemplo do que aconteceu após o I Coed, a mensagem da Casa Civil à Alerj, com o projeto de lei, não ocorreu de imediato. Sobre isso, a próxima seção, cuja temporalidade abarca o período de 2008 a

2010, analisará os motivos para o atraso no envio da mensagem, bem como o processo de tramitação até a aprovação do PEE/RJ na Alerj.

#### **4.3.3 A Arena de Decisão: entre a (re)elaboração do plano pela Seeduc, ao contexto para a sua aprovação.**

Após o II Coed, de dezembro de 2007 ao início de janeiro de 2008, a comissão coordenadora realizou a sistematização da Tese Guia, ocasião em que o documento passou a tramitar no governo por meio do processo nº E-03/30006/2008. Assim que a comissão concluiu os trabalhos, no dia 7 de janeiro de 2008, o chefe de gabinete da Seeduc, Marilson Santana, encaminhou ao secretário de educação Nelson Maculan a proposta de mensagem e o PL do PEE/RJ à Alerj, tendo como anexo os resultados das discussões do II Coed (BRASIL, 2014a).

No caso do PL, a proposta previa quatro artigos: o primeiro estabelecia a duração do PEE/RJ em dez anos, sendo que a sua revisão ocorreria de forma bienal nos congressos; o segundo previa a Comissão de Educação da Alerj como instância de acompanhamento; o terceiro tratava do processo de divulgação; por fim, o quarto artigo estabelecia que o plano entraria em vigor na data da sua publicação (BRASIL, 2014a).

Na sequência, no dia 18 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2006), após passar pela Assessoria Jurídica da Seeduc, o texto seguiu para a Casa Civil, sendo que, no dia 30 de janeiro de 2008, a assessora da Casa Civil, Fernanda Villela de Almeida, apresentou, em seu relatório, a necessidade de prever o PEE/RJ na Lei de Diretrizes Orçamentária e no Plano Plurianual, sob o risco de o estado cometer crime de responsabilidade fiscal.

Em seguida, o texto foi recomendado à Secretaria de Fazenda (BRASIL, 2006). Contudo, na linha do histórico educacional do estado, o comando da Seeduc teve outra mudança, a sétima desde 2001. Observa-se aqui que, de fato, quando o professor Luis Antônio Cunha (1994) nominou como educação ziguezagueante as mudanças no comando da pasta, ele conseguiu estabelecer, com muita precisão, o caráter da descontinuidade da educação fluminense. Sob essa perspectiva, em 18 de fevereiro de 2008, o governador Sérgio Cabral anunciou a substituição do secretário Nelson Maculan pela presidente do Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação do Estado (PRODERJ), a professora Tereza

Porto. Entre os argumentos para a mudança, estava a necessidade de um quadro mais técnico e operacional (EXTRA, 2008).

Nessa direção, entre as ações da nova secretária, esteve a adesão ao Compromisso Todos Pela Educação<sup>101</sup>, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na época, o governo do Rio de Janeiro buscou ampliar a dimensão da meritocrática na educação, a partir da relação entre performance e salário dos profissionais de educação (MAZZA, 2019), em linha com a prática dos seus antecessores.

Posto dessa forma, a lógica pela qual a Seeduc passou a conduzir suas políticas educacionais esteve em discordância com as perspectivas do antigo secretário Nelson Maculan, em especial, no âmbito da convocação de professores para suprir a carência da rede estadual, em que o antigo secretário defendia a convocação de concursados, e o governador, de contratados (O GLOBO, 2007a).

Com a mudança na pasta, a Seeduc reorientou algumas das suas ações, como a retirada do Programa Nova Escola, tendo, em contrapartida, instituído o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) (RIO DE JANEIRO, 2008). Naquele contexto, esses e outros programas integraram aquilo que foi denominado “choque de gestão” (REDE BRASIL ATUAL, 2011). Mas foi especialmente no segundo governo de Sérgio Cabral que a educação foi remetida à dimensão expressa, em 2010, pelo secretário de estado de educação, Wilson Risolia: “eu penso educação como um negócio” (LAURIANO, 2023). A partir de então, o PEE/RJ foi (re)incluído no histórico de procrastinação, presente ao longo de gestões anteriores, tornando-se tema de audiências públicas da Comissão de Educação da Alerj e de nova representação junto ao Ministério Público, agora, no âmbito Estadual.

No período de maio a agosto, houve uma intensa troca de correspondências entre ministérios públicos e as secretarias do governo do estado. Esse movimento, de idas e vindas, em certa maneira, chega até a lembrar uma brincadeira do folclore brasileiro, “Batata Quente”<sup>102</sup>, passível de ser percebida na sequência.

---

<sup>101</sup> A adesão do Rio de Janeiro ao PDE ocorreu em maio de 2008 (BRASIL, 2008). No caso, após a saída de Nelson Maculan da Seeduc. Cabe observar que o PDE, criado pelo MEC, visa auxiliar as escolas públicas no planejamento estratégico e melhoria da qualidade de ensino dos estudantes.

<sup>102</sup> Nessa brincadeira, os participantes sentam em roda e passam algum objeto (uma bola, pedra ou até mesmo uma batata) para a pessoa ao seu lado, em sentido horário. Do lado de fora, e de costas para a roda, fica uma

Em 27 de maio de 2008, a procuradora da República do MPF, Maria Cristina Manella Cordeiro, encaminhou novo pedido de esclarecimentos à Seeduc a respeito do envio do PEE/RJ para a Casa Civil (BRASIL, 2014a). Em 13 de junho, em resposta, a Assessoria Jurídica da Seeduc, na pessoa de Aline Torres Filippo, informou que, no dia 1º de abril, a Casa Civil havia retornado o processo para a Seeduc, o qual deveria seguir para ajustes na Secretaria de Planejamento e Gestão (Seplag). Assim foi feito, no dia 5 de junho (BRASIL, 2014a). Diante da resposta, em 30 de junho (BRASIL, 2014a), o MPF envia um pedido de explicações ao secretário da Seplag, Sérgio Ruy Barbosa, sendo que, segundo o secretário, a proposta de PEE/RJ já havia sido devolvida à Seeduc, em 30 de junho (BRASIL, 2014a). Diante da informação, em 15 de julho (BRASIL, 2014a), a procuradora retomou o diálogo com a Seeduc sobre o andamento do PEE, ao que a secretária Tereza Porto informou (BRASIL, 2014a) que o documento somente retornou da Seplag no dia 10 de julho e que, naquele momento, encontrava-se sob análise do subsecretário de Gestão da Rede e de Ensino, professor Rafael Martinez. Assim, em nova movimentação, o MPF solicitou informações ao subsecretário nos dias 23 de julho (BRASIL, 2014a) e 12 de agosto (BRASIL, 2014a). Porém, não houve resposta, e a “batata quente” continuou nas mãos da educação pública do estado do Rio de Janeiro, que continuou sem um PEE aprovado.

No âmbito do Legislativo, no dia 13 de agosto de 2008, a Comissão de Educação realizou a 11ª audiência pública do ano, sob a perspectiva de refletir e cobrar da Seeduc uma posição sobre o PEE/RJ (RIO DE JANEIRO, 2008a). Contudo, tanto a secretária como a sua equipe não compareceram devido a um “descompasso na assessoria da Secretaria de Educação sobre quem viria representando” (RIO DE JANEIRO, 2008). Após o episódio, a Comissão de Educação convocou a professora Tereza Porto para prestar esclarecimentos sobre a situação em que se encontrava o PEE/RJ, em audiência marcada para o dia 3 de setembro.

Por sua vez, no dia 19 de agosto de 2008, o presidente da Comissão de Educação da Alerj, diante da situação do PEE/RJ, aos moldes de 2006, ingressou com representação junto ao Ministério Público Estadual para que fosse apurada a omissão do Estado do Rio de Janeiro na elaboração do plano. Com isso, um novo Inquérito Civil, sob nº 71 de 2008 (RIO

---

peessoa cantando: “Batata, batata quente, batata que já queimou, quem ficar com a batata, coitadinho, já dançou”.

DE JANEIRO, 2008a), e, juntado ao do MPF/RJ em curso (BRASIL, 2014a), foi instituído contra a Seeduc. Na representação, o deputado Comte Bittencourt argumentou:

- a) Que seja aberto procedimento investigatório para apuração de responsabilidades de atos administrativos omissos do Governo do Estado, com vistas a uma possível Ação Civil Pública, objetivando imputar sanções em caso de confirmação de irregularidades.
- b) A adoção de medidas propositivas visando compelir o Estado a adotar medidas administrativas para providenciar a elaboração de projeto de lei instituindo o plano estadual de educação (RIO DE JANEIRO, 2008a).

Entre os argumentos para indicar a omissão, estava o descumprimento das Constituições Federal de 1988 e Estadual de 1989, da LDBEN, do PNE e da Lei nº 4.528/2005. Além disso, apontou que o *site* da Seeduc, até o dia 12 de agosto de 2008, convocava a população para participar do II Coed sem expor, contudo, qualquer informação associada às providências voltadas para a efetivação do plano (RIO DE JANEIRO, 2008a).

Nesse ínterim, em 5 de setembro, a secretária comunica ao Ministério Público Federal, em resposta ao ofício de 12 de agosto, que o documento do processo do PEE/RJ estava em tramitação na Casa Civil (BRASIL, 2014a). Ainda no mês de setembro, mais especificamente no dia 10 de setembro de 2008<sup>103</sup>, a Comissão de Educação da Alerj realizou a audiência pública sobre o PEE/RJ e, dessa vez, contou com a presença da secretária de Estado de Educação, Tereza Porto, e sua equipe, além dos membros do Ministério Público Federal, na pessoa da procuradora Maria Cristina Cordeiro e das entidades sociais, como Sepe, Undime, UPPES, AMES e UBES (RIO DE JANEIRO, 2008).

O ponto principal da discussão esteve em tentar saber quando ocorreria o envio da mensagem à Alerj. A esse respeito, a secretária informou que o documento já estava na:

Secretaria de Estado da Casa Civil, que é o órgão que faz a análise jurídica da proposta. [...] é um documento de intenções, mas muitas intenções não são compatíveis com a lei. Então, é a Casa Civil que faz essa análise porque, na verdade, o congresso, que aconteceu em novembro e em dezembro, produziu a minuta de um texto para ser objeto de discussão. [...] e aí a Assembleia terá um papel fundamental na discussão desse documento. A Comissão de Educação terá um longo trabalho pela frente, para a análise do documento. Esse documento é dividido em muitos itens, ele precisa sofrer uma compatibilização porque muitos assuntos que foram tratados de forma isolada precisam, depois, serem integrados. Muitos

---

<sup>103</sup> A audiência pública sob o tema do PEE estava marcada para o dia 3 de setembro, porém foi remarçada para o dia 10.

temas têm que ser transversais e foram trabalhados de forma individual. Então é necessário um trabalho de integração das diversas propostas. Mas a Secretaria da Casa Civil está fazendo a análise jurídica das propostas. Evidentemente, o governo do estado não pode encaminhar um documento que seja incompatível, [...] [que] não esteja de acordo com a legislação. Então essa análise jurídica está sendo realizada pela Secretaria de Estado da Casa Civil que rapidamente encaminhará a mensagem à Assembléia Legislativa (RIO DE JANEIRO, 2008).

Nessas circunstâncias, a Seeduc dava conta de que, até setembro de 2008, o texto sairia da Casa Civil em direção à Alerj (RIO DE JANEIRO, 2008). Vale considerar que, segundo a secretária (RIO DE JANEIRO, 2008), o documento associado ao PEE/RJ chegou a sua equipe algum tempo depois da sua posse e que precisou realizar uma análise aprofundada do texto, uma vez que o texto do II Coed foi estabelecido bem mais como orientações e princípios dos congressistas do que como forma final de um plano decenal. Nesse caso, era necessário o contorno normativo, com suas revisões jurídicas e orçamentárias, desde o início da sua elaboração, por parte da Seeduc e das secretarias de governo.

Diante do conjunto de movimentos em direção ao PEE/RJ, em especial, os do Judiciário e do Legislativo, convém recuperar, resumidamente, alguns fatores que se colocaram para as pressões, junto à Seeduc, para a elaboração do plano. Nesse caso, devem-se observar alguns dos fundamentos do direito à educação.

A compreensão da educação enquanto direito foi fortalecida a partir da Constituição Federal de 1988, ao determinar o:

[...] reconhecimento da educação como direito social e direito público subjetivo e da judicialização destes direitos (saúde, educação, proteção à maternidade e a infância, trabalho, segurança, lazer moradia), [com isso,] cada vez mais o poder judiciário está sendo chamado a dirimir questões das mais variadas e que antes não eram levadas ao seu conhecimento (CURY, FERREIRA, 2009, p. 35).

O ingresso da educação como direito social (BRASIL, 1988) e sua compreensão como dimensão pública subjetiva (BRASIL, 1996) conquistou efetividade a partir de inúmeros instrumentos normativos, entre os quais a própria Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996, as leis do Fundef e do Fundeb, o PNE, bem como do conjunto de legislações decorrentes para fazer valer tal direito. A educação passou a ser compreendida

como dever do Estado e da família, sendo que, com vistas à sua universalização, incorporaram-se novos atores ao processo voltado para a sua garantia, entre eles o próprio Judiciário (CURY, FERREIRA, 2009) e o Legislativo. Diante disso, a instituição de um plano decenal de educação volta-se para a busca da materialidade dos direitos subjetivos inerentes ao cidadão e à coletividade. Por fundamento, “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 1996, Art. 5).

Posto dessa forma, o dimensionamento e a fundamentação dos planos decenais de educação, em todas os entes federados, estabelece-se como instrumento garantista, junto as demais normas, do direito à educação. Com isso, vale afirmar que o ingresso de denúncias por parte da Comissão de Educação da Alerj, junto aos Ministérios Públicos Federal e Estadual, para que o Estado do Rio de Janeiro estabelecesse o seu PEE/RJ à luz do PNE, estava em linha com o propósito de garantir a educação como direito público subjetivo. Isso não implica, contudo, afirmar que, quando tais movimentações ocorrem via poder Executivo, Legislativo e/ou Judiciário, as suas motivações ocorrem, sempre e exclusivamente, por interesses inatos. O ponto, em si, está na compreensão de que, por mais contradições que as esferas dos poderes apresentem, a forma democrática do Estado de Direito prevê instrumentos, individuais ou coletivos, para pressionar a garantia do direito.

Contudo, para a materialidade do direito, é preciso investimento público. Sobre o tema, o legislador inseriu na Constituição de 1988, pela via do artigo 212, a determinação de que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios, 25%, no mínimo, da receita de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino (MDE) (BRASIL, 1988). Sobre o tema, a LDBEN, nos artigos 70 e 71 (BRASIL, 1996), estabeleceu aquilo que pode e aquilo que não pode ser considerado como despesa de MDE.

Na direção da garantia dos direitos, a vinculação constitucional de recursos demarcou um campo de avanços nas relações entre o Estado e a educação (MENEZES, 2006), haja vista, entre outros aspectos, representar uma responsabilização dos entes federados para com a destinação de recursos para a educação e, por conseguinte, para a garantia deste direito. Contudo, grande parte dos governos estaduais e municipais deixa(ra)m

de executar sequer o mínimo constitucional, como no caso do estado do Rio de Janeiro, que incorre(u) nessa prática nas últimas décadas, vide os inúmeros Termos de Ajuste de Conduta (TAC), reiteradamente, assumidos pelo estado com o Ministério Público (BRASIL DE FATO, 2023).

No território do Rio de Janeiro, observa-se a prevalência de impasses no interior do governo para a instituição do PEE/RJ enquanto política de Estado. O primeiro está na forma como a tramitação da proposta de Plano se estabeleceu ao longo dos anos, tendo como dois cenários: a rotatividade de secretário(a)s e a quebra da estrutura de planejamento no interior da Seeduc. Além disso, o impasse entre a Seeduc e a Casa Civil, quanto ao alinhamento jurídico e orçamentário do PEE/RJ, impôs obstáculos ao envio da mensagem à Alerj<sup>104</sup>, contribuindo para as interrupções do seu processo.

Retomando a trajetória da elaboração do PEE/RJ, enquanto o Poder Executivo mantinha a sequência de ausências relacionadas ao tema, no dia 24 de novembro de 2008, a Alerj aprovou a Lei nº 5.332 (RIO DE JANEIRO, 2008d), a partir da qual os municípios que não constituíssem os seus planos municipais de educação (PME) deixariam de receber, a partir de 2010, as receitas próprias do orçamento do Estado, respeitando-se a manutenção dos limites constitucionais e legais aos municípios que não os instituíssem. A medida tinha por objetivo:

[...] usar o Orçamento do Estado como uma forma de pressionar prefeitos a elaborarem seus Planos Municipais de Educação, já que o grande espírito da LDB, com o advento dos sistemas municipais, é a cooperação dos sistemas. E, para que essa cooperação se dê de fato, o planejamento e a continuidade dos projetos se fazem fundamentais (RIO DE JANEIRO, 2009a).

Com efeito, surgia um processo bastante *sui generis*<sup>105</sup>, tendo em vista que o próprio governo estadual, como demonstrado até aqui, ainda não tinha aprovado o seu próprio PEE/RJ. Com isso, os PMEs aprovados naquele período foram estabelecidos sem ter o do estado como referência. A ausência do PEE/RJ contribuiu para que os municípios recorressem ao PNE, enquanto referência única, sem enfrentar as especificidades e

---

<sup>104</sup> Como veremos adiante, apenas em setembro de 2009 a mensagem foi encaminhada, ou seja, mais de um ano depois do compromisso firmado pela Seeduc de enviar ainda em 2007.

<sup>105</sup> Na verdade, ele irá se somar a outros tantos já relatados na história dos planos de educação do Rio de Janeiro.

assimetrias educacionais assentadas no interior do próprio estado. Foi assim que, a partir da aprovação da Lei nº 5.332/2008, os municípios iniciaram a construção dos seus PMEs.

E... o ano de 2008 se encerra sem o envio do PEE/RJ para a Alerj...

Em 06 março de 2009, o MPF reiterou o pedido de esclarecimentos relativos ao Plano Estadual de Educação (BRASIL, 2006), sendo que, em 6 de abril, a Seeduc respondeu:

O Projeto de Plano Estadual de Educação, ora encaminhado, foi remetido à Secretaria de Estado da Casa Civil e à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, que entenderam haver a necessidade da confecção de *um novo trabalho*, a fim de que o seu objeto se adequasse aos objetivos buscados pela atual gestão da Secretaria de Estado de Educação. Assim, foi elaborado *um novo Plano Estadual de Educação*, que originou o processo administrativo nº E-12/2531/2008, tendo sido remetido à Secretaria da Casa Civil em 05/09/2008 [Grifos nossos] (BRASIL, 2014a, p. 308).

Como se vê, com essa resposta para o MPF/RJ, o governo do estado realizou a segunda grande quebra do processo de elaboração do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, ao criar um plano. Como justificativa, o argumento foi o de que o texto não estava adequado aos objetivos da gestão da Seeduc à época (BRASIL, 2006). Pois bem, cabe recuperar a memória de que o documento em questão teve a sua produção sob a coordenação da própria Seeduc. Inclusive, ainda em 2007, a pasta realizou dois seminários internos para tratar da minuta do plano. Além disso, encaminhou-o para a sociedade fluminense debater nos Fóruns Regionais e na etapa estadual do II Coed. Com efeito, as emendas realizadas pelos GTs e na plenária final na Tese Guia apresentavam as vozes, as expectativas e os sonhos vinculados ao papel transformador da educação, como já indicado.

Convém esclarecer que essa nova proposta de plano já estava em debate nas secretarias do governo desde 2008. Sobre isso, no dia 13 de maio de 2008, ou seja, um ano antes de informar ao MPF/RJ da criação de um novo plano, a Seeduc elaborou uma nota técnica (BRASIL, 2014a) analisando a proposta do PEE/RJ, em todos os eixos temáticos. Já na ocasião, indicava-se a necessidade de se estabelecer uma coerência do texto em relação à forma, inclusive quanto às responsabilidades federativas dos entes na consecução do plano. Além disso, a nota manifestava preocupações com as iniciativas contrárias aos interesses da administração estadual, como no caso “da eleição direta para diretores de escola” (BRASIL, 2014a, p. 18). Nessa direção, o texto também manifestava a preocupação com algumas

estratégias voltadas para a consecução das metas do plano, que pudessem aumentar os gastos na educação, como exemplo, (1) garantia do horário integral em todas as escolas; (2) investimento em formação continuada, dentro da carga horária do profissional de educação; (3) aumento salarial constando no plano de carreira dos profissionais; (4) licença remunerada; (5) realização de concurso público para garantia da qualidade dos profissionais necessários ao funcionamento das redes (BRASIL, 2014a). Ainda sobre as questões orçamentárias, constavam as reivindicações das secretarias de Fazenda e Planejamento, sobre a criação da Desvinculação de Receitas Estaduais (DRE) e Municipais (DRM), em isonomia com a União (BRASIL, 2014a). A nota (BRASIL, 2014a), ainda, indicava preocupação com a retirada do ensino religioso e a proposta de mudança na matriz curricular do estado.

Na sequência das discussões internas do governo, em 5 de junho de 2008, a Secretaria de Planejamento e Gestão, pela via do subsecretário de planejamento, Paulo Vicente dos Santos Alves, indicava a necessidade de que o PEE/RJ tivesse “por norte as metas estabelecidas para 2027 no Plano Estratégico do Estado do Rio de Janeiro 2007 – 2010 tanto na área da Educação quanto nas áreas correlatas” (BRASIL, 2014a, p. 100).

Pois bem, diante do exposto, compreende-se que já havia um entendimento no interior do governo sobre a necessidade de alinhar o PEE/RJ, oriundo do Coed, às pautas da gestão estadual. No caso, havia um ano que tais questões já estavam presentes. É fato que o gestor pode discordar de algum tipo de encaminhamento e tratar das questões de aumento de despesas. Mas, com a decisão de elaborar um novo plano<sup>106</sup>, o governo do estado buscou silenciar de forma abrupta e unilateral, na forma e no conteúdo, tudo aquilo que havia sido feito de 2001 até aquele momento.

Após a resposta do governo, em 25 de maio, o MPF/RJ reiterou os pedidos de esclarecimentos sobre os prazos e as metas para a implantação do novo PEE/RJ. Como resposta, em 9 de junho, Gabriel Pacheco Ávila, procurador do estado, encaminhou o ofício da subsecretária de Gestão da Rede e de Ensino, a professora Teresa Cozetti Pontual, informando que o PEE estava na Casa Civil, desde 5 de setembro de 2008 (BRASIL, 2006).

---

<sup>106</sup> Como será possível identificar à frente, a retomada do PEE proposto no II Coed será recolocada durante os trabalhos da comissão de especialistas criadas pela Alerj. Assim, o novo plano elaborado pelo governo do estado não assumirá prevalência no texto aprovado em dezembro de 2009.

No período que vai de junho a agosto de 2009, o MPF indagou tanto o secretário da Casa Civil, Regis Velasco Fichtner Pereira, quanto a secretária Tereza Porto sobre o PEE/RJ, sendo que, ao longo desse período, as divergências de informações entre as duas secretarias eram intensas. Ora a Casa Civil cobrava a Seeduc, ora o inverso ocorria, chegando ao ponto de a secretária reencaminhar o ofício nº 1195, o qual havia sido entregue ao secretário em 3 de setembro de 2008, para reafirmar que já havia entregado o documento do PEE/RJ (BRASIL, 2006). Ou seja, a “batata quente” continuava na roda. Assim, enquanto o estado se perdia nessas questões, o tema dos planos decenais estava se popularizando no país, que já caminhava na direção da constituição de um novo Plano sem que o Rio de Janeiro tivesse aprovado sequer o seu PEE referente ao PNE que estava em vias de esgotar o seu prazo de vigência.

No dia 19 de agosto de 2009, a Comissão de Educação da Alerj realizou nova audiência pública para tratar do plano de educação do Rio de Janeiro<sup>107</sup> (RIO DE JANEIRO, 2009a). Como de praxe, o presidente da Comissão, ao iniciar a sessão, recuperou o processo para a elaboração do PEE/RJ, destacando o atraso no envio do texto para a Alerj, as constantes trocas de secretários, a realização dos dois Coeds, o PEE semelhante ao do Paraná, as representações da Comissão de Educação junto ao MPF e MPE, em 2006 e 2008, e, concluiu, com as audiências públicas realizadas pela Comissão de Educação (RIO DE JANEIRO, 2009a), tendo, após, passado a palavra aos convidados.

Nesse dia, a representante da Seeduc, a professora Tereza Pontual, subsecretária de Gestão da Secretaria de Estado de Educação, informou que a mensagem da Casa Civil chegaria à Alerj até o dia 20 de agosto<sup>108</sup>. Sobre isso, argumentou:

Realmente, houve essa demora no envio do Plano, mas é com prazer que eu anuncio que esta semana ainda, até quinta-feira, até o dia de amanhã, o plano chegará aqui, em suas mãos, Sr. Deputado Comte Bittencourt.

Já está, desde dezembro, na Casa Civil e lá foi revisado e, agora, nessas últimas semanas, houve uma revisão final feita também com a Sra. Secretária e com nosso Subsecretário-Geral, Júlio da Hora. E o Plano está sendo encaminhado nesta semana; já está nos trâmites burocráticos, para chegar aqui, porque já saiu também da Casa Civil. Então, até amanhã, estará em suas mãos.

Quero dar uma explicação, fazer um relato do que aconteceu, desde a entrada da Tereza Porto na Secretaria e como foi tratada, então, a situação do Plano Estadual da Educação.

---

<sup>107</sup> Contudo, antes dessa data, o PEE já tinha citado abordado em outras cinco audiências, mas sem se constituir como tema central. As audiências ocorreram nos dias 25 de março, 20 e 27 de maio, 24 de junho e 5 de agosto.

<sup>108</sup> No caso, no dia seguinte à audiência (RIO DE JANEIRO, 2009a).

Quando a Tereza assumiu a pasta da Secretaria, em fevereiro de 2008, o Plano já tinha sido discutido em 2007, com toda a sociedade civil e estava na Secretaria para que sua redação final fosse feita.

Claro que, quando uma Secretária assume uma nova pasta, tem que tomar conhecimento de tudo o que está acontecendo; toda a discussão que foi feita; e foi isso que aconteceu durante o ano de 2008.

Todas as coordenações da Secretaria de Estado de Educação fizeram a revisão relativa a sua parte – porque o Plano Estadual de Educação, que hoje existe não tem o formato de Plano, não está organizado da forma ideal, para que fique uma coisa racional e útil para que a Secretaria tenha diretrizes e rumo.

Então, cada coordenação assumiu sua parte no segmento – ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, todos os temas transversais de saúde e meio ambiente, para fazer a redação final de cada parte destas.

Eu posso informar aqui que o Plano está realmente bem fundamentado, com todos os dados que terão que ser atualizados uma vez que chegue aqui. Isto, já antecipo. São dados anteriores a 2007. A gente já tem dados mais atualizados e, então, uma vez que chegue aqui, peço que esse seja o primeiro movimento da Alerj: a atualização dos dados que se encontram no Plano, mas que estão fundamentados em todas as leis, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e em todas as leis, resoluções e pareceres do MEC também, quanto às diretrizes de cada segmento desses.

O plano que será encaminhado à Alerj, realmente, foi um trabalho de muitas mãos, muito participativo e que levou um tempo prolongado, mas cujo produto final ficou bastante adequado ao que é diretriz nacional e diretriz estadual para a educação do Estado (RIO DE JANEIRO, 2009a).

De acordo com o relato, mesmo com o longo período de tramitação interna e a indicação de criação de um novo PEE, os dados estatísticos não foram atualizados, os quais seguiram tal qual disposto na Tese Guia do II Coed, devendo tal ajuste ocorrer, na Alerj, como uma das primeiras atribuições sugeridas. Há de se convir que, após quase dois anos do texto junto ao governo, no mínimo, essa questão já deveria ter sido resolvida. Inclusive, na data em que a audiência pública foi realizada, o MEC já tinha disponibilizado para a consulta o Documento-Referência<sup>109</sup> (BRASIL, 2010) da I Conae, contendo dados atualizados da educação.

Após informar sobre o envio da mensagem à Alerj, a representante da Seeduc também tratou das preocupações com o estabelecimento do PEE/RJ em face à realidade financeira do Estado (RIO DE JANEIRO, 2009a), tendo a representação do CEE concordado com a defesa do argumento da escassez de recursos para a educação. Entretanto, o Sepe, a

---

<sup>109</sup> O documento se associava às discussões municipais, intermunicipais e estaduais, e, na sequência, a etapa nacional, com vistas à aprovação do segundo PNE.

UPPES, o MPF e MPE e a Comissão de Educação argumentaram em sentido oposto (RIO DE JANEIRO, 2009a).

Como se vê, a questão financeira colocava o PEE/RJ como instrumento de contenção das demandas, não de superação das dicotomias educacionais. Por sua vez, há de se considerar a necessidade de fortalecer os planos decenais de educação como plano de Estado, não de governo, no intuito de assegurar ações perenes. Nesse sentido, para produzir materialidade e assegurar a sua implementação, uma das possibilidades para o reposicionamento do tema orçamentário nas políticas educacionais se voltava para a implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ), tendo em vista que a sua lógica de organização se dá pela necessidade do quanto é necessário ser investido e não pelo quanto se tem para investir na educação.

No dia 20 de agosto de 2009, chegou ao Deputado Jorge Picciani (1955 - 2021) do PMDB, presidente da Alerj, a mensagem do governo do estado com o PEE/RJ. Com isso, de acordo com o presidente da Comissão de Educação da Alerj, em entrevista, após o envio para as comissões, a de Educação adotou, na sequência, quatro linhas de ação: (1) o envio do texto para entidades e instituições representativas; (2) a criação de uma comissão de sistematização do PEE/RJ; (3) o estabelecimento de um calendário estreito, do ponto de vista da sua cronologia, mas consistente na sua participação; (4) a negociação com a presidência da Alerj para assegurar a votação em acordo com o calendário estabelecido (BITTENCOURT, 2023; RIO DE JANEIRO, 2009b).

Nessa direção, após a chegada do PEE/RJ na Alerj, foi constituído um movimento diferente do experienciado até então. Na ocasião, o processo de discussão estava, pela primeira vez, localizado no Poder Legislativo. Com isso, a forma de interação e escuta da sociedade se deu por via das audiências públicas, “*colocando a educação no centro do debate político da Assembleia Legislativa*” (BITTENCOURT, 2023).

Após o envio do texto<sup>110</sup> para as entidades e as instituições, estabeleceu-se o prazo de um mês para que discutissem e apresentassem sugestões para o aperfeiçoamento do documento (RIO DE JANEIRO, 2009a).

FIGURA 9: Mensagem do governador referente ao envio do PEE

---

<sup>110</sup> A comissão de educação enviou um CD com a cópia do projeto do Executivo, via Sedex, para inúmeras entidades e solicitou que o texto fosse respondido, digitalmente, no prazo estabelecido.



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
GOVERNADOR

*A imprimir e a Comissão  
de Educação*

*Em 28.08.2009*

*J. Picciani*  
PRESIDENTE

Ofício GG nº 366 /09

Rio de Janeiro, 20 de agosto de 2009.

Excelentíssimo Senhor  
Deputado JORGE PICCIANI  
Presidente da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

Senhor Presidente,

Tenho a honra de encaminhar a Vossa Excelência o Plano Estadual de Educação anexo, resultado de um processo realizado em consonância ao que preceituam: Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação e a Lei nº 4528/2005, que estabelece as Diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Enfatizamos que a construção do Plano é de extrema relevância neste momento de intensa expectativa quanto à definição de Políticas Públicas na área da educação para o nosso Estado. O documento norteador (Tese Guia) foi elaborado com a participação de diferentes instituições da esfera pública e privada. Dos Fóruns Regionais realizado no dia 25 de outubro e do II Congresso Estadual de Educação, realizado nos dias 21, 22 e 23 de novembro e 5 e 6 de dezembro de 2007, participaram instâncias governamentais e segmentos representativos da sociedade civil, que aprovaram o texto final, minuta do Plano Estadual de Educação.

Receba Vossa Excelência, no ensejo, protestos de elevada estima e distinta consideração.

*Sérgio Cabral*  
SÉRGIO CABRAL  
Governador do Estado



ALÁCIO GUANABARA - RUA PINHEIRO MACHADO S/Nº - LARANJEIRAS - RIO DE JANEIRO - RJ  
CEP: 22.231-090 - TELS: (5521) 2334-3773 - FAX: (55 21) 2334-3559



Fonte: Rio de Janeiro (2009b).

Em relação à Comissão de Sistematização, a Alerj contratou as professoras Bertha de Borja Reis do Valle (UERJ), Janaína Specht da Silva Menezes (UNIRIO) e Maria Celi Chaves Vasconcelos (UERJ), para contribuírem com os trabalhos da Comissão de Educação, tendo em vista a *“expertise que todas tinham nas suas histórias de vida profissional”* (BITTENCOURT, 2023), em relação ao tema.

De acordo com a professora Maria Celi Chaves Vasconcelos, entrevistada nesta pesquisa, o trabalho da comissão de sistematização deveria *“estabelecer a formatação do plano à estrutura legislativa, de maneira técnica e com apoio dos assessores dos gabinetes,*

*em atenção às políticas educacionais e, ainda, de maneira a não alterar o conteúdo e evitar as contradições que pudessem impactá-lo junto à Comissão de Constituição e Justiça” (VASCONCELOS, 2023). Cabe esclarecer que, antes de enviar às entidades e às instituições, houve a necessidade de tratar os documentos enviados pela Seeduc, tendo em vista que “não era uma legislação ou uma mensagem que se pudesse chamar materialmente de um texto de lei para ser apreciado na comissão de educação da ALERJ, mas ele era, propriamente, um material” (VASCONCELOS, 2023).*

Os documentos que chegaram à comissão de sistematização, reuniam as contribuições realizadas nas etapas dos Coeds. No entanto, precisavam ser organizados, pois:

*O que nós recebemos na Comissão de Educação da Alerj foram caixas que continham todo o material resultantes dos Coeds com as elaborações, todas originais, os textos e o material das conferências regionais e do congresso e, também, todo o material compilado que a secretaria tinha e que estava em um arquivo de computador. Como esse arquivo era muito pesado, ele veio, então, em um HD. E, esse material já estava todo compilado, mas não sob o formato de lei, veio sob o formato das discussões que haviam sido feitas em cada grupo [...] [e] estavam divididos por temáticas. Quando esse material chega à Alerj, que seria, em tese, o resultado de todas as discussões, era um material absolutamente extenso e, além de extenso, era repetitivo e fragmentado, visto que, de cada grupo, havia uma construção textual, embora compilada (VASCONCELOS, 2023).*

De posse de informação, compreende-se que coube à Comissão de Sistematização realizar o trabalho que era de competência da Seeduc e da Casa Civil. Vê-se, assim, que:

*[...] não havia como se colocar aquilo em votação [de forma imediata], uma vez que não era possível que fosse sequer analisado como uma legislação, porque não tinha formato, era muitas vezes repetitivo, não tinha tópicos e uma questão era repetida por várias vezes e, além de tudo, havia um problema da questão da constitucionalidade e de aspectos que precisariam passar nas comissões de Constituição de Justiça e que contrariavam a legislação vigente (VASCONCELOS, 2023).*

Além disso,

*Havia um aspecto que tinha sido votado e era uma contradição que vinha do congresso de uma das regionais, onde se tinha votado que a educação a distância não deveria ser aplicada para formação de professores. Mas isso contrariava a lei vigente, porque a educação a distância era prevista na legislação para formação de professores (VASCONCELOS, 2023).*

A partir daí, o trabalho da comissão de sistematização buscou dar coerência aos materiais e textos enviados pelo governo, com vistas a contribuir com as discussões da Comissão de Educação da Alerj. Pois,

*Quando isso foi visto pelos técnicos e pelos assessores do gabinete que cuidavam da legislação, a presidência solicitou que se constituísse uma comissão e que essa comissão formada por professores que trabalhassem com políticas educacionais pudessem dar uma olhada nos textos e, juntamente com os assessores, trabalhasse o texto para dar a ele um formato de legislação, mas buscando não alterar de forma nenhuma o conteúdo, apenas tentando não deixar aquilo que contrariasse a legislação para que ele não tivesse um impacto na comissão de constituição e justiça. Então, que só fosse retirado aquilo que realmente fosse impactar na comissão de constituição e justiça, mas que o texto permanecesse integral daquilo que veio e se colocando no formato de legislação e atendendo aos prazos que, de maneira geral, o texto encaminhava. Uma vez que não havia prazos colocados, os prazos estavam, por vezes, subentendidos; por vezes, no texto inteiro; por vezes, colocados na narrativa que encaminhava a introdução das temáticas. Então era preciso fazer uma análise de todo o conteúdo para que se entendesse os prazos dados a cada um deles e que os prazos também estivessem de acordo para que um não estivesse sobreposto ao outro. Nesse sentido, foram convidadas pela presidência da comissão de educação da ALERJ, as professoras Berta Reis e Janaína Menezes. A professora Berta Borges dos Reis, da UERJ, e a professora Janaína Menezes, da UNIRIO. Então, com uma representação, além de mim, das duas universidades – Universidade do Estado federal, UNIRIO e Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ; além de mim, que estava já assessorando a comissão de educação da ALERJ para que nós tentássemos fazer esse trabalho (VASCONCELOS, 2023).*

Em relação à metodologia de trabalho adotada pela Comissão, a dinâmica esteve em

*[...] fazer um aproveitamento integral de todas as questões que foram colocadas, votadas e que chegaram até a comissão. Absolutamente todas, porque elas foram revisadas diversas vezes se elas estavam contempladas e somente foram retiradas aquelas que, de alguma maneira, contrariavam alguma legislação estadual ou federal e que podiam impactar na votação. E apresentamos esse texto já no formato de legislação a comissão de Educação da ALERJ, já de maneira que ele tivesse uma formatação metodológica que acompanhava a formatação metodológica do Plano Nacional de Educação então vigente, muito embora ele já estivesse no final da sua vigência. Mas, fizemos com uma metodologia semelhante, onde ele era distribuído tópicos que davam conta de cada uma das temáticas e as temáticas eram introduzidas e depois vinham os objetivos e as metas com os seus respectivos prazos. Então, seguindo a mesma metodologia que o Plano Nacional de Educação continha, nós fizemos o Plano Estadual com aquela mesma metodologia e formatação a partir do conteúdo que foi enviado, sem alterá-lo (VASCONCELOS, 2023)*

Assim, diante das dificuldades associadas ao tempo de trabalho e ao volume de material, o papel desempenhado pela Comissão esteve em dar forma ao texto, não ao conteúdo. Sobre isso, coube às audiências públicas o papel de “*definir os princípios do Plano Estadual de Educação*” (VASCONCELOS, 2023).

A respeito do calendário de audiências públicas, disposto no quadro 19, a Comissão de Educação deliberou pela realização de cinco encontros com as entidades e as instituições para as quais foram enviados os textos.

QUADRO 19: Audiências públicas para debater o texto do PEE na Comissão de Educação

<b>Nº</b>	<b>DATA</b>	<b>TEMA</b>	<b>REPRESENTAÇÃO</b>
01	28/10 (quarta-feira)	Órgãos executivos	Seeduc
			Undime
			Secretarias Municipais de Educação
02	29/10 (quinta-feira)	Órgãos de fiscalização e controle, Normativos, Sindicato Patronal	OAB
			Conselho Estadual de Educação
			Federação de Escolas Particulares
			Ministério Público Estadual
			Ministério Público Federal
03	4/11 (segunda-feira)	Universidades	Anpae
			UERJ
			UENF
			UEZO, CECIERJ
			Faetec
04	5/11 (quarta-feira)	Estudantes	Une
			Ubes
			Anel
			DCEs das universidades estaduais
05	11/11 (quinta-feira)	Sindical	Sepe
			UPPES
			CNTE
			Sindicato da Faetec
			Feteerj
			ASDUERJ
			ASDUENF
			Representação dos docentes da UEZO
			EPIERJ
ANDES			

Fonte: Rio de Janeiro (2009c, 2009d, 2009e, 2009f, 2009g).

Com efeito, a finalidade das audiências públicas era reunir contribuições para a análise do Legislativo (RIO DE JANEIRO, 2009c; 2009d). Além das entidades convidadas e dos próprios parlamentares da Alerj, a Comissão de Educação solicitou a presença

permanente da Seeduc, considerando a necessidade de apoio do governo na votação em plenário. Assim, no dia 28 de outubro, a primeira audiência recebeu a Undime. Na ocasião, o seu presidente, professor José Adilson Gonçalves Priori, apresentou quatro temas, oriundos da reunião da sua entidade, e que eram sensíveis para os dirigentes municipais, no caso: transporte escolar, municipalização, corte etário para a matrícula escolar e autonomia do CEE (RIO DE JANEIRO, 2009c). Contudo, o financiamento e o regime de colaboração tomaram a cena das discussões.

Em relação ao financiamento, as questões se colocavam: 1. entre o que definia o Fundeb no que tange ao mínimo a ser investido na remuneração dos profissionais da educação (60% do Fundo) na sua relação com as restrições de gastos estabelecidas pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF); e 2. entre como se daria a execução das metas do PEE, haja vista a limitação orçamentária de muitos municípios, em paralelo com a necessidade de efetivação das suas obrigações, como o transporte escolar e a municipalização do ensino (RIO DE JANEIRO, 2009c). No caso do regime de colaboração, os argumentos estavam voltados para a necessidade de se efetivar, no âmbito do estado, as competências federativas dispostas no ordenamento jurídico (RIO DE JANEIRO, 2009c). Mas a evocação do regime de colaboração, pela Undime, se pautava bem mais pelas críticas às ações do Ministério Público Estadual quanto às questões educacionais do que na definição de ações entre os entes federados (RIO DE JANEIRO, 2009c). Para além desses pontos, a Undime não apresentou objeções à proposta do PEE.

No dia 29 de outubro, os convidados<sup>111</sup> para a audiência pública foram: o CEE, a Federação das Escolas Particulares (FENEP), a Anpae e o MPE. A primeira entidade a falar foi o CEE, na figura do seu presidente, o professor Paulo Alcântara, que abordou questões inerentes à matriz curricular do ensino normal, à idade de acesso à educação infantil, aos Institutos Superiores de Educação (IES), à educação a distância e a EJA, e, ainda, ao regime de colaboração.

O conselheiro abordou os seguintes pontos: 1. as incompatibilidades entre as legislações federal e estadual, tendo em vista que passava a ser exigida a educação superior como formação mínima para os profissionais da educação infantil, sendo que o CEE estava tratando da regulamentação da formação em nível médio para tal segmento profissional (RIO DE JANEIRO, 2009d); 2. as divergências na data do corte etário para o ingresso na educação básica; 3. os esclarecimentos de que os IES já estavam credenciados e não impactariam a

---

<sup>111</sup> A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o MPF, não estiveram presentes.

elaboração do PEE/RJ; 4. para a educação a distância e a EJA, a defesa dos Centros de Vocação Tecnológica como ambientes formativos e de qualificação da mão de obra (RIO DE JANEIRO, 2009d); 5. relativamente ao regime de colaboração, a proposta de vinculação entre a modalidade de ensino técnico, demonstrando a ausência de diálogo institucional entre a Secti, Seeduc e o sistema S; e, por fim, 6. a defesa de que os professores tivessem jornada de trabalho integral, com atuação na mesma instituição e, portanto, com carga horária de 40 horas semanais.

Para a Anpae, representada pelo professor Rivo Gianini, o processo de municipalização acabou assumindo o formato de “prefeiturização” das escolas estaduais (RIO DE JANEIRO, 2009d). Já a FENEP, representada pelo professor Edgar Flexa Ribeiro, tratou dos dilemas do ensino médio e do seu funcionamento com base humanística, para além da formação profissional (RIO DE JANEIRO, 2009d). Por fim, o MPE, na pessoa da promotora Bianca Mota de Moraes, propôs que o documento fosse organizado por períodos de duração, sequenciados de acordo com os prazos, para tornar as metas compreensíveis para a população.

Frente às contribuições apresentadas, o argumento da promotora Bianca quanto à necessidade do texto do PEE/RJ se constituir de forma compreensível para a sociedade é bastante interessante. De fato, um dos grandes desafios estabelecidos pelas legislações no último período, em especial, desde a redemocratização, está na complexidade e nos conflitos normativos que carrega. A esse respeito, Saviani (2017) esclarece tais questões, a partir da possibilidade de constituição de sistemas municipais de educação.

De acordo com a Constituição, a competência privativa de legislar sobre educação se estabelece na União (BRASIL, 1988, Art. 23) e, de forma concorrente, nos estados (BRASIL, 1988, Art. 24), não competindo aos municípios legislar em matéria de educação, estando, assim, impedidos de constituir sistemas próprios, isto é, municipais de educação ou ensino (SAVIANI, 2017). Contudo, a mesma Constituição também estabeleceu que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 211), ou seja, “os seus” podem significar os sistemas de ensino da União, dos estados e, no caso, dos municípios (SAVIANI, 2017)..

Assim, a “elevação” dos municípios à condição de entes federados, a partir da Constituição de 1988, trouxe consigo novas demandas associadas à legislação educacional, haja vista, entre outros aspectos, a necessidade de uma nova e/ou maior clarificação em

relação às competências dos entes federados, a possibilidade de os municípios constituírem seus sistemas de ensino e, por conseguinte, a colaboração entre tais sistemas. Eis o conflito.

Em relação à terceira audiência pública, ocorrida no dia 4 de novembro, as contribuições ao PEE/RJ foram apresentadas pelas universidades públicas estaduais, no caso UERJ, UENF, UEZO, bem como pelo CEDERJ, um consórcio de universidades públicas, e pela Faetec, relacionada à educação profissional (RIO DE JANEIRO, 2009e). Assim, na pessoa do presidente da Faetec, Fernando Motta, foi destacado como o texto do PEE/RJ vinculava a educação profissional ao ensino médio, além de ter expressado suas preocupações pela ausência de diálogo entre a Seeduc e a Secti, as quais, ainda que oferecessem a mesma modalidade de ensino, mantinham ações fragmentadas e isoladas (RIO DE JANEIRO, 2009e).

No caso da exposição das universidades estaduais, os principais temas focados foram: a necessidade de atualizar os dados estatísticos do documento do PEE/RJ; o adequado financiamento voltado para a efetivação das metas do plano; a valorização dos profissionais de educação; a utilização da educação à distância na educação básica, e os problemas causados pela ausência do regime de colaboração no estado (RIO DE JANEIRO, 2009e).

No dia 5 de novembro, a quarta audiência pública contou com os estudantes pela via da representação dos diretórios Central dos Estudantes (DCE) da UEZO e da UERJ. As demais entidades convidadas do movimento estudantil – como a UNE, a União de Estadual dos Estudantes (UEE), a Assembleia Nacional dos Estudantes Livres (Anel) e o DCE da UENF – não compareceram. As representações estudantis abordaram a autonomia universitária e as dificuldades que as instituições de ensino superior enfrentam para garantir a permanência dos estudantes das classes populares nas universidades. Além disso, indicaram a necessidade de serem ampliados os investimentos na educação básica pública, na perspectiva do avanço da qualidade em educação, permitindo, no futuro, a superação das políticas de cotas (RIO DE JANEIRO, 2009f).

No dia 11 de novembro, ocorreu a última audiência pública, a qual contou com a participação do movimento sindical educacional, representado pela Feteerj, Sepe, Uppes, Sintuperj<sup>112</sup> e SindAPeFaetec<sup>113</sup>. No caso das outras entidades convidadas, como a Associação de Educadores dos Privados de Liberdade do Estado do Rio de Janeiro e a CNTE, elas não compareceram (RIO DE JANEIRO, 2009g). O eixo de discussão das entidades

---

<sup>112</sup> Sindicato dos trabalhadores das universidades públicas estaduais do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, UENF e UEZO.

<sup>113</sup> Sindicato dos Profissionais de Educação da FAETEC.

esteve na política de valorização dos profissionais de educação. Contudo, outras questões também foram tratadas. Para a Feteerj, representada pelo professor Wanderley Quedo, a regulamentação do setor privado educacional era essencial, tendo por compreensão que o funcionamento desse setor é uma concessão do poder público (RIO DE JANEIRO, 2009g). O professor Wanderley indicou, ainda, a necessidade de o PEE/RJ instituir uma instância coletiva, com a participação da sociedade civil organizada, para além da Comissão de Educação da Alerj e dos conselhos Estadual e municipais de Educação, com vistas ao seu monitoramento (RIO DE JANEIRO, 2009g).

Para o Sepe, representado pela professora Beatriz Lugão, para além da política de valorização dos profissionais da educação, o PEE/RJ poderia romper com a descontinuidade do processo educacional do estado, caso fosse pensado como um sistema único para as redes municipais e estadual, impondo a necessidade de articulação entre os sistemas educacionais. Concluiu a sua análise, indicando para o PEE/RJ a regulamentação das creches conveniadas, o estabelecimento de políticas de saúde para os profissionais de educação e a revisão da matriz curricular (RIO DE JANEIRO, 2009g). As demais entidades sindicais presentes corroboraram as linhas apresentadas pela Feteerj e o Sepe.

O papel das audiências públicas no processo de construção do PEE/RJ tem importância estrutural, em especial, pela forma de sua abordagem. Nessa direção, argumentou o Deputado Comte Bittencourt:

*Durante os 16 anos que lá ficamos, havia uma audiência pública toda quarta-feira, 10 horas da manhã. Seja para discutir inclusão, seja para discutir merenda com o Conselho de Acompanhamento de Merenda, seja para discutir a questão da infraestrutura da escola, seja para discutir a questão da universidade pública, seja para discutir a questão do auxílio estudantil à universidade, seja para discutir o apoio ao cotista para sua permanência. Não é reunir só no momento de crise. Ou seja, infelizmente, os parlamentos brasileiros só debatem educação no seu conjunto no momento de crise. E quais são as crises? Porque a crise é permanente na educação. Quando tem greve de professor, quando falta merenda, quando alguém mata alguém dentro da escola, lamentavelmente, quando tem violência. Não, a educação é e tem que ser uma pauta permanente. Então a dinâmica que a gente criou na Comissão de Educação e funcionou. E esse resultado desse arcabouço legislativo foi em função dessa dinâmica, senão a gente não teria construído ele [o PEE/RJ] (BITTENCOURT, 2023).*

O entendimento das audiências resultou de um processo que já estava em curso no interior da comissão de educação da Alerj. Com esse processo estruturado, as audiências

possibilitaram levantar as demandas e as percepções das inúmeras representações quanto ao papel do PEE/RJ.

Sobre isso, deve-se compreender que

*o papel das audiências públicas foi fundamental. [...] Porque embora nós [comissão] tivéssemos o material do congresso e o texto elaborado em cima do conteúdo, [...] as audiências nos deram esse último complemento, essa finalização. E isso foi muito importante. Eu diria que a cada audiência, uma incorporação foi feita ao texto* (VASCONCELOS, 2023).

Na visão da Seeduc, apesar de não ter “[...] ingerência sobre esse documento [o texto do PEE/RJ]. Só se sabia que ele seria aprovado. Porque todo esforço na realização do congresso ia ser respeitado. Isso a gente sabia e foi, de fato, o que acabou acontecendo” (MENDES, 2023).

Assim, as percepções dos entrevistados sobre a audiência e sua importância para o processo de elaboração do PEE/RJ conservam e atualizam as impressões ou as informações passadas (LE GOFF, 2021), permitindo contextualizar sua importância para o desenvolvimento do plano.

Com o término das audiências públicas, a Comissão de Educação da Alerj passou a contar com inúmeras contribuições para a inserção na minuta do PEE/RJ. Observa-se que, ao longo das audiências, as contribuições realizadas pelas representações, com algumas exceções, fizeram-se associar bem mais na indicação das ausências pontuais no documento, sem, contudo, apresentar divergências com o plano. É possível que a demora na elaboração do PEE tenha levado as entidades a debaterem a atualização do texto em detrimento da sua reestruturação, podendo demonstrar que o interesse estava na aprovação de PEE/RJ, mesmo que ele apresentasse algum nível de divergência com as suas concepções. A forma como as audiências públicas ocorreram tende a reforçar esse entendimento, em especial, pela compreensão de que se debatia a construção de uma perspectiva de Estado, não de governo. Assim, se conseguia “*impor uma determinada fala na disputa e ter o respeito, inclusive, dos próprios deputados ao que os educadores estavam pensando*” (LUGÃO, 2023), de tal forma que os princípios do PEE/RJ, dispostos no II Coed, “*foram (re)estabelecidos nas audiências públicas*” (VASCONCELOS, 2023).

De posse do acumulado, a comissão de sistematização do PEE/RJ além do material originado do II Coed, contou com as contribuições das audiências públicas e do parlamento estadual. A metodologia para a “*estrutura do texto foi a mesma usada para o PNE, ainda que ele estivesse terminando a sua vigência*” (VASCONCELOS, 2023), apesar

de um novo estar em preparação. Dessa forma, ao concluírem a estrutura da proposta, incluindo as contribuições da Comissão de Educação, o texto estava pronto para ser enviado ao plenário da Alerj na forma de um projeto de lei.

Com efeito, no dia 9 de dezembro de 2009, durante a 8ª reunião ordinária da Comissão de Educação (RIO DE JANEIRO, 2009h), ocorreram as últimas alterações no texto antes de ele ser apresentado no Plenário Barbosa Lima Sobrinho (RIO DE JANEIRO, 2009h). A partir daí, naquele mesmo dia, com a autoria da Comissão de Educação, teve início a tramitação do PL nº 2.776/2009, com os seguintes dispositivos:

Art. 1º - Fica instituído o Plano Estadual de Educação - PEE/RJ -, encaminhado pelo Poder Executivo, constante do Anexo desta Lei.

Art. 2º - A revisão do Plano Estadual de Educação será feita a cada dois anos, após a realização do Congresso Estadual de Educação, nos termos do art. 67, parágrafo único da Lei n 4.528/2005.

Art. 3º - O Estado, em articulação com as três esferas do governo, União, Estado e Municípios, será facilitador para que sejam atingidos os objetivos e metas do presente PEE/RJ.

Art. 4º - O Estado instituirá o Sistema de Avaliação e estabelecerá mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PEE/RJ.

Art. 5º - Os planos plurianuais e as leis orçamentárias anuais do Estado serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes no Plano Estadual de Educação.

Art. 6º - Os Poderes do Estado empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 7º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (RIO DE JANEIRO, 2009b).

Foram signatários da proposta os seguintes deputados: Comte Bittencourt, Aparecida Gama, Paulo Ramos, Rodrigo Dantas, Alessandro Molon, Nilton Salomão, Nelson Gonçalves, Marcelo Freixo, André Lazoni, Alessandro Calazans, Paulo Melo, Inês Pandeló, Alice Tamborindéguy e Marcus Vinícius (RIO DE JANEIRO, 2009b). Ademais, enquanto justificativa para a apresentação do PL, a Comissão de Educação recuperou o histórico de interrupções até a chegada da proposta ao plenário, bem como os impactos que a sua aprovação traria para a educação estadual, não apenas pelo via do cumprimento normativo, mas como instrumento de inclusão social, fortalecimento das condições humanas, materiais, financeira e, ainda, de confiança na educação como propulsora do desenvolvimento socioeconômico do estado (RIO DE JANEIRO, 2009b).

A Seeduc e a bancada do governo foram importantes para a aprovação do PEE, tendo em vista, entre outros aspectos, que a maioria dos parlamentares da Comissão de

Educação era da oposição. Para isso, a estratégia esteve em conseguir “*manter nas cinco audiências públicas, algum representante da Seeduc, indicando aos parlamentares da base do governo, que havia a adesão à proposta*” (BITTENCOURT, 2023). Com efeito, no dia 15 de dezembro, em votação única e, após 34 anos da fusão do Rio de Janeiro e a Guanabara, aprovou-se o primeiro Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 5.597/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009).

Cabe observar que a proposta recebeu dezenove pedidos de emendas, apesar de ter ingressado para votação em um curto período de tempo. Após negociações com a bancada do governo, “*os parlamentares propositores as retiraram, tendo em vista a necessidade de se aprovar o PEE/RJ, ainda em dezembro de 2009*” (BITTENCOURT, 2023). Vale destacar que, “*o único acréscimo realizado foi a do deputado Paulo Ramos, ao solicitar ao presidente da Comissão de Educação, durante a votação no plenário, a transferência do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e do Instituto Superior de Campos (ISEPAN) do controle da Faetec para as universidades estaduais, com exceção, das escolas centenárias dos institutos, que ficariam com a fundação*” (BITTENCOURT, 2023). No mais, o texto do plano, anexo à lei, não passou por outras alterações.

No dia seguinte à aprovação do PEE/RJ, ou seja, no dia 16 de dezembro, a Comissão de Educação realizou a sua 30ª audiência pública, com a presença da secretária Tereza Porto, para realizar a prestação de contas das ações da Seeduc, no ano de 2009. Contudo, antes de o tema ser exposto pela secretária, o deputado Comte Bittencourt declarou:

*[...] quero elogiar, de público, a postura da equipe da Professora Tereza Porto, na relação que vem mantendo com a Comissão de Educação deste Parlamento e, por isso, temos conseguido avançar. E falamos bem à vontade, porque a Casa conhece bem como essa Comissão é combativa, e os parlamentares que fazem parte dela. Ontem, os Deputados Paulo Ramos, Marcelo Freixo e Alessandro Molon se pronunciaram no momento da votação do Plano Estadual de Educação. Queríamos ter avançado mais, é verdade; em muitas questões nós tivemos que recuar para o bem da educação, dentro de uma visão macro, porque era desejo da totalidade da comissão termos um plano. Evidentemente que, daqui para a frente, com a revisão a cada dois anos, como estabelece a Lei 4.528, nós teremos possibilidades, através do debate aqui da comissão, de incluir novas propostas, novas metas, que não foram possíveis no plano aprovado ontem (RIO DE JANEIRO, 2009i).*

Na sequência, disse a secretária:

*Hoje é um dia de comemoração. Acho que foi um avanço enorme, uma conquista muito grande para a Educação do Rio de Janeiro a gente ter conseguido, ontem, aprovar o Plano Estadual de Educação. Eu queria, mais uma vez, agradecer a Comissão de Educação, que foi muito correta no encaminhamento de toda a negociação (RIO DE JANEIRO, 2009i).*

Em outro momento, o Deputado Paulo Ramos pede a palavra:

*Mas para dizer o seguinte: primeiro, no Plano Estadual de Educação, nós temos de começar a debater no ano que vem também a educação privada. Não podemos ter um plano para o Estado que se volte exclusivamente para a educação pública. E aí inúmeras questões devem ser tratadas (RIO DE JANEIRO, 2009i).*

Diante do exposto, o tema da regulamentação do setor privado educacional, dentro de um PEE/RJ, precisa ser mais bem compreendido. Sobre isso, vale considerar que a atual legislação educacional já não trata mais o setor privado educacional como concessão pública, por entender que os princípios do ensino garantem o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 206, Inciso III). Com efeito, a coexistência entre instituições, segundo Cury (2018), estabeleceu a convivência simultânea entre essas instituições e retirou da esfera pública o monopólio sobre a educação. Porém, a Constituição Federal também definiu que para o funcionamento desse setor deve-se observar que “o ensino é livre à iniciativa privada, [desde que] atendidas as seguintes condições: I. cumprimento das normas gerais da educação nacional; II. autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (BRASIL, 1988, Art. 209). Para o autor,

Não se trata, pois, de uma liberdade de mercado sem mais. A educação é um serviço público para cujo exercício na oferta de um direito juridicamente protegido, a sua existência livre à iniciativa privada, é objeto de delegação da parte do poder público sob as condicionalidades acima citadas (CURY, 2018, p. 881).

Embora a temática tenha relevância para a discussão educacional, principalmente por estabelecer uma oposição ao processo de mercantilização da educação, a sua inserção em um PEE/RJ levaria ao conflito com as legislações federais que organizam a política educacional. Com isso, o campo para essa discussão deveria ocorrer no plano federal.

Após as exposições da situação educacional do estado, a audiência foi encerrada com o desejo de continuidade da secretária no comando da pasta, cargo que vinha ocupando

por dois anos consecutivos. Para concluir, com a aprovação do PEE/RJ, compreendia-se que o estado pudesse voltar a oferecer a seus cidadãos uma educação pública valorizada, de qualidade e universalizada (RIO DE JANEIRO, 2009i).

Assim, o PEE foi sancionado no dia 18 de dezembro pelo governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, tendo sua publicação no Diário Oficial ocorrido no dia 21 de dezembro de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009). Com isso, a longa trajetória para o estabelecimento PEE/RJ chegava a termo, após longos oito anos, desde que se estabeleceram as discussões para o I Coed, em 2001.

Com a reeleição de Sérgio Cabral para um novo mandato, obtida no primeiro turno das eleições de 2010, impulsionada pela política de segurança pública e pelas Unidades de Polícia Pacificadora (BBC, 2016), a educação esteve no centro do chamado “choque de gestão”. Assim, no dia 06 outubro de 2010, o comando da Seeduc passou da professora Tereza Porto para o professor Wilson Risolia (LAURIANO, 2010). Como apresentado anteriormente, a visão da educação como negócio caminhava para assumir prevalência na forma como a Seeduc conduziria a política educacional.

Nessa nova gestão, ocorreu a implementação dos Programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2011), estabelecendo o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) como métrica para a política de bonificação de resultados dos servidores públicos efetivos da Seeduc (RIO DE JANEIRO, 2011), contrariando, em essência, a política de formação e de valorização dos profissionais de educação estabelecida no PEE/RJ.

Por sua vez, no período em que vigorou (2009 a 2019), o PEE/RJ recebeu três emendas nos objetivos e metas estabelecidos no plano, que seguia em anexo à lei. As duas primeiras emendas ocorreram no dia 25 de março de 2013, sendo que a primeira, de cunho aditivo, estava voltada para a educação profissional: “Assegurar, no prazo máximo de 6 (seis) meses, a partir da publicação deste plano, que a Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena passará a integrar, em caráter definitivo, a estrutura da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013). Já a segunda, também de cunho aditivo, estava direcionada para a educação superior: “garantir, a partir da publicação deste Plano, a permanência dos Institutos Superiores de Educação na estrutura da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2013). Por fim, a terceira emenda, de cunho aditivo, ocorreu em 17 de dezembro de 2015, e

se fez associar à educação superior: “oferecer, a partir de 2015, o ensino superior na modalidade de Tecnólogo obedecendo, preferencialmente, a seguinte distribuição: Região Metropolitana – UEZO; e demais regiões – FAETEC através das FAETERJs” (RIO DE JANEIRO, 2015). Dessa forma, a emenda realizada pelo deputado Paulo Ramos, no dia da votação do PEE/RJ, deixou de existir. Observa-se, ainda, que todas as emendas atribuíam vínculo com a Faetec.

Ao longo da existência do PEE/RJ, a Seeduc deixou de realizar a sua revisão, conforme estabeleciam a Lei nº 4.528/2005 e a própria lei do Plano. Dessa forma, ainda em 2017, pela via do Ministério Público Estadual, teve início uma nova Ação Civil Pública<sup>114</sup> para fazer o estado do Rio de Janeiro convocar o III Coed (RIO DE JANEIRO, 2017). Entre os motivos alegados pelo estado para a não realização da conferência estava que “o Estado de Calamidade Pública<sup>115</sup> inviabilizou e ainda inviabiliza a realização de um Congresso” (RIO DE JANEIRO, 2017). Contudo, após amplo processo de pressão, o III Coed ocorreu nos dias 30 e 31 de agosto e 1 setembro de 2019. Cabe esclarecer que, após o congresso, a minuta para o novo PEE/RJ, no período de 2019 a 2022, permaneceu na Seeduc \*e na Casa Civil, sem, todavia, ser apresentada à Alerj. Assim, mais uma vez, o governo mantinha o histórico de procrastinação ativo.

Após as movimentações de diversas entidades, entre elas, o Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro, o MPE, a Comissão de Educação da Alerj, o governo enviou a Mensagem à Alerj com a proposta do plano, a qual passou a tramitar, no dia 15 de março de 2022, na forma do PL nº 5.944/2022<sup>116</sup> (RIO DE JANEIRO, 2022). Até o momento, o referido PL está sem movimentação na Casa Legislativa. Com isso, o Rio de Janeiro se mantém como o único estado da federação sem ter aprovado um plano decenal para a sua educação.

Conquanto a movimentação dessas entidades tenha pressionado para o envio do texto à Alerj, no momento em que apresentamos as conclusões desta pesquisa, observou-se um reposicionamento das instituições quanto ao papel do PEE/RJ, especialmente no âmbito da Comissão de Educação da Alerj, sob a liderança do Deputado Alan Lopes do Partido Liberal (PL).

---

<sup>114</sup> Ação civil pública nº 0316732-82.2017.8.19.0001.

<sup>115</sup> O estado de calamidade foi declarado em 17 de junho 2016, pela crise financeira do estado.

<sup>116</sup> Após as pressões da Comissão de Educação da Alerj, CEE, CAO-Educação do MPRJ e o Fórum Estadual de Educação (instância criada à luz da Lei nº 13.005/2014), o PL ingressou na Alerj no dia 15 de maio de 2022. Teve arquivamento em 1 de fevereiro de 2023 e, em 20 de abril, foi desarquivado.

Antes de passar às conclusões da pesquisa, ao longo das entrevistas, a forma como as memórias coletivas do PEE/RJ e da educação foram sendo recuperadas pelos entrevistados pode indicar alguns caminhos e persistências em nossa trajetória educacional, para além das discussões associadas ao tema do PEE/RJ. Para isso, apresentam-se alguns fragmentos dessas lembranças e provocações quanto ao papel da educação.

Para a professora Lia Faria, à luz de Bertold Brecht, compreender que estamos vivendo tempos sombrios, em especial, pelo “*número de impeachment de governadores, governos completamente desmoralizados. Como falar de PNE?! Um percentual ridículo de dinheiro para a merenda, nas escolas está faltando tudo*” (FARIA, 2023). Mas, concluindo com Cora Coralina, defendeu: “*vou caminhando e cantando. Com as mãos cheias de sementes. Então, na verdade, eu joga minhas sementes para vocês. Porque eu acho que um verdadeiro educador é aquele que planta, aquele que semeia. Aquele que planta e semeia o futuro, um mundo melhor*” (FARIA, 2023).

Para a professora Maria Celi, “*educação não pode se fazer de maneira improvisada. Educação é algo que precisa ser pensado porque trata de gerações. [...] temos que entender que educação não é uma coisa que se possa improvisar, porque não é uma coisa que se pode fazer do dia para a noite*” (VASCONCELOS, 2023). E, concluiu,

*[...] temos um problema que é não valorizarmos a memória. E quando nós esquecemos, quando propositalmente esquecemos, apagamos o passado e aquilo tudo que nós vivemos, perdemos os aprendizados e as experiências. E mesmo aquelas experiências que não foram boas, nos ensinam. Elas nos ensinam não a fazer diferente, mas sim a aprender novamente. Elas nos ensinam a tentar ver por que é que nós erramos, nos ensinam a refletir em cima daquilo que nós vivemos* (VASCONCELOS, 2023).

Para a professora Teresa Avance, um plano decenal é “*para dar conta de atender a todo o processo, a todos os estudantes, atender o direito à educação que está lá na constituição, que está na lei de diretrizes e bases. É um planejamento daquilo que nós temos como meta para atingir*” (AVANCE, 2023). E, ao recuperar as lembranças de um diálogo que teve com a professora Lisete Arelaro<sup>117</sup>, afirmou: “*olha, qualquer reuniãozinha que junte dois ou três para discutir educação, para mim, já é um ganho. Ela falava coisas assim. Eu falava: ‘poxa, Lisete, mas tem tão pouca gente’ E ela falava: ‘Não, professora, não. Quem está aqui pode fazer uma revolução*” (AVANCE, 2023).

Para a professora Beatriz Lugão,

---

<sup>117</sup> Educadora e militante da educação e que faleceu dia 12 de março de 2022.

*a escola tem que ser para todos. Pública, para todos, em todos os níveis, e que você não retire um centímetro ou um milímetro de conhecimento dos estudantes. Você pode debater currículo, pode aprofundar currículo, tudo isso está colocado, mas que não se volte atrás do patamar que a gente já está. É daqui para frente. Então o plano tem que refletir toda essa construção que a sociedade brasileira fez no sentido de superar as suas mazelas históricas. E aí tem que ser um plano de Estado e não um plano de governo. Não pode ficar à deriva das sandices de cada governo que entra (LUGÃO, 2023).*

Enquanto esperança, deseja que:

*circulem mais as ideias entre nós, não importa se eles sejam doutores, pós-doutores, estejam dando aula na pesquisa ou aquele professor da educação infantil. Somos todos educadores. A educação vai de zero a 100 anos, até quando a pessoa estiver viva. Ela compreende desde a pré-escola, do berçário até a pós-graduação. Torna-se necessário remar contra a maré e trabalhar para que as nossas alianças façam com que a gente esteja junto na defesa da universidade pública, na defesa da escola básica. Não pode se sentir sozinho nisso, não. Ou, então, serão apenas só palavras de ordem (LUGÃO, 2023).*

Para o professor Rivo Gianini “o espaço coletivo é fundante, pois assim as pessoas terão o espaço do debate, de um debate plural, senão, nós vamos cair naquela continuidade ou descontinuidade que nós estamos vivendo” (GIANINI, 2023). E citando Anísio Teixeira, há esperança “apesar de tudo, nós estamos construindo, construiremos a nação desenvolvida, material e espiritualmente amanhã” (GIANINI, 2023).

Para o deputado Comte Bittencourt, o plano “é o documento síntese, de um olhar de longo, médio e curto prazo para políticas de educação. E tem, como objetivo, levar a sociedade a participar e se tornar um projeto coletivo, da sociedade e com toda a sua diversidade” (BITTENCOURT, 2023). Com isso, concluiu que “Educação é uma construção da sociedade e a escola deve ter qualidade para todos” (BITTENCOURT, 2023).

Já a professora Rosana Mendes,

*[...] é no plano que se estabelecem as políticas em todas as dimensões, balizador naquilo que, em essência, eu não posso deixar de ter, na relação com os outros estados, para que eu não tenha desigualdades regionais dentro do Estado e dentro do país, para que a gente não tenha cidadãos de segunda categoria (MENDES, 2022).*

E, citando Gandhi, defendeu: “*não há um caminho para a educação, a educação é o caminho*”.

Por fim, para a professora Guilhermina Rocha, um plano “*é para acabar com o analfabetismo, garantir creche e educação infantil, política de valorização do magistério. O objetivo de fazer com que aquilo que está sendo proposto venha se tornar realidade(?), não só no chão da escola, no chão do Estado* (ROCHA, 2023). Com vistas a poder “*voltar a ter a chance de viver, de poder ter mais tranquilidade, apesar de um Congresso Nacional ainda muito conservador*” (ROCHA, 2023). Assim, diante das memórias apresentadas, os desafios para estabelecer a educação como dimensão fundante ainda enfrentam muitos problemas que não esmorecem os sonhos.

Compreende-se, assim, que “*todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa*” (MARX, 2011, p.25). Mas, no caso do Rio de Janeiro, esses processos parecem andar de mãos dadas, em especial, pela permanência da política de descontinuidade na educação. Assim, sem esquecer os desafios associados ao enfrentamento à descontinuidade, à política ziguezagueante, que os processos associados ao percurso do PEE/RJ tragam as aprendizagens construídas ao longo do processo vivenciado no estado, e aqui reconstruído, como estratégia para o enfrentamento de problemas futuros associados à aprovação dos próximos planos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela propôs analisar como se configurou o processo de elaboração e aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, no período compreendido de 2001 a 2009. Nessa direção, a reconstrução histórica dessa trajetória possibilitou a emergência de um processo, continuamente, perpassado por silenciamentos e ausências, especialmente por parte do governo estadual. Metodologicamente, o uso da história oral se fez associar ao campo da memória, em especial, das lembranças e dos esquecimentos. Enquanto temporalidade, adotou-se a história do tempo presente. A partir desses recursos metodológicos, a pesquisa triangulou os testemunhos dos entrevistados com as fontes documentais e bibliográficas, almejando desbravar suas questões norteadoras.

Ao buscar compreender a primeira questão norteadora, ou seja, quais foram os mo(vi)mentos que deram origem ao primeiro Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, as análises consistiram em identificar os mo(vi)mentos em que a ideia de plano de educação, enquanto visão sistêmica, fez-se presente no tecido legislativo brasileiro. Embora temporalmente distante, mas considerando sua importância histórica, partiu-se do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e dos processos de disputas e concepções para a instituição dos planos nacionais de educação, presentes na Constituição de 1934 até o estabelecimento do primeiro PNE, instituído pela Lei nº 10.172/2001.

Diante desse percurso, a pesquisa apontou algumas das muitas tensões e desafios associados à instituição do planejamento das políticas educacionais no país e no Rio de Janeiro, com destaque para as discontinuidades motivadas, em grande parte, pela (re)orientação econômica e, ainda, pelo rompimento da ordem democrática. Foi possível perceber na estrutura educacional brasileira a permanência de medidas autoritárias, como as observadas na reforma Capanema e na teoria do capital humano, durante a ditadura civil-militar (1964 – 1985). Identificou-se, também, a convivência com medidas democratizantes, como no PNE [de Fundos] de 1932, voltado para a captação de recursos para o ensino primário, e, as ações, na década de 1980, do FNDEP, durante a ANC. Dessa forma, a análise nacional se fez em diálogo, quando necessário e possível, com os processos do Rio de Janeiro.

Em relação ao estado do Rio de Janeiro, a pesquisa recuperou a trajetória do planejamento e dos planos educacionais, inaugurada no contexto da fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro, em 1975, e fortalecida a partir das determinações das Constituições Federal de 1988 e Estadual de 1989. Ao se instituir o novo estado, a primeira Secretária de Educação iniciou um movimento na direção de criar estruturas para o planejamento de curto, médio e longo prazo das políticas educacionais. Porém, grande parte dos governos subsequentes promoveu a desestruturação da pasta da educação e, por conseguinte, do planejamento sistêmico.

Para ilustrar, a pesquisa indicou alguns dos processos que resultaram em fissuras na estrutura de planejamento da SEE, a saber: 1. o desmonte do Centro de Tecnologias Educacionais, do Centro de Informática e do Laboratório de Currículo na gestão de Carlos Chagas (1979 – 1982); 2. a divisão da Secretaria de Educação e Cultura para a instituição da Secretaria de Educação e da Secretaria de Ciência e Tecnologia, no governo Leonel Brizola (1983 – 1987), promovendo a oferta concorrente da educação profissional e média; 3. a desestruturação do I PEE e dos CIEPs, na gestão de Moreira Franco (1988 – 1991); 4. a implementação da política gerencialista de Estado associada aos processos de reorganização da administração pública, na década de 1990, e a desestruturação do II PEE, na gestão de Marcelo Alencar (1995 – 1998); 5. a introdução da educação religiosa, na gestão de Anthony Garotinho (1999 – 2001), e a sua prevalência frente às políticas educacionais; e, ainda, o estabelecimento da meritocracia pela via do PrNE, tendo a sua manutenção assegurada no governo de Rosinha Matheus (2003 – 2006); 6. o aprofundamento da meritocracia na gestão de Sérgio Cabral (2007 – 2010 e 2011 – 2014) e o fortalecimento dos conceitos de gestão do setor privado sobre o público.

Ao elencar tais questões, observou-se como elas acabaram atuando para manter: 1. a contenção das demandas sociais; 2. os limites para a conformação da esfera pública, a partir da prevalência do clientelismo, patrimonialismo e da política de vitrine; 3. as dificuldades de integração entre a capital (região metropolitana) e o interior; 4. o desmonte da estrutura de planejamento dos planos, no âmbito da Secretaria de Educação. Com efeito, o resultado dessas ações levou à redução da capacidade de planejamento das políticas educacionais e à prevalência das políticas de governo mediante as de Estado.

A pesquisa também destacou como a pauta corporativa das representações sindicais conquistou significativo destaque nas discussões das conferências e/ou congressos

de educação. Tal perspectiva se deu pela compreensão de que, diante do longo período de congelamento salarial, passando pela inserção das políticas meritocráticas e da dificuldade de negociação entre os profissionais da educação e os governos, os breves momentos associados às conferências e/ou aos congressos de educação tornaram-se espaços privilegiados para a incorporação das suas pautas na agenda pública. Nesse contexto, a estratégia dos profissionais de educação foi a de inserir suas demandas corporativas, como a de valorização salarial, nos textos de referência desses encontros, independentemente do eixo em discussão. Ou seja, a proposta de valorização passou a ser incorporada “onde fosse possível”, mesmo existindo um eixo exclusivo para tratar do tema.

Não há dúvidas de que o tema da valorização dos profissionais da educação vem se constituindo como urgente e necessário. O silêncio ou a ausência do tema nas agendas das políticas públicas implica sérias interdições à garantia do direito à educação. Contudo, ele é parte das questões educacionais, não devendo obstaculizar o enfrentamento das demais.

Compreendeu-se, ainda, como os efeitos provocados pela contenção das demandas sociais, originadas nas décadas anteriores e mantidas pelos governos da redemocratização, levaram a esfera pública a lidar com os conflitos distributivos entre o público e o privado e a transformar os direitos sociais em moeda de negociação, ou melhor, de contenção.

Em que pese a força dessas considerações, a dimensão ziguezagueante das políticas educacionais tem como um dos motivos a extensa rotatividade dos gestores da Seeduc e as suas medidas, em geral, focadas em deixar a própria “marca” na educação. Essa lógica vem contribuindo para a emergência de descontinuidades e a prevalência da política de vitrine. As dificuldades de se identificar os problemas críticos educacionais e o baixo valor para a formulação de políticas de médio e longo prazo passaram a retroalimentar essa estrutura, em que as soluções se estabelecem, em sua maioria, pela improvisação para conter determinado problema sem conseguir, contudo, ir de encontro à sua origem, tanto pela ausência de estrutura de planejamento como pelos limites de recursos e meios para a sua implantação, entre outros desafios.

O contexto é agravado pelo cenário de descrédito da população nos gestores, tanto pelas inúmeras promessas realizadas que fica(ra)m no meio do caminho, ou que nem chega(ra)m a caminhar, como pelos casos de corrupção comprovada. Ou seja, a

governabilidade das políticas educacionais no Rio de Janeiro se dá, em grande parte, pelas soluções fragmentadas.

Em relação às iniciativas para se instituir o PEE/RJ em 2001, a pesquisa apresentou os movimentos da sociedade civil e política para incidir sobre a concepção da proposta. Além disso, buscou analisar as quebras no processo de elaboração do plano, sendo que a primeira grande fissura foi a tentativa de se instituir um plano semelhante ao do estado do Paraná e a segunda, a elaboração de um plano elaborado no interior da própria Seeduc e em conflito com as deliberações do II Coed, como as observadas em 2009.

Diante desse cenário, a procrastinação para elaboração do PEE/RJ se associou: (1) ao desmonte da estrutura de planejamento para o PEE/RJ no interior da Secretaria de Educação, na década de 1990; (2) à demora na aprovação do PNE de 2001 e a ausência de prazos para a instituição dos planos subnacionais, contribuindo para a ausência de referências concretas para o estado atender as deliberações da Lei nº 10.172/2001; (3) ao descaso de alguns gestores públicos para a criação do PEE, somando-se, ainda, a alta rotatividade de secretários de educação; (4) à prevalência das políticas de vitrines na administração; e (5) ao silenciamento das contribuições advindas dos Coeds.

Outras duas inquietações que compuseram as questões norteadoras da pesquisa foram: como os congressos estaduais de educação contribuíram para a conformação do PEE/RJ e, ainda, os tratamentos que os materiais resultantes dos Congressos receberam antes da chegada do PL à Alerj. Para essas questões, os Coeds de 2002 e 2007 tornaram-se os focos da análise.

Em relação ao I Coed, buscou-se compreender que fatores levaram à criação da Comissão de Elaboração do PEE/RJ e sua posterior transformação no FPDEP-RJ. Como se viu, essa mudança permitiu que o primeiro congresso assumisse as orientações do FNDEP para reestabelecer, nos planos subnacionais, o PNE- Proposta da Sociedade Brasileira frente à Lei nº 10.172/2001. Para isso, o I Coed se organizou em duas etapas – preparatórias e estadual – para analisar as contribuições presentes no Caderno de Subsídios. Outra inquietação associada àquele Coed esteve no seu processo de financiamento, cuja principal fonte foi uma ONG e não a SEE.

Com a mudança no comando da SEE em 2003, reestabeleceu-se a Comissão Elaboradora, e o CEE assumiu a função de conduzir o processo de elaboração do plano. Até 2004, os trabalhos seguiram em atenção às deliberações do Coed. Porém, a partir da nova

mudança na SEE, com a entrada do secretário Cláudio Mendonça, o documento final do congresso sequer chegou a ser encaminhado à Alerj, haja vista que a Comissão Elaboradora foi destituída, tendo sido apresentado, na Alerj, como se fosse do Rio de Janeiro, um PEE semelhante ao do Paraná. A partir daí, a pesquisa tratou desse episódio como a primeira grande quebra no processo de elaboração do PEE/RJ, ocasião em que se deu o início à judicialização do plano, pela via do Ministério Público, a partir da representação da Comissão de Educação da Alerj. Defendeu-se na tese que essa ação da SEE silenciou os participantes do I Coed e inaugurou o primeiro período de postergação do plano, ocorrido de 2004 a 2007. Foi dentro desse contexto que, em 2007, sob o manto das decisões judiciais, ocorreu o II Coed.

Por sua vez, o II Coed de 2007 assumiu a perspectiva de contribuir para a elaboração do PEE/RJ como política de Estado. Para isso, foram realizados fóruns regionais e, na sequência, a etapa estadual. O congresso refletiu as desconfianças e esperanças entre os membros da comunidade educacional em relação aos rumos da educação no estado. Persistente, o Coed aprovou um documento para ser enviado à Alerj, mas, com outra mudança no comando da Pasta, a trajetória do PEE/RJ repactuou com o histórico de interdições, inaugurando a segunda fase de postergação do plano, associada ao período de 2008 a 2009. Na ocasião, o motivo estava no fato de a gestão do governo estadual querer alinhar o plano às suas perspectivas, tendo, inclusive, elaborado um plano alinhado aos seus ideais e alheio aos do Coed. Ocorreu, assim, a segunda quebra sistêmica na trajetória de elaboração do plano, em que o governo buscou silenciar, mais uma vez, as propostas dos participantes, agora, os do II Coed. Tal ciclo de postergação esteve marcado por conflitos internos no governo e pela dificuldade de diálogo entre as suas várias Secretarias, sintetizada pela política da “batata quente”, ou seja, pelo processo de autodesresponsabilização para com o plano e a culpabilização de outras pastas.

Frente a tantas questões envolvidas, a trajetória do plano também foi marcada pela segunda fase de judicialização, a partir do ingresso de nova representação da Comissão de Educação da Alerj, agora no MPE, para que a Seeduc enviasse a mensagem do PEE/RJ para o Legislativo. Após sucessivos debates nas audiências públicas e pressões dos Ministérios Públicos Federal e Estadual, em agosto de 2009, o texto elaborado pelo governo foi enviado à Alerj. Mas, como visto, a comissão de especialistas contratada pela Alerj, sem saber dessas modificações, reestabeleceu, a partir das consultas aos textos originados, as discussões presentes no II Coed.

A quarta questão norteadora da pesquisa buscou analisar os movimentos e tensões que envolveram as forças políticas que atuaram, fora e dentro da Alerj, sobre o documento do PEE/RJ. Nessa direção, destacou-se o papel das audiências públicas temáticas, promovidas pela Comissão de Educação da Alerj com os setores representativos da comunidade escolar fluminense. Percebeu-se como as entidades focaram, prioritariamente, na aprovação do plano, em vez de em sua possível reestruturação. A perspectiva estava em garantir o plano, mesmo que os setores organizados tivessem algum nível de divergência com o texto. Observou-se, ainda, como as audiências abordaram outras temáticas educacionais com demandas históricas, como a regulamentação do regime de colaboração e a criação do sistema nacional de educação. Considera-se que as audiências públicas contribuíram para o Poder Legislativo elaborar o texto normativo do PEE/RJ, sem desconsiderar, contudo, o que foi produzido no II Coed.

Para assegurar a aprovação do texto na Alerj, a Comissão de Educação adotou, como estratégia, a presença permanente de algum membro da Seeduc nas audiências. A ideia era sinalizar para parlamentares alinhados com o governo que havia acordo com a aprovação do plano, tendo em vista que os membros da Comissão de Educação eram da oposição.

Em relação à Comissão de Sistematização do Plano, o seu papel esteve na análise do documento enviado pela Seeduc e na incorporação das propostas que surgiram a partir das audiências públicas temáticas. Sobre o documento enviado pela Seeduc, o texto apresentado refletia bem mais os objetivos do governo do estado do que as deliberações do II Coed. Ocorreu, porém, a retomada das contribuições dos Coeds pelas mãos da Comissão de Sistematização. Dessa forma, a Comissão reestabeleceu as vozes dos participantes do Coed.

Sobre o texto analisado no Plenário da Assembleia Legislativa, a sua aprovação se deu sem nenhuma emenda do bloco governista, indicando que a estratégia dos parlamentares da Comissão de Educação teve os efeitos esperados.

Convém lembrar que a Comissão de Educação, ao longo do período de elaboração do PEE/RJ, já vinha pressionando o Executivo a instituir os planos decenais, a partir de algumas legislações, tais como: 1. a Lei nº 4.528/2005, que inseriu no tecido legislativo o estabelecimento dos congressos de educação de forma bienal e, ainda, a revisão do PEE/RJ; e, 2. a Lei nº 5.332/2008, que previa a suspensão de repasses orçamentárias do estado aos municípios, caso não aprovassem os seus planos municipais, antes de 2010.

Dentro das questões colocadas, os caminhos associados ao processo de elaboração do PEE/RJ foram marcados por alguns movimentos de efetivo trabalho, prevalecendo, contudo, a assentada estrutura de descontinuidade, estabelecida por medidas postergadoras e de desresponsabilização da Secretaria de Educação para com o plano.

Conclui-se que, ao longo de quase cinco décadas, permanecem como horizonte a descontinuidade e a fragmentação das políticas públicas educacionais, como os principais eixos (des)organizadores da política educacional no estado do Rio de Janeiro. Lamentavelmente, o esforço de setores da sociedade para fazer do PEE/RJ o ponto de convergência de diálogos, olhares, vozes e esperanças, para os rumos da educação fluminense, foram silenciados por diversas vezes ao longo dessa trajetória. Reforça essa constatação a baixa atenção dada pela Seeduc ao plano, desde a sua aprovação em 2009 até o término da sua validade em 2019, ou seja, o governo do estado não priorizou a sua implementação e a sua efetivação como epicentro do planejamento educacional. Nesse ponto, há um grande perigo!

Nas condições atuais, não é suficiente alertar sobre os riscos da manutenção da ação ziguezagueante das gestões, bem como sobre a protelação, a fragmentação e a descontinuidade da política, como elementos nocivos à educação, direito público subjetivo. Defende-se, assim, o rompimento da improvisação e a introdução de ações planejadas e estruturadas, com vistas à instituição de políticas de Estado, em detrimento das de governo. O desafio posto não é de fácil consecução, em especial, no Rio de Janeiro, com um cenário político marcado pela dimensão ziguezagueante da administração pública e a política vitrine. Está posta, assim, a necessidade de se estabelecer uma nova dimensão cultural e organizativa para as políticas públicas educacionais. Caso os movimentos permaneçam como estão, o estado do Rio de Janeiro continuará a ter como prevalência a ausência de um PEE/RJ, como o que está em curso neste momento. Enfim, a manutenção desse cenário implica que as pedras continuarão presentes no meio do caminho e reaparecendo, como bem percebeu Carlos Drummond de Andrade, em 1928. A luta pela elaboração e pela aprovação de um plano, com diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias, continua como núcleo organizador de todos aqueles que acreditam na educação como um dos principais instrumentos de emancipação humana.

## 6. REFERÊNCIAS

ABRINDO o debate sobre o Plano Nacional de Educação, **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 23 de janeiro de 1936, p. 5.

ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090779/mod\\_resource/content/1/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090779/mod_resource/content/1/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf). Acesso em: 2 jul. 2022.

AGÊNCIA BRASIL. **Governador Anthony Garotinho renuncia ao governo do Rio**. 5 abr. 2022. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/agenciabrasil/node/627184>. Acesso em: 10 jun. 2023.

AGÊNCIA SENADO. **Redação do vencido**. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/redacao-do-vencido/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

ALBERTI, Verena. História dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. No Meio do Caminho. *In*: **Revista Antropofagia**, São Paulo, Anno I, nº 3, jul. 1928.

ANTONIO Delfim Netto. 1968 - Ato Institucional nº 5. Os personagens, **Folha/UOL**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/personas/delfimNetto.htm>. Acesso em: 30 jun. 2023.

APROVADO o Plano Estadual de Educação, **O Fluminense**, Niterói, 16 de dezembro de 2009, p. 3.

ARNALDO Niskier é empossado nesta terça-feira, **O Globo**, Rio de Janeiro, 04 de abril de 2006. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/arnaldo-niskier-empossado-nesta-terca-feira-4590962>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Boletim da Anped**. v. 2, n. 1, jan./mar. de 1980. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/boletim\\_anped\\_v.\\_2\\_n.1.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/boletim_anped_v._2_n.1.pdf). Acesso em: 24 abr. 2022.

AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria Crítica, Democracia e Esfera Pública: Concepções e Usos na América Latina. **DADOS: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, p. 703-728, 2004.

AZEVEDO, Fernando. Introdução. In: AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

BBC NEWS BRASIL. **Ascensão e queda de Sérgio Cabral em 10 momentos marcantes de sua carreira**, 16 de novembro de 2016.

BENDIX, Reinhard. Max Weber's Interpretations of Conduct and History. **American Journal of Sociology**, Chicago, 51 (6), p. 518-26, 1946.

BENVENISTE, E. Le langage et l'expérience humaine, **Diogène**, nº 51, pp. 3-13, 1965 *apud* LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 7. ed., 2021.

BLOCH, M. **Apologia da História** ou O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. **Sociedade e Estado na filosofia política moderna**. Brasiliense: São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 657-676, 2010.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.137-166 p.

\_\_\_\_\_. Salvar pela escola: Programa Especial de Educação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: ALERJ/CPDOC/FGV, 2008.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação Brasileira: muitos planos, pouco planejamento *apud* SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria. **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BORIS, Fausto. A Revolução de 1930. *In*: CARDOSO, Fernando Henrique. **Brasil em perspectiva**: Corpo e Alma do Brasil. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2004.

BOSCHI, Renato. Corporativismo societal: a democratização do Estado e as bases social-democratas do capitalismo brasileiro. *In*: SZWAKO, José; MOURA, Rafael; D'AVILA FILHO, Paulo (org.). **Estado e sociedade no Brasil**: a obra de Renato Boschi e Eli Diniz. Rio de Janeiro: CNPq, FAPERJ, INCT/PPED, 2016.

BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Registrada nesta Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio. Rio de Janeiro, 21 ago., 1834.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 4 fev. 1891.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.617, de 30 de Dezembro de 1906. Fixa a despeza geral da República dos Estados Unidos do Brazil para o exercício de 1907, e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 1 jan. 1906.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.402, de 14 de Novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Publica. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 18 de nov. 1930.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.444, de 1º de Dezembro de 1930. Dispõe sobre os serviços que ficam e cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 25 de dez. 1930a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 15 de abr. 1931.

\_\_\_\_\_. Lei nº 174, de 6 de Janeiro de 1936. Organiza o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 14 de jan. 1936.

\_\_\_\_\_. Actos do Poder Legislativo. **Diário do Poder Legislativo**, nº 627, de 27 de maio de 1937.

\_\_\_\_\_. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública, **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 15 de jan. 1937a.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 24 de jan. 1942.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 9 de fev. 1942a.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 10 de abr. 1942b.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de Dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 31 de dez. 1943.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 4 de jan. 1946.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 4 de jan. 1946a.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 8.621, de 10 de Janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 12 de jan. 1946b.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de Agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União, Rio de Janeiro**, DF, 23 de ago. 1946c.

\_\_\_\_\_. **Diário do Congresso Nacional**, 5 de junho de 1959.

\_\_\_\_\_. **Diário do Congresso Nacional**, 12 de dezembro de 1959a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 51.152, de 05 de Agosto de 1961. Cria a Comissão Nacional de Planejamento. **Diário Oficial da União**, DF, 6 de ago. de 1961a.

\_\_\_\_\_. Decreto do Conselho de Ministros nº 154, de 17 de Novembro de 1961b. Altera o Decreto nº 51.152, de 5 de agosto de 1961. **Diário Oficial da União**, DF, 17 de nov. 1961.

\_\_\_\_\_. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Dossiê do Projeto de Lei 2.222/1957**. Brasília, DF, 1961c. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=23C87C311B333F811199112D5FB1D525.proposicoesWebExterno1?codteor=1211899&filename=Do+ssie+-PL+2222/1957](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=23C87C311B333F811199112D5FB1D525.proposicoesWebExterno1?codteor=1211899&filename=Do+ssie+-PL+2222/1957). Acesso em: 14 maio 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto do Conselho de Ministros nº 1.230, de 22 de Junho de 1962. Cria a Comissão de Planejamento da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de jul. 1962.

\_\_\_\_\_. Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) 1964 – 1966 (Síntese). Brasília, DF: Ministério do Planejamento. **EPEA**, n.1, 2..ed., maio de 1965a.

\_\_\_\_\_. O Papel da Administração na Aliança Para o Progresso (Editorial). **Revista do Serviço Público**, v. 94, n.1, p.1-115, 1962a.

\_\_\_\_\_. **Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social 1963 – 1965** (Síntese). Secretaria de Planejamento, dezembro de 1962b.

\_\_\_\_\_. Decreto do Conselho de Ministros nº 1.422, de 27 de Setembro de 1962. Dispõe sobre as atribuições do Ministro de Estado extraordinário responsável pelo planejamento e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de set. 1962c.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 54.999, de 13 de Novembro de 1964. Institui a Conferência Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de dez. 1964.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). **Conferências Internacionais de Instrução Pública: recomendações (1934-1963)**. [Rio de Janeiro]: Inep, 1965.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 57.895, de 28 de Fevereiro de 1966. Dispõe sobre os saldos não aplicados dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio, a intensificação do ensino

fundamental a pessoas analfabetas, de mais de 10 anos de idade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1 mar. 1966.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 239 de 15 de abril de 1966 do Conselho Federal de Educação, **instituiu o Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação**. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select\\_action=&co\\_obra=24595&co\\_midia=2](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=24595&co_midia=2). Acesso em: 23 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 59.452, de 3 de Novembro de 1966. Institui o Dia Nacional da Alfabetização. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 8 nov. 1966.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 20, de 1º de julho de 1974. Dispõe sobre a criação de Estados e Territórios. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1 jul. 1974.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 24, de 1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. **Diário Oficial da União**, 5 dez. 1983.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Para Todos**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1985.

\_\_\_\_\_. Assembleia Nacional Constituinte. **Anteprojeto da Subcomissão de educação, cultura e esportes**. 1987.

\_\_\_\_\_. Assembleia Nacional Constituinte (**Ata de Comissões**), 1987a.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. **Diário do Congresso Nacional**, 29 de novembro de 1988a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Desporto, 1990.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinado a investigar a aplicação, pelo Ministério da Educação, dos recursos provenientes da emenda Calmon**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 1992.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Desporto, 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Dossiê do Projeto de Lei nº 1.258**, de 28 de novembro de 1988, Brasília, DF, 1996a. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1154749&filena me=Dossie+-PL+1258/1988](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1154749&filena me=Dossie+-PL+1258/1988). Acesso em: 26 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. **Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: Educação Infantil e Ensino Fundamental - Região Sudeste**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Desporto, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Mensagem nº 9**, de 09 de janeiro de 2001a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-veto-14596-pl.html>. Acesso em: 6 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.180, de 6 de fevereiro de 2001. Organiza e disciplina os Sistemas de Planejamento e de Orçamento Federal, de Administração Financeira Federal, de Contabilidade Federal e de Controle Interno do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 7 fev. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Acompanhamento e Avaliação do Plano Nacional de Educação e dos Planos Decenais Correspondentes: Relatório Região Sudeste/Rio de Janeiro, 19 a 21 de junho de 2006a**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE: Razões, princípios e programas, 2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 11 de 24 de abril de 2007a. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 6 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. **Conferência estadual de educação no RJ**, 7 de dezembro de 2007b (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/9617-sp-779826772>. Acesso em: 15 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Compromisso Todos pela Educação**, 18 de maio de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/223-505975284/10550-sp-1812208938>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

\_\_\_\_\_. I Conferência Nacional de Educação – I CONAE. Documento-Referência. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **Processo Administrativo PA MPF/RJ 1.30.012.000185/2006-22**. Ministério Público Federal – Procuradoria da República do Estado no Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 2006. Brasília, 2014a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Galeria de Ministros**, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros?b\\_start:int=0](https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros?b_start:int=0). Acesso em: 12 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/mapa\\_do\\_analfabetismo\\_do\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Bezerra de Araújo (Biografia)**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/139161/biografia>. Acesso em: 29 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. DRU – Desvinculação das Receitas da União. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/dru#:~:text=A%20Desvincula%C3%A7%C3%A3o%20de%20Receitas%20da,de%2090%25%20do%20montante%20desvinculado>. Acesso em: 20 jun. 2023a.

**BRASIL DE FATO. Governo do RJ faz acordo com Ministério Público para regularizar repasses para a Educação**, 17 de maio de 2023. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2023/05/17/governo-do-rj-faz-acordo-com-ministerio-publico-para-regularizar-repasses-para-a-educacao>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: A longa duração. *In: Revista de História*, v. 30, n. 62, abr./jun. 1965.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 45, p. 49–95, 1998.

BRESSIANI, Nathalie. **Nancy Fraser e o Feminismo**. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/nancy-fraser-e-o-feminismo/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Fundação Unesp, 2011.

CABRAL afirma que saída de Maculan da Educação foi necessária, **Extra**, Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 2008. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/cabral-afirma-que-saida-de-maculan-da-educacao-foi-necessaria-465397.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CAMPANHA. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Quem somos**, 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CANDIDATO exalta o educador, **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 18 de outubro de 1984, p. A-3.

CANDIDATOS priorizam educação, **O Fluminense**, Niterói, 9 e 10 de agosto de 1998, p. 3.

CANDIDATOS querem mudança, **O Fluminense**, Niterói, 18 e 19 de agosto de 1998a, p. 3.

CARDOSO JR, José Celso. **Planejamento Governamental e Gestão Pública no Brasil: elementos para ressignificar o debate e capacitar o estado**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Texto para Discussão (1584). Brasília, DF, mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Política e planejamento no Brasil: balanço histórico e propostas ao plano plurianual 2016-2019**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Texto para discussão), Brasília, DF, 2014.

CARDOSO JR., J. C.; PINTO, E. C.; LINHARES, P. T. (ed.). **Estado, instituições e democracia: desenvolvimento**. Brasília, DF: Ipea, v. 3, 2010.

CARNEIRO, Ricardo. **Planejamento e gestão governamental na esfera estadual: uma análise comparativa dos processos, conteúdos e sistemas de acompanhamento dos PPAs – Estado do Rio de Janeiro**. Brasília, DF: Ipea, 2013. (Relatório de Pesquisa).

CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. **Instituto Mojo de Comunicação Intercultural**, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.baixelivros.com.br/download-gratuito?alice-no-pais-das-maravilhas.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2024.

CARTA DE PUNTA DEL ESTE, 1961. Disponível em: <https://www.dipublico.org/119066/carta-de-punta-del-este-1961/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CASA cheia no Ciep para a Conferência de Educação, **Jornal dos Esportes**, Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2002a, p. D.

CÓDIGO Nacional de Educação, **O Imparcial**, São Luis, 26 de abril de 1938, p. 2 e 3.

CONFERÊNCIA de Educação em debate, **Jornal dos Esportes**, Rio de Janeiro, 21 de abril de 1984, p. 12.

CONFERÊNCIA de Educação foi aberta na UFF, **Jornal dos Esportes**, Rio de Janeiro, 13 de outubro de 1984b, p. 5.

CONFERÊNCIA debate os caminhos da educação, **Monitor Campista**, Campos dos Goytacazes, 16 de julho de 2002, p. 4.

CONFERÊNCIA, **O Fluminense**, Niterói, 31 de outubro e 1º de novembro de 1999a, p. 10.

CONFIRA os nomes escolhidos para compor o secretariado de Sérgio Cabral, **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 de novembro de 2006a. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/confira-os-nomes-escolhidos-para-compor-secretariado-de-sergio-cabral-4546445>. Acesso em: 14 jun. 2023.

Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL89927-5606,00->

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 1997, Belo Horizonte. Anais do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. In: CONGRESSO Nacional de Educação, 2, 1997, Belo Horizonte.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 1999, Porto Alegre. **Carta de Porto Alegre**. Anais. Congresso Nacional de Educação (CONED). 1999.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2002, São Paulo. **Carta de São Paulo**. Disponível em: <http://www.anped11.UERJ.br/25/carta4coned.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COHN, Gabriel. Problemas da Industrialização no século XX. In: CARDOSO, Fernando Henrique. **Brasil em perspectiva: corpo e alma do Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, São Paulo, 1971.

CÓDIGO Nacional de Educação, **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 23 de abril de 1938, capa.

CRUZ, Cláudia Ferreira da; AFONSO, Luís Eduardo. Gestão fiscal e pilares da Lei de Responsabilidade Fiscal: evidências em grandes municípios. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, p.126-148, jan./fev., 2018.

CUNHA, Luiz Antônio (1994). Zig-Zag no primeiro grau: o Rio de Janeiro nos anos 80. **Revista do Rio de Janeiro**, n. 3, p. 21-26.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 100 – Especial, p. 809-829, out. 2007.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo P. SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, p. 149-168, 2010.

\_\_\_\_\_. Por um Plano nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009a.

\_\_\_\_\_. A Educação nas Constituições brasileiras. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III, Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 39, n. 145, p. 870-889, out./dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. **Revista Cej**, v. 1, p. 32-45, 2009.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves Delgado; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

DIAS, Robson Santos. Um estado sem planejamento urbano e regional: A saga da Fundrem no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 131-154, jan./abr. 2017.

DINIZ, Eli. **Voto e máquina política**: patronagem e clientelismo no Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma Nova Ordem no Brasil dos Anos 90. *In*: SZWAKO, José; MOURA, Rafael; D'AVILA FILHO, Paulo (org.). **Estado e sociedade no Brasil**: a obra de Renato Boschi e Eli Diniz. Rio de Janeiro: CNPq, FAPERJ, INCT/PPED, 2016.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. **Revista do Programa de Pós-graduação em História**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5 – 22, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Unesp, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

\_\_\_\_\_. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 3, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DREIFUSS, René Armand. **1964 - A conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1970.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico**. 3. ed. Martins Fontes, Coleção Tópicos, São Paulo: , 2007.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EDUCAÇÃO é destaque na Constituição do Estado, **Jornal dos Esportes**, Rio de Janeiro, 8 de maio de 1989, p. 13.

EDUCAÇÃO reunirá 5 mil em Goiânia, **Correio Braziliense**, Brasília, 31 de agosto de 1986, p. 15.

EDUCAÇÃO, **O Fluminense**, Niterói, 15 de dezembro de 2001, p. 6.

ESCÓSSIA, Fernanda da. Na véspera, governador havia ameaçado o partido em busca de apoio integral; vice, só Benedita continua PT deixa Garotinho e entrega os cargos. **Folha de São Paulo**, 12 abr. 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1204200030.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Benedita enfrenta vaias e protestos durante greve de professores. **Folha de São Paulo**, 11 abr. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u49210.shtml>. Acesso em: 27 ago. 2023.

ESTADO começa a definir Plano de Educação, **Monitor Campista**, Campos dos Goytacazes, 26 de fevereiro de 2001, p. 7.

ESTADO do Rio não atinge a meta de ensino do próprio plano, **Extra**, Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/estado-do-rio-nao-atinge-meta-de-ensino-do-proprio-plano-17988596.html>. Acesso em 12 de jul. 2020.

FALTA de Professores no Rio gera crise no governo, **O Globo**, Rio de Janeiro, 09 de junho de 2007a). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/falta-de-professores-no-rio-gera-crise-no-governo-4183399>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FARIA, Lia. **CIEP: a utopia possível**. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

\_\_\_\_\_. **Chaguismo e Brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

FARIA, Lia; LOBO, Yolanda. Memórias e discursos – a escola fluminense pós-fusão (1975-1983). **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, n. 4, p. 103-116, jan./dez. 2005.

FÁVERO, Osmar. Formação continuada dos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. *In*: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silverio Baia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas Educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa IESAE/FGV**, São Paulo, n. 83, p. 5-14, nov. 1992.

FERNANDES, F; GENTILINI, J. Planejamento, políticas públicas e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44. n. 153, jul./set. 2014.

FERNANDES, Eliane M. A. **Educação Escolar no Estado do Rio de Janeiro durante a vigência do FUNDEF**. 2014. Disponível em: [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/ElianeMariaAlmeidaFernandes\\_GT5\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/ElianeMariaAlmeidaFernandes_GT5_integral.pdf). Acesso em: 2 jul. 2023.

FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERREIRA Junior, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FERREIRA, Márcia Santos. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 279-292, maio/ago. 2008.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf; CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga do; MEDEIROS, Josiane Lopes. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**. Iporá/GO: UEG/UnU, v. 2, n. 2, p.91-103, jul./dez. 2013.

FRASER, Nancy. A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. **Duke University Press**, Durham, Social Text, n. 25/26, p. 56-80, 1990.

\_\_\_\_\_. Repensando la esfera pública: Una contribución a la critica de la democracia actualmente existente. **Ecuador Debate**, Quito-Ecuador, abr. 1999. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5760/1/RFLACSO-ED46-08-Fraser.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FRISCH, Felipe. Plano Estadual de Educação e a sociedade civil. **Revista Eletrônica do Terceiro Setor**, 4 dez. 2001. Disponível em: <https://rets.org.br/node/5431>. Acesso em: 09 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio/FIOCRUZ. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 21 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**. Foz do Iguaçu/PR, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. CPDOC. Arquivo Gustavo Capanema - Ministério da Educação e Saúde - Educação e Cultura. Disponível em:

[http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arq\\_gc\\_g&pesq=escola%20de%20aprendizes&pagfis=835](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arq_gc_g&pesq=escola%20de%20aprendizes&pagfis=835). Acesso em: 26 jul. 2022.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAMA NETO, Ricardo Borges. Plano Real, privatização dos bancos estaduais e reeleição. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 77, 2011.

GAROTINHO, Anthony. **Propostas preliminares para a área de educação**, Plano de governo, 1998.

GAROTINHO insiste na negociação – projeto resgatará CIEPs, **O Fluminense**, Niterói, 6 de janeiro de 1999, p. 3.

GATTIBONI, Rita de Cássia Krieger. Educação e Modelos de Desenvolvimento no Brasil Pós-1930. In: **VI Seminário Internacional sobre DESENVOLVIMENTO REGIONAL EDUCAÇÃO E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL PÓS-1930**. Universidade de Santa Cruz Do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Anais. Rio Grande do Sul, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas/EAESP/FGV**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio-jun. 1995.

GORENDER, Jacob. Coerção e consenso na política. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, 1988.

GOVERNO Cabral anuncia ‘choque de gestão’ na educação, **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 15 de janeiro de 2011. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/governo-cabral-anuncia-choque-de-gestao-na-educacao/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed., v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HAWKING, Stephen W. **Breve história do tempo do “big bang” aos buracos negros**. 3. ed. Lisboa: Instituto Superior Técnico, 1994.

HABERMAS, Jürgen. Direito e democracia: entre faticidade e validade. [v. II]. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 1997, p. 92.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar história e memória. Escritos: **Revista da Casa de Rui Barbosa**, Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, ano 1, n. 1, p. 223, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. Estratos do Tempo: estudo sobre história. **Contraponto: PUC-Rio**, Rio de Janeiro, 2014.

LAURIANO, Carolina. Novo secretário de educação do RJ assume com promessa de avanços. **O Globo/G1**, Rio de Janeiro, 6 out. 2010. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

LEPEH. **Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História**. Plano Estadual de Educação – Proposta para elaboração (1997), 2023. Disponível em: <https://lepehufRJ.com/documentoscurriculares>. Acesso em: 2 jun. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2021.

LÚCIDE, Dayse; KALIL, Thamar. **Como realizar entrevista/História Oral?** (oficina). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM – PROEXC. Disponível em: [http://www.ufvjm.edu.br/cursos/component/docman/doc\\_view/14-oficina-como-realizar-entrevistahistoria-oral.html](http://www.ufvjm.edu.br/cursos/component/docman/doc_view/14-oficina-como-realizar-entrevistahistoria-oral.html). Acesso em: 15 jan. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

LOBO, Yolanda. **D. Myrthes**: A Secretária de Educação e Cultura da Fusão. *In*: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2. Natal, UFRN: 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0480.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

LOPES, Juliana Trigueiro Caroca de Queiroga. A formação docente nas políticas educacionais inclusivas: um desafio prático. 2008 Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Home, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, outubro de 2008. (**A formação docente nas políticas educacionais inclusivas: um desafio prático**).

LOURENÇO FILHO. **Congresso e Conferência de Educação**: Rápida Resenha Histórica. *In*: BRASIL. Primeiro congresso nacional de educação. Serviço de documentação. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, DF, 1946.

LUKES, S. Bases para a Interpretação de Durkheim. *In*: COHN, G. **Sociologia**: para ler os clássicos. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=252266>. Acesso: 16 jun. 2022.

MACIEL, Marco. Compromisso com a Nação. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, a. 47, n. 187, p. 10–19, jul./set. 2010.

MAGALHÃES, Heloisa. Garotinho diz que Rio não precisa ser desmembrado para se livrar dele. **Valor Econômico**. 1 abr. 2005, p. A5.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. **Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (uma proposta)**, 2005. Disponível em: [http://www.magnomaranhao.pro.br/plano\\_estadual.pdf](http://www.magnomaranhao.pro.br/plano_estadual.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.

MARCEL, Jean-Christophe. Mauss et Halbwachs: vers la fondation d'une psychologie collective (1920-1945). In: **Sociologie et sociétés**. v. 36, n. 2, aut. 2004, p. 73-90. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/271174202\\_Mauss\\_et\\_Halbwachs\\_vers\\_la\\_fondation\\_d'une\\_psychologie\\_collective\\_1920-1945](https://www.researchgate.net/publication/271174202_Mauss_et_Halbwachs_vers_la_fondation_d'une_psychologie_collective_1920-1945)> Acesso em: 15 ago. 2009.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, Andre J. M. C. O Fórum Nacional de Educação: Processos (des)instituintes. 2017 Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. (**O Fórum Nacional de Educação: Processos (des)instituintes**).

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Andre Ferrer P. **Tempo Físico**: a construção de um conceito. Editora da UFRN, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte I**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. livro 1: o processo de produção do Capital. Boitempo Editorial. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod\\_resource/content/1/MARX%20%20Karl.%20%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%20%20Karl.%20%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf). Acesso em: 21 maio 2022.

MATIJASCIC, M. **Política social brasileira**: conquistas e desafios. Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília / Rio de Janeiro: Ipea, 2015.

MAZZA Moisés Giordano. Meritocracia e trabalho docente: uma análise da gestão da Seeduc/RJ entre os anos de 2010 e 2014. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2019. (**Meritocracia e trabalho docente: uma análise da gestão da Seeduc/RJ entre os anos de 2010 e 2014**).

MEDEIROS, Morton Luiz Faria de. A clareza da lei e a necessidade de o Juiz interpretá-la. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, a. 37, n. 146, abr./jun. 2000.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, Amimaria Ruivo de; FONTAINHA, Fernando de Castro; GERALDO, Pedro Heitor de Barros. Sagrado, profano, público e privado: dimensões das políticas públicas de “evangelização” do governo do estado do Rio de Janeiro. **Confluências: Revista interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Rio de Janeiro, PPGSD-UFF, v. 4, n. 1, p. 37-47, 2005.

MENDONÇA, Amanda. Religião na Escola - Polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro. **Novas Edições Acadêmicas**, Rio de Janeiro, 2013.

MENDONÇA, Cláudio. **Solidariedade do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 2006.

MENEZES, Janaina S.S. A vinculação constitucional de recursos para a educação: os (des)caminhos do ordenamento constitucional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, n. 30, p. 149-163, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. O financiamento da educação básica pública no Brasil: 500 anos de História. *In*: VII Seminário nacional de Estudos e Pesquisas, / Histedbr, 2006, São Paulo. **Anais do VII seminário Nacional de Estudos e Pesquisas / Histedbr**. Campinas/SP: Unicamp, 2006.

MESTRES divulgam hoje o documento, **Jornal dos Esportes**, Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1984a, p. 14.

MORCAZEL, Marcelo. Notas conceituais sobre planejamento em educação. *In*: NAJJAR, Jorge; MORCAZEL, Marcelo. **Políticas e projetos em disputa: análise dos Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro**. Curitiba: Apris Editora, 2018.

MOTTA, Marly Silva da. O Rio de Janeiro continua sendo? Rio de Janeiro, Revista do CPDOC, 2000.

MOVIMENTO Nacional de Educadores (em favor da Escola Pública) Repudia “Projeto-Lacerda”, **Última Hora**, Rio de Janeiro, 2 jul. 1959, p. 7.

MOVIMENTO: **CENA BRASILEIRA: SUBÚRBIO CARIOCA**. Reaprendendo a debater ensino, 7 a 13 de abril de 1980, p. 6.

NACIONALIZAÇÃO do ensino, **Diário da Manhã**, Pernambuco, 28 de abril de 1938, p. 3.

NERY, Sebastião. O ensino e o Brizolismo. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, 28 e 29 de setembro de 1985, p. 5.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. **Revista PUC-SP**, São Paulo, n. 10, 1993.

O EQUÍVOCO do Conselho, **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 5 de junho de 1937, p. 12.

O PMDB tem que construir a antítese do governo atual, **Valor Econômico**, São Paulo, 18 de janeiro de 2005, p. A12.

O PROBLEMA magno: a educação nacional, **O Jornal**, Rio de Janeiro, 14 de dezembro de 1937, p. 5.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia da dependência perfeita**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Nilo. Os Primórdios da Doutrina de Segurança Nacional: A Escola Superior de Guerra. **Revista História**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 135-157, 2010.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996**. 387f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas/SP, n.115, v. 32, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

ORLANDO FILHO, Ovidio; SÁ, Virgínio Isidro Martins. Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação. **Revista Ensaio: avaliação política pública educacional**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 275-307, abr./jun. 2016.

PARANÁ. **Seminários Integrados – Estudos Temáticos para o PEE Paraná**, 2004. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/estudos\\_tematicos.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/estudos_tematicos.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva (Versão preliminar)**, 2005. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao\\_coletiva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.

PERES, Ana Maria Auler Matheus; SANT’ANA, Denise Rangel; RODRIGUES, Paulo Henrique de Almeida. O processo de desmonte da Secretaria de Estado da Saúde do Rio de Janeiro e sua invisibilidade. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30(3), p. 2-9, 2020.

PERGHER, Giovanni Kuckartz; STEIN, Lilian Milnitsky. Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. **Revista de Psicologia da USP**, v. 14, n. 1, p. 129-155, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado, 9., 2008**. In: VII Seminário de Pesquisa da Região Sul Pesquisa em educação e inserção social, Itajaí, 2008. Anais do VII Seminário de Pesquisa da Região Sul Pesquisa em educação e inserção social, Anped SUL, 2008, p. 7.

PIMENTA, João Paulo. **O livro do tempo: uma história social**. São Paulo: Edições 70, 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.

\_\_\_\_\_. Qual o custo da qualidade? Por que os/as professores/as devem se apropriar da discussão do CAQ. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 689-712, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PLANO Nacional de Educação, publicada a redacção final – As alterações introduzidas com o novo projecto, **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 1 de novembro de 1938a, p. 2 e 5.

PLANO Nacional de Educação, publicada a redacção final: As alterações introduzidas com o novo projecto, **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 2 de novembro de 1938b, p. 2.

PLANO Nacional de Educação, publicada a redacção final: As alterações introduzidas com o novo projecto, **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 4 de novembro de 1938c, p. 2.

PLANO Nacional de Educação, publicada a redacção final: As alterações introduzidas com o novo projecto, **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 7 de novembro de 1938d, p. 6, 8, 9, 110.

PLANO Nacional de Educação, **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 9 de novembro de 1938e, p. 2.

PLANO Nacional de Educação, **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 12 de novembro de 1938f, p. 2.

PLANO Nacional de Educação, **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 13 de novembro de 1938g, p. 2.

PLANO Estadual de Educação Ganha Asas no Maracanãzinho, **Jornal dos Esportes**, Rio de Janeiro, 22 de novembro de 2002.

PLANO Estadual de Educação do Rio volta a ser debatido por professores, **O Globo**, Rio de Janeiro, 05 de dezembro de 2007. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/plano-estadual-de-educacao-do-rio-volta-ser-debatido-por-professores-4136720>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PLANO de Educação em debate, **O Fluminense**, Niterói, 6 de dezembro de 2007a, p. 3.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PONTUAL, Helena Daltro. **Uma breve história das Constituições do Brasil**. Senado Federal: 25 anos da Constituição Cidadã. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.htm>. Acesso em: 24 abr. 2022.

POSTERNAK, Léo. **A Teoria do Capital Humano no Brasil: o pioneirismo de Carlos Langoni**. In XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, 2014, Rio de Janeiro. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, Rio de Janeiro, 2014.

PROFESSORES do RJ fazem greve por aumento, **G1**, Rio de Janeiro, 17 de agosto de 2007. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL89927-5606,00-PROFESSORES+DO+RJ+FAZEM+GREVE+POR+AUMENTO.html> Acesso em: 16 jun., 2023.

PROFESSORES elaboram Plano Estadual de Educação, **Extra**, Rio de Janeiro, 7 de dezembro de 2007. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/professores-elaboram-plano-estadual-de-educacao-642830.html>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PT ROMPE coligação com governo do Rio, **Diário do Grande ABC**, Santo André, 11 de abril de 2000. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/450814/pt-rompe-coligacao-com-governo-do-rio>. Acesso em: 10 jun. 2023.

REDE Estadual faz nova paralisação, **O Fluminense**, Niterói, 10 de julho de 2002a, p. 3.

RIO DE JANEIRO. **Constituição do Estado do Rio de Janeiro de 1975**. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MzcxNw%2C%2C>. Acesso em: 20 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6, de 15 de março de 1975. Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, março de 1975.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 51, de 03 de abril de 1975. Cria o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, dispõe sobre sua natureza, finalidade, composição, estrutura e competência básica e dá outras providências, **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 1975a.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 53, De 10 De Junho De 1976. Dispõe Sobre O I Plano De Desenvolvimento Econômico E Social Do Estado Do Rio De Janeiro (I Plan-Rio), Para O Quadriênio De 1976 A 1979. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 6 nov. 1976.

\_\_\_\_\_. Lei nº 705, de 21 de dezembro de 1983. Plano de desenvolvimento econômico e social do estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 22 dez. 1983.

\_\_\_\_\_. Lei nº 689, de 29 de novembro de 1983. Altera a estrutura básica da administração direta do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 30 nov. 1983a.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 1227, de 17 de novembro de 1987. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro, para o período de 1988 a 1991. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 18 nov. 1987.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1.411/SEE, de 03 de dezembro de 1987. Institui o Programa de Municipalização do Ensino do Estado do Rio de Janeiro – PROMURJ, **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, dez. 1987.

\_\_\_\_\_. Constituição do Estado do Rio de Janeiro de 1989. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 5 out. 1989.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 13475 de 6 de setembro de 1989. Reestrutura a Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências, 1989a. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, set. 1989.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.590, de 18 de dezembro de 1989. Estabelece as atribuições e composição do conselho estadual de educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 19 dez. 1989b.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 16.875 de 08 de outubro de 1991**. Reestrutura a Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências, 1991.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 20.069 de 14 de junho de 1994**. Estabelece as normas para elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Rio de Janeiro (PDET.RJ); cria Comissão Especial para coordenar a preparação do PDET.RJ e assessorar os Municípios na elaboração de seus respectivos Planos; e dá outras providências, 1993.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 21.369 de 10 de abril de 1995. Altera e consolida a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação – SEE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 11 abr. 1995.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 23.163, de 26 de maio de 1997. Altera e consolida a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 27 maio 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.155, de 29 de dezembro de 1998. Autoriza o Poder Executivo a dispor sobre a reformulação do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 30 dez. 1998.

\_\_\_\_\_. **Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 236, de 9 de março de 1999**. Dispõe sobre o Regime de colaboração a ser obrigatoriamente adotado entre os Sistemas de Educação Estadual e Municipais do Estado do Rio de Janeiro. Sala de Sessões, 6 abr. 1999a. Disponível em: [http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D\\_1999-236-245.pdf](http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_1999-236-245.pdf). Acesso em: 24 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 25.959 de 12 de janeiro de 2000. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências. **Diário do Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 13 jan. 2000a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. **Diário do Oficial [do] Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 15 set. 2000.

\_\_\_\_\_. **1ª Conferência Estadual de Educação** – 10 a 12 de dezembro – Mendes-RJ. Redação final, 2000.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 29.233, de 20 de setembro de 2001**. Institui Comissão para elaboração do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto\\_29\\_233\\_20092001.htm](http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto_29_233_20092001.htm). Acesso em: 16 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 30.152, de 13 de dezembro de 2001a**. Altera redação do art. 2º do Decreto nº 29.233, de 20 de setembro de 2001. Disponível em: [https://silep.fazenda.rj.gov.br/index.html?decreto\\_44\\_781\\_\\_\\_07052014\\_\\_\\_tr.htm](https://silep.fazenda.rj.gov.br/index.html?decreto_44_781___07052014___tr.htm). Acesso em: 9 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE nº 2.452, de 5 de fevereiro de 2002. Designa os membros da Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e dá

outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 6 fev. 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 31.301, de 22 de maio de 2002. Acresce incisos ao § 1º do Art. 2º do Decreto nº 29.233, de 20 de setembro de 2001, que instituiu comissão para elaboração do Plano Estadual de Educação. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 22 maio 2002a.

\_\_\_\_\_. Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro. **Caderno de Subsídios ao 1º Coed – Congresso Estadual de Educação**, Rio de Janeiro, 21-23 nov. 2002b.

\_\_\_\_\_. Site do Congresso Estadual de Educação, 2002c. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20021122055727/http://coed.com.br/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro. **Caderno de Resoluções do 1º Coed – Congresso Estadual de Educação**, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE nº 2.604, de 4 de agosto de 2003a. Designa novos membros da Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 5 ago. 2003a.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE nº 2.610, de 1 de setembro de 2003b. Altera redação dos artigos 1º, 2º e 3º da Resolução SEE nº 2.604, de 4 de agosto de 2003. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2 set. 2003b.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE nº 2.621, de 13 de novembro de 2003c. Altera redação do artigo 2º da Resolução SEE nº 2.604, de 4 de agosto de 2003, alterada pela Resolução SEE nº 2.610, de 1 de setembro. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 14 nov. 2003c.

\_\_\_\_\_. **Ata da 5ª reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 12 maio 2004.

\_\_\_\_\_. **Ata da 2ª Audiência Pública da Comissão de Educação**. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 25 maio 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ata da 8ª Audiência Pública da Comissão de Educação**. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 11 ago. 2004b.

\_\_\_\_\_. **Ata da 10ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 18 ago. 2004c.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 2127/2004.** Ementa: estabelece as diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 18 nov. 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE nº 2.667, de 21 de maio de 2004a. Revoga a Resolução SEE nº 2.604, de 4 de agosto de 2003 e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 25 maio 2004a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4528, de 28 de março de 2005. Estabelece as diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 29 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 36.992, de 25 de fevereiro de 2005a. Regulamenta a Lei nº 4.510, de 13 de janeiro de 2005, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 28 fev. 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE nº 3.133, de 17 de julho de 2006. Constitui grupo de trabalho para fins que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 17 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE nº 3.278, de 25 de agosto de 2006a. Prorroga o prazo instituído pela Resolução SEE nº 3.133, de 17 de julho de 2006, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 29 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Programa de Governo de Sérgio Cabral (2007 – 2010)**, 2006b.

Disponível em:

<http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/uuid/dDocName%3A1706098>. Acesso em: 17 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Ata da 1ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 28 fev. 2007.

\_\_\_\_\_. **Documento norteador das discussões sobre a construção do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro nos Fóruns Regionais e no II COED**, 2007a.

Disponível em:

[https://web.archive.org/web/20090419091926/http://www.educacao.rj.gov.br:80/arq\\_pdf/pee/Tese\\_guia.pdf](https://web.archive.org/web/20090419091926/http://www.educacao.rj.gov.br:80/arq_pdf/pee/Tese_guia.pdf). Acesso em: 14 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução Seeduc nº 3690, de 13 de agosto de 2007b.** Constitui a comissão organizadora do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução Seeduc nº 3.682, de 23 de outubro de 2007c.** Dispõe sobre o Regimento do II Congresso Estadual de Educação e dos Fóruns Regionais, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ata da 22ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 24 out. 2007d.

\_\_\_\_\_. **Alterações no Regimento Interno e Propostas dos Grupos de trabalho do II Coed,** Niterói, 2007e.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Revista do Professor de Avaliação da Educação: Saerj-2008,** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v.1, jan./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Ata da 11ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 13 ago. 2008a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5332, de 24 de novembro de 2008. Dispõe sobre as transferências de receita aos municípios que constituírem o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro,** Rio de Janeiro, 25 nov. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Ata da 14ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 10 set. 2008c.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.597, de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro,** Rio de Janeiro, 19 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Ata da 3ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 25 mar. 2009a.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 2.776/2009. Ementa: institui o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro,** Rio de Janeiro, 10 dez. 2009b.

\_\_\_\_\_. **Ata da 23ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 28 out. 2009c.

\_\_\_\_\_. **Ata da 24ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 29 out. 2009d.

\_\_\_\_\_. **Ata da 25ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 4 nov. 2009e.

\_\_\_\_\_. **Ata da 26ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 5 nov. 2009f.

\_\_\_\_\_. **Ata da 27ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 11 nov. 2009g.

\_\_\_\_\_. **Ata da 8ª reunião ordinária da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 9 dez. 2009h.

\_\_\_\_\_. **Ata da 30ª Audiência Pública da Comissão de Educação.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 16 dez. 2009i.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece Programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - Secretaria de Estado de Educação - Seeduc e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 7 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução SEEDUC nº 4.776 de 05 de março de 2012 - Institui o Fórum Estadual de Educação. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 8 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.424, de 25 de março de 2013. Altera a lei nº 5597/2009, que "institui o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ," e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 27 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.153, de 17 de dezembro 2015. Altera a lei nº 5.597, de 2009, que "institui o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ, e dá outras providências" e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 18 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **MPRJ ajuíza ação para obrigar o Estado do Rio a adequar o Plano Estadual de Educação ao Plano Nacional (PNE)**, 13 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/web/guest/visualizar?noticiaId=52703>. Acesso em: 29 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Galeria de Reitores**. Professor João Salim Miguel. 2020. Disponível em: <https://www.UERJ.br/a-UERJ/a-universidade/memoria/galeria-de-reitores/page/2/>. Acesso em: 22 jul. 2020b.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei Complementar nº 3/99**. Dispõe sobre a elaboração do Plano Estadual de Educação prevista no art. 316 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 5 de março de 1999. Disponível em: <http://Alerjln1.Alerj.rj.gov.br/scpro99.nsf/c1bb3abe4fde8dd9032566f6004e6bfc/c59a41082955d00d0325672e00508a21?OpenDocument>. Acesso em: 24 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Galeria De Secretários(as)**. Maria Yedda Leite Linhares. 2020. Disponível em: [http://www.rio.rj.gov.br/web/epf/3\\_maria\\_yedda\\_1983](http://www.rio.rj.gov.br/web/epf/3_maria_yedda_1983). Acesso em: 22 jul. 2020a.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 5.944/2022**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-RJ) e estabelece outras providências. Disponível em: <https://shre.ink/leEd>. Acesso em: 29 jun. 2023.

ROCHA, Simone. A Educação como ideal eugênico: o movimento eugenista e o discurso educacional no boletim de eugenia 1929 – 1933. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 6, n. 13, p. 162-177, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

RIO discute futuro da educação, **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 6 de novembro de 2001, p. 23.

RODRIGUES, Nelson. Nós vivemos das rendas do passado. O GLOBO, 29 de agosto de 1972. In: RODRIGUES; Sônia (org.). **Brasil em campo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ROSINHA Garotinho anuncia reforma do secretariado, **O Fluminense**, Niterói, 03 de janeiro de 2004, p. 8.

ROSINHA mantém nomes de Garotinho no secretariado, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 dez. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2712200217.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração UFSC/CAPES, 2009.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**: Livros VII, X e XI. Covilhã: Luso Sofia Press: Universidade da Beira Interior, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Memória coletiva, trauma e cultura: um debate. **Revista da USP**, São Paulo, n. 98, p. 51-68, jun./jul./ago. 2013.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira. Ed. **Campus**, Rio de Janeiro, 1979.

SANTOS, Wanderson Barbosa dos. Participação coletiva e arenas de deliberação: sobre o conceito de esfera pública em Jürgen Habermas. **Revista Abordagens**, João Pessoa, v.1, n. 2, ago./dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XX, n. 69, dez. 1999a.

\_\_\_\_\_. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7-10 nov. 2004.

\_\_\_\_\_. A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010a.

\_\_\_\_\_. **Abertura para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013a.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do longo século XX brasileiro. *In*: SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

\_\_\_\_\_. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Revista de Psicologia**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 4, n.1-2, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas: Paz e Terra, 2000.

SECRETÁRIO teme impasse, **O Fluminense**, Niterói, 10 de abril de 2002, p. 3.

SEMINÁRIO discute educação no Estado – encontro traça plano para o Rio, **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 22 de novembro de 2002, p. C3.

SEPE. Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **História do Sepe**, 2023. Disponível em: <https://seperj.org.br/historia/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Boletim do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro**. 2013.

Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim220.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel C. M. **Ongs no Brasil: elementos para uma narrativa política**, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Carvalho-16/publication/264869946\\_ONGS\\_NO\\_BRASIL\\_ELEMENTOS\\_PARA\\_UMA\\_NARRATIVA\\_POLITICA\\_1/links/56b7b6d908aebbde1a7e1ad2/ONGS-NO-BRASIL-ELEMENTOS-PARA-UMA-NARRATIVA-POLITICA-1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Carvalho-16/publication/264869946_ONGS_NO_BRASIL_ELEMENTOS_PARA_UMA_NARRATIVA_POLITICA_1/links/56b7b6d908aebbde1a7e1ad2/ONGS-NO-BRASIL-ELEMENTOS-PARA-UMA-NARRATIVA-POLITICA-1.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Heloisa da; ROLKOUSKI, Emerson. **A(s) voz(es) do passado** – História Oral: Paul Thompson X Philippe Joutard, 2004. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt5/09.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SILVA, José Luiz Foresti Werneck da. A Constituição de 1969. **Correio Brasiliense**, Brasília, 13 set. 1986. Suplemento.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, Educação e Eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 8, p. 921-943, 2013.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local. **Revista Ensaio: avaliação e política pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 901-936, out./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-23, 2017.

SOUZA, Maria do Carmo Campello de. O processo político partidário na primeira República. *In*: CARDOSO, Fernando Henrique. **Brasil em perspectiva: corpo e alma do Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

TEIXEIRA, Anísio S. **A roda da fortuna**. Disponível em: [http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro9/chama\\_capitulo4.html](http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro9/chama_capitulo4.html). Acesso em: 23 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. XXXIII, n. 76, out./dez.1959.

\_\_\_\_\_. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta**. Rio de Janeiro, n. 8, p.24-31, out. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>. Acesso em: 29 abr. 2022a.

TOMIO, Fabricio Ricardo de Limas. A criação de municípios após a Constituição de 1988. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 17, v. 48, fev. 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUDO pronto para o evento no Maracanãzinho, **Jornal dos Esportes**, Rio de Janeiro, 21 de novembro de 2002b, p. B.

UFF tem encontro sobre educação, **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 9 de outubro de 1984, p. 6.

UMA EDUCAÇÃO de qualidade, **O Fluminense**, Niterói, 24 de novembro de 2007, p. 3.

VALLE, Bertha de Borja Reis do; MENEZES, Janaína Specht da Silva; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **PEE/RJ Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro: a trajetória de uma legislação**. Rio de Janeiro: Quartet: Outras letras, 2010.

VALORIZAÇÃO do ensino, **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 11 de junho de 1982, p. A-13.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; ALMEIDA, Nival Nunes. PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro: heranças, marcos legais e limites políticos de um órgão do Estado. **Revista Ensaio: avaliação políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 701-720, jul./set. 2017.

VENCO, S.; MATTOS, R. Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 611-615, set-dez. 2015.

VIANA, Nildo. Memória e Sociedade: uma breve discussão teórica sobre memória social. **Ed. Espaço Plural**, Blumenau, n. 14, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VOTAÇÃO do Plano Estadual de Educação em pauta, **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 25 de novembro de 2007.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva, Volume 1. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

WEBER, Regina. PEREIRA, Elenita Malta. Halbwachs e a memória: contribuições à história cultural. Mato Grosso, **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2010.

XAVIER, Libânea Nacif. Inovações e Descontinuidade na Política Educacional Fluminense 1975/1995. In: Freire, M. (org.) **O Estado em Questão**: A Fusão em Debate. Rio de Janeiro: Núcleo de Memória Política Carioca e Fluminense. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

\_\_\_\_\_. Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932. Bragança Paulista: EdUSF, 2002.

\_\_\_\_\_. Oscilações do público e do privado na educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 233-252, 2003.

\_\_\_\_\_. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.) **Manifesto dos**

**Pioneiros da Educação:** um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

## 7. APÊNDICES

**Apêndice A:** Inventário dos entrevistados: Alerj, Sepe, Campanha e Seeduc.

### *Sociedade Civil:*

Para representar a sociedade civil, a pesquisa convidou e 3 (três) educadores com atuação em instituições e organizações educacionais, sendo: 2 (dois) do Sepe e 1 (um) da Campanha Comitê Rio.

#### a) Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação.

Em relação ao Sepe, a sua trajetória educacional se iniciou, em 1977, a partir do estabelecimento da Sociedade Estadual dos Professores (Sep), e, após 1979, diante da fusão com outras entidades, constitui-se como o Centro de Professores do Rio de Janeiro (Cep). Na década de 1980, mais precisamente em 1987, a entidade, durante o seu terceiro congresso, passou a ser nominada como Centro Estadual dos Profissionais de Educação (Cepe) e, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, em 1989, passou a ser designada, desde então, de Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe) (SEPE, 2023).

A direção da entidade é composta de forma colegiada e representa os campos de maior expressão da categoria. No contexto da elaboração do II Coed, a entidade era composta por cinco forças políticas, no período de 2006 a 2009. Por tal motivo, optou-se pela escolha de duas representações.

#### I) Primeira representação do Sepe.

A professora Maria Beatriz Lugão Rios, também conhecida como Bia Lugão, docente da rede pública desde 1985, no município de São Gonçalo, graduada em Educação Artística com habilitação em artes plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

(1983) e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1997), atualmente, realiza o Doutorado pela UERJ em Processos Formativos e Desigualdades Sociais. É militante sindical do Sepe.

FIGURA 14: Maria Beatriz Lugão.



Créditos: Giovanna Luz e Thales Ribeiro (2023).

## II) Segunda representação do Sepe.

A professora Guilhermina Luzia da Rocha é graduada em História, especialista em Educação, trabalha como docente na rede pública e setor privado educacional. Enquanto militante, atua como coordenadora da Secretaria de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino — Contee, preside o Sindicato dos Professores de Macaé e Região e compõe a direção do Sepe.

FIGURA 15: Guilhermina Rocha.



Créditos: Giovanna Luz e Thales Ribeiro (2023).

#### b) Campanha Nacional Pelo Direito à Educação.

A escolha da Campanha Nacional pelo Direito à Educação se deu pelo papel na organização do I Coed em 2002. A Campanha surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil, para participar da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes representações, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais (CAMPANHA, 2023).

#### III) Representação da Campanha Comitê Rio.

A professora Me. Maria Teresa Avance de Oliveira, docente da rede municipal do Rio de Janeiro e de instituições de ensino superior, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, em 1997, e atuou como assessora parlamentar na Câmara Municipal do Rio e na Alerj. É militante da Campanha Nacional de Educação desde 2002.

FIGURA 16: Maria Teresa Avance.



Créditos: Giovanna Luz e Thales Ribeiro (2023).

### *Sociedade Política:*

No caso das representações da sociedade política, a pesquisa convidou cinco representações, sendo: 2 (dois) da Seeduc, 1 (um) do CEE e 2 (dois) da Comissão de Educação da Alerj.

#### a) Secretaria de Estado de Educação.

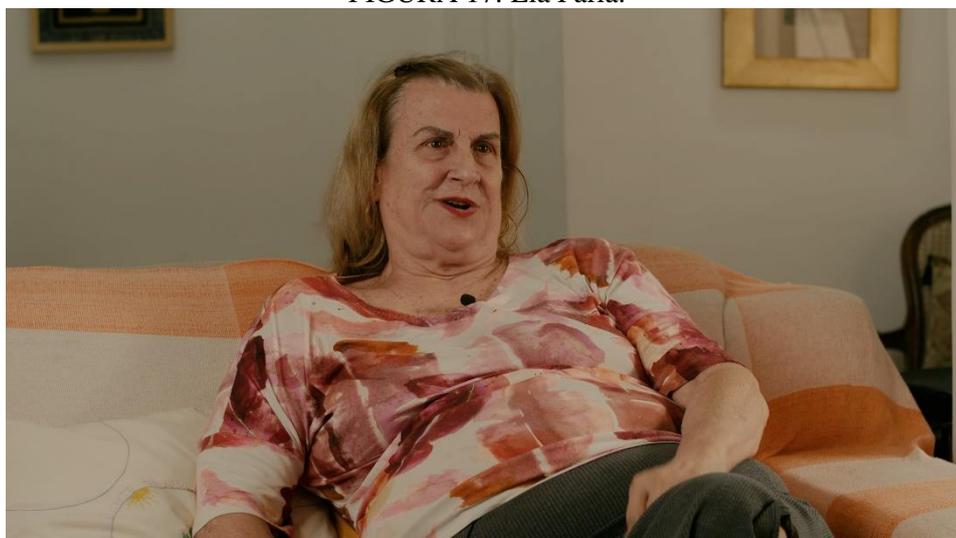
A atual Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro foi criada após o processo de fusão do estado da Guanabara ao estado do Rio de Janeiro, em 1975. Desde então, tem como atribuição organizar o processo educacional do território fluminense. A partir de Constituição Estadual de 1989, assumiu a competência na organização do PEE/RJ.

#### I) Primeira representação da Seeduc.

Para representar a Seeduc, o convite se fez à Ex-Secretária de Educação, professora Dr<sup>a</sup> Lia Ciomar Macedo de Faria, graduada em Jornalismo (UFRJ) em 1967, bacharel e licenciada em História (UFRJ) em 1971, mestre em Filosofia da Educação

(IESAE/FGV) em 1989, Doutora em Educação (UFRJ) em 1996 e Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (2012) e em Ciência Política pelo IUPERJ (2008). Autora de livros, feminista e militante política. Atua na área de educação, com ênfase em história da educação, gestão dos sistemas educacionais e memória fluminense. O motivo da sua escolha se estabeleceu pela condução da Seeduc em 1999 e 2000, com vistas à elaboração do PEE/RJ.

FIGURA 17: Lia Faria.



Créditos: Giovanna Luz e Thales Ribeiro (2023).

## II) Segunda representação da Seeduc.

A professora Rosana Mendes é Assessora Especial da Subsecretaria de Gestão de Ensino da Seeduc. Compôs, pelo órgão, a Comissão Coordenadora do II Coed de 2007. Desde então, tem atuado na organização de outras experiências coletivas como as conferências de educação (Ceeb-RJ, Conae I e II) e, ainda, no III Coed. Durante as audiências públicas da Comissão de Educação da Alerj, em relação ao plano, foi uma das representantes da Seeduc.

FIGURA 18: Rosana Mendes.



Créditos: Giovanna Luz e Thales Ribeiro (2023).

### c) Conselho Estadual de Educação.

O Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro foi instituído em 1975. Em seguida, no ano de 1983, foi reestruturado e regulamentado em 2004. Com a aprovação da Lei do Sistema de Ensino de nº 4.528/2005, recebeu nova reestruturação, e, tornou-se órgão de Estado, em 2014. Sua composição conta com 24 (vinte e quatro) membros nomeados pelo governador do estado, a partir da indicação do Poder Executivo, do Poder Legislativo e de entidades representativas da educação, garantida sua a paridade entre educadores possuidores de notável saber na área educacional ou que tenham prestado relevantes serviços à educação.

O Professor Me. Rivo Gianini de Araújo é graduado em Geografia (UFF) em 1970, Direito (Ucam) em 1972 e Mestre em Educação pela UFF em 1976. Foi secretário municipal de educação de Niterói, Subsecretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro e membro do CEE, sendo presidente no período de 2003 a 2004. Atualmente é presidente da ABRAF- Associação Brasileira das Alianças Francesas e da Aliança Francesa de Niterói. Atua principalmente nos seguintes temas: educação, história, municipalização, administração e filosofia. Em 2003, assumiu a responsabilidade de conduzir o processo de elaboração do PEE/RJ, junto com os outros conselheiros. Atuou como presidente do CEE até o ano de 2004 quando se desligou do órgão.

FIGURA 19: Rivo Gioanini.



Créditos: Giovanna Luz e Thales Ribeiro (2023).

d) Representantes da Comissão de Educação da Alerj.

A Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro abriga o poder legislativo do estado. O prédio da Alerj tem importância histórica desde o período colonial brasileiro. No período em que a capital do país foi transferida para Brasília, em 1960, o prédio se estabeleceu como sede da Assembleia Legislativa da Guanabara. Contudo, com a fusão em 1975, passou a abrigar a atual Alerj. Hoje, os setenta deputados eleitos atuam na casa legislativa. Além disso, entre as funções, está a participação nas comissões permanentes, nas quais devem realizar audiências públicas para debater projetos de lei, ouvir propostas de organizações da sociedade civil, mediar negociações, entre outros objetivos. Essas sessões são abertas para quem quiser assistir. As comissões podem solicitar o comparecimento de pessoas para prestar esclarecimentos e eliminar dúvidas sobre temas em discussão. E os deputados podem encaminhar requerimento de informações a autoridades públicas estaduais para pedir esclarecimentos. No caso da Comissão de Educação, as audiências públicas assumiram, no período de 2004 a 2022, um ciclo de funcionamento semanal, sempre às quartas-feiras, às 10h, para debater os temas da educação fluminense.

O Poder Legislativo se faz presente com a participação da Comissão de Educação da Alerj, na pessoa da professora Maria Celi Vasconcelos e do Deputado Comte Bittencourt.

#### I) Primeira representação da Comissão de Educação da Alerj.

A professora Dr<sup>a</sup> Maria Celi Chaves Vasconcelos atuou como assessora da Comissão de Educação da Alerj e, no período de tramitação do PEE na Alerj, compôs a comissão de sistematização do PEE/RJ. A professora é graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pela Imaculada Conceição (1984) e em Pedagogia pela UFF (1995). Mestre, em Educação pela UFRJ (1999), Doutora em Educação pela PUC-Rio em 2004 e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Minho (2011). Atualmente é professora da UERJ, tendo lecionado, ainda, na PUC de Petrópolis.

FIGURA 20: Maria Celi Vasconcelos.



Créditos: Giovanna Luz e Thales Ribeiro (2023).

#### II) Representação da Comissão de Educação da Alerj.

O professor Plínio Comte Leite Bittencourt foi Deputado Estadual e presidiu a Comissão de Educação da Alerj (2004 – 2018). Atuou em diversas ações para que o estado do Rio de Janeiro instituísse o PEE/RJ, entre elas, a realização das audiências públicas e a representação no Ministério Público Estadual, para uma Ação Civil Pública contra o governo do estado, com vistas à elaboração do plano.

O Deputado Comte Bittencourt já exerceu a função de Secretário Educação (Estadual e Municipal) e foi vice-prefeito de Niterói. Na Alerj, exerceu quatro mandatos na Assembleia Legislativa de 2004 a 2018. Começou a vida política em Niterói, em 1992, cumprindo três mandatos de vereador até chegar à presidência da Câmara local. Ele também foi sócio do Centro Universitário Plínio Leite, em Niterói.

FIGURA 21: Comte Bittencourt



Créditos: Giovanna Luz e Thales Ribeiro (2023).



**ROTEIRO DE ENTREVISTAS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - Unirio**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU**

**A arena de elaboração do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro - 2001 a 2009**

PROFA. DRA. JANAINA SPECHT DA SILVA MENEZES  
ANDRE JORGE MARCELINO DA COSTA MARINHO

Esta entrevista constitui-se em fonte de informações para a tese de doutorado intitulada “A arena de elaboração do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro - 2001 a 2009”, que tem por objetivo “analisar o processo que resultou na construção e aprovação do PEE/RJ, no período compreendido de 2001 a 2009”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unirio.

Nº da observação: \_\_\_\_\_

Local:

Hora de início da entrevista:

Hora de término da entrevista:

Nome:

Formação:

Período(s) em que atuou no processo que resultou no PEE/RJ 2009-2019:

Entidade(s) que representava:

### **1. A ARENA DE PREPARAÇÃO E POSTERGAÇÃO<sup>118</sup>**

1. É possível estabelecer uma relação entre a sua história de vida e as discussões associadas ao planejamento da educação?
2. No seu entendimento, o que motivou a proposta de elaboração de um Plano Estadual de Educação no Rio de Janeiro?
3. Como a entidade/instituição que você representava compreendia a proposta de elaboração de um PEE?
4. A Lei 10.172 de 2001 apresentava que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes ao Nacional. Como você avalia o papel do Rio de Janeiro nesse movimento de alinhamento?

### **2. A ARENA DE CONSTRUÇÃO<sup>119</sup>**

1. O processo de elaboração do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro ocorreu a partir dos Congressos Estaduais de Educação, sendo o primeiro realizado em 2001 e o segundo em 2007. Você pode explicar o que são os COEDs, suas finalidades e os principais desafios para a sua realização?
2. Os Coeds contaram com algum documento(s) orientador(es)? Discorra sobre tal (tais)documento(s), destacando os responsáveis pela elaboração e como se deram as discussões para a sua elaboração?
3. As propostas da sua instituição se fizeram presentes nas discussões dos COEDS?
4. Como você avalia a participação do governo estado do Rio de Janeiro na elaboração do PEE?

### **3. A ARENA DE DECISÃO<sup>120</sup>**

1. Para as discussões na ALERJ, a Comissão de Educação elaborou um documento com as discussões do COED de 2007. Na sua opinião, o documento representou as discussões do COED? Desenvolva.

---

<sup>118</sup> Compreender os contextos, movimentos da sociedade civil e política, disputas, concepções, exonerações e nomeações, vinculadas à perspectiva de anúncio do PEE/RJ e a sua postergação por quase 10 anos.

<sup>119</sup> Compreender os processos de elaboração dos COEDS e suas participações, bem como os processos da comissão coordenadora do Congresso Estadual de Educação, que elaborou o documento de análise.

<sup>120</sup> Analisar os contextos e embates, desde que a proposta do PEE ingressou na ALERJ até a aprovação no plenário daquela casa legislativa.

2. Como você avalia o papel das Audiências Públicas no processo de elaboração do PEE na ALERJ? Como se deu a presença de entidades e movimentos sociais nas audiências?
3. Em dezembro de 2009, o Rio de Janeiro aprovou o seu Plano Estadual de Educação. Na sua opinião, o que motivou o estado do Rio de Janeiro a demorar de 2001 a 2009 para aprovar o seu respectivo PEE? Isso significa um mero descaso com a educação ou/e expressa uma ação estratégica para se manter mais livre a fim de implementar o que considera conveniente?
4. Ao olhar para a situação do PEE nos dias de hoje, caso pudesse, o que teria feito diferente?
5. A partir do PNE de 2014, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. Entretanto, até a vigência do PEE em 2019, o Rio de Janeiro não atualizou o respectivo plano ao nacional. E, no momento dessa entrevista, o Rio de Janeiro é o único estado do país que não conta com um plano estadual de educação. Como você avalia essa situação?

#### **4. PERGUNTA FINAL**

1. Para você, o que é significa um plano decenal de educação?

## Apêndice C: Carta convite para as entrevistas

Rio de Janeiro, de de 2023.

Sr(a). \_\_\_\_\_,

Saudações!

O meu nome é Andre Jorge Marcelino da Costa Marinho, sou doutorando da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio, do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientado pela Profa. Doutora Janaina Specht da Silva Menezes e estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada “A arena de elaboração do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, no período compreendido de 2001 a 2009”. Ao longo das últimas décadas, os planos decenais de educação se tornaram um dos assuntos mais debatidos no campo educacional, o que nos leva a buscar compreender o processo do Rio de Janeiro.

Solicitamos a sua colaboração como entrevistado para que o desenvolvimento do **objetivo geral** da nossa pesquisa, a saber: desvelar o processo que resultou na elaboração e aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, no período compreendido de 2001 a 2009, bem como os **objetivos específicos**: (1) compreender os mo(vi)mentos que deram origem ao primeiro plano estadual de educação; (2) registrar como os Congressos Estaduais de Educação contribuíram para a conformação do PEE/RJ; (3) analisar os tratamentos que os materiais resultantes dos Congressos receberam antes da chegada à ALERJ; (4) analisar os movimentos e tensões que envolveram as forças políticas que atuaram dentro da ALERJ sobre o documento do PEE/RJ.

No intuito de contar com a sua participação, as entrevistas ocorrerão pelo Google Meet. Entretanto, caso tenha dificuldades com esse modelo, poderemos realizar de forma presencial. Esperamos que algum desses formatos atenda a sua disponibilidade de agenda.

Para as entrevistas propomos o uso da história oral como metodologia, com vistas a permitir a análise dos processos que resultaram no primeiro plano estadual de educação do Rio de Janeiro, a partir da visão e experiências dos entrevistados. Nesse sentido, a investigação em curso depende, essencialmente, da realização dessas entrevistas e a sua colaboração, aliada à produção de conhecimento, permitirá que o nosso estudo possa ser realizado.

Solicitamos, ainda, a sua autorização para a gravação e coleta de dados que contribuam com a pesquisa. Aproveito a oportunidade para apresentar o comprometimento deste pesquisador em possibilitar aos entrevistados um retorno dos resultados da pesquisa e solicitar permissão para a divulgação desses resultados e de suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética. Esclarecemos que tal autorização está em consonância com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Desde já agradeço a sua colaboração e a atenção dispensadas e, na expectativa das melhores notícias, despeço-me, apresentando cordiais cumprimentos.

Atenciosamente,

Andre Marinho.



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**DA BASE LEGAL:** O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi redigido em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como a Lei nº **12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso à informação.**

**TÍTULO:** A arena de elaboração do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro - 2001 a 2009

**OBJETIVO DO ESTUDO:** estabelecer o processo de construção e aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro na Assembleia Legislativa do Estado de 2001 a 2009. Tendo em vista tal intento, configuram-se como **objetivos específicos** deste trabalho: (1) compreender os mo(vi)mentos que deram origem ao primeiro plano estadual de educação; (2) registrar como os Congressos Estaduais de Educação contribuíram para a conformação do PEE/RJ; (3) analisar os tratamentos que os materiais resultantes dos Congressos receberam antes da chegada à ALERJ; (4) analisar os movimentos e tensões que envolveram as forças políticas que atuaram dentro da ALERJ sobre o documento do PEE/RJ.

**ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para tese de doutorado. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

**GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E VÍDEO:** Todas as entrevistas serão gravadas em áudio e vídeo. O arquivo será analisado por mim e por uma entrevistadora experiente e as entrevistas serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. Os arquivos da gravação serão utilizados somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio e vídeo, você não poderá participar deste estudo.

**RISCOS:** Você pode achar que determinadas perguntas incomodam você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o/a façam sentir-se incomodado/a.

**BENEFÍCIOS:** Sua entrevista ajudará a elucidar o processo de construção e de aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro na Assembleia Legislativa do Estado de 2001 a 2009, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo, você fornecerá mais informações sobre o lugar e a relevância desses escritos para a própria instituição em questão ou de caráter individual.

**CONFIDENCIALIDADE:** Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nos arquivos da gravação, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo dessas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado/a.

**GARANTIAS:** O participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso tenha despesas associadas à realização da pesquisa, assumimos que realizaremos o ressarcimento mediante comprovação dos gastos. Caso os processos da pesquisa produzam algum dano, assumiremos a indenização diante de eventuais efeitos dela decorrentes.

**DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES:** Esta pesquisa está sendo realizada no ambiente externo à Universidade. Assim, possuo vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGEdu)

sendo o aluno Andre Jorge Marcelino da Costa Marinho o pesquisador principal, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Janaina Specht da Silva Menezes. Os investigadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate a Professora Doutora Janaina Specht da Silva Menezes no telefone (21) 998241200, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail: [etica@unirio.br](mailto:etica@unirio.br). Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatá-lo/a em caso de necessidade.

**Apêndice E:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinatura)



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome),  
\_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ (idade), \_\_\_\_\_ (estado  
civil), \_\_\_\_\_ (profissão), \_\_\_\_\_(RG),  
\_\_\_\_\_ (CPF), \_\_\_\_\_

(endereço), estou sendo convidado/convidada a participar de um estudo denominado: **A arena de elaboração do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro - 2001 a 2009**, cujos **objetivos** e **justificativas** são: estabelecer o processo de construção e aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro na Assembleia Legislativa do Estado de 2001 a 2009. Tendo em vista tal intento, configuram-se como **objetivos específicos** deste trabalho: (1) compreender os mo(vi)mentos que deram origem ao primeiro plano estadual de educação; (2) registrar como os Congressos Estaduais de Educação contribuíram para a conformação do PEE/RJ; (3) analisar os tratamentos que os materiais resultantes dos Congressos receberam antes da chegada à ALERJ; (4) analisar os movimentos e tensões que envolveram as forças políticas que atuaram dentro da ALERJ sobre o documento do PEE/RJ.

A minha participação no referido estudo será no sentido de conceder entrevista sobre o processo de elaboração e aprovação do PEE/RJ.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: ajudar a elucidar o processo de construção e aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro na Assembleia Legislativa do Estado de 2001 a 2009, mas não será, necessariamente, para meu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo compreendo que poderei fornecer mais informações sobre o lugar e a relevância desses escritos para a própria instituição em questão ou de caráter individual. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, determinadas perguntas podem causar incômodos, frustrações, irritabilidade, lembranças de eventos traumáticos e o entrevistador informou que posso escolher não responder quaisquer perguntas que me façam sentir incomodado/a.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu

consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos de entrevistas, tais como: realização virtual pelo Google Meet ou de forma presencial, com a presença de uma equipe de gravação.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são o doutorando Andre Jorge Marcelino da Costa Marinho, pesquisador principal, e a Prof<sup>a</sup> Dra. Janaina Specht da Silva Menezes, Orientadora. O contato com os pesquisadores poderá ser realizado pelos telefones: Andre Marinho (21) 99574072 e Janaína Menezes (21) 998241200. Outra forma de comunicação é com o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail: [etica@unirio.br](mailto:etica@unirio.br).

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e aos esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: em dinheiro, ou mediante depósito em conta corrente, a ser comunicada pelo/a entrevistado/a.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado/a, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU pelo e-mail: [ppgedu.secretaria@unirio.br](mailto:ppgedu.secretaria@unirio.br) ou com CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail: [etica@unirio.br](mailto:etica@unirio.br).

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi redigido em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como a Lei nº **12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso à informação.**

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, de de 2023.

**Apêndice F:** Cronograma de trabalho da Comissão para o II Coed

FIGURA 22: Cronograma das atividades realizadas (parte 1)

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES REALIZADAS	
16/04: segunda-feira 14 horas	<ul style="list-style-type: none"><li>. Consolidar os nomes das comissões temáticas;</li><li>. Divulgar a lista de discussão na Internet do GT/PEE;</li><li>. Decidir sobre a reunião geral com as coordenações para informe sobre o GT/PEE;</li><li>. Solicitar a entrega de um esboço preliminar da primeira parte da minuta do PEE na próxima reunião.</li></ul>
20/04: sexta-feira 10 horas	<ul style="list-style-type: none"><li>. Entrega de um esboço preliminar da primeira parte da minuta do PEE.</li><li>. Criação da Comissão Temática de Educação e Sexualidade (Prof.<sup>a</sup> Maria Cecília Fernandes de Souza)</li><li>. Criação da Comissão Temática de Educação Ambiental (Prof.<sup>a</sup> Regina)</li><li>. Operacionalidade do envio de mensagens e do e-group</li><li>. Elaboração do primeiro relatório com entrega no dia 30.04</li><li>. Entrega de um esboço preliminar da primeira parte da minuta do PEE de cada comissão temática</li><li>. Estratégias de persuasão para estimular a pontualidade na entrega dos esboços preliminares da minuta do PEE de cada comissão temática, tais como: realização de reuniões com o chefe de gabinete e com o subsecretário e fusão de algumas comissões temáticas.</li></ul>
24/04: terça-feira 14 horas	<ul style="list-style-type: none"><li>. Conferir a entrega de um esboço preliminar da segunda parte da minuta do PEE.</li><li>. Definir questões relacionadas à organização do seminário, tais como: dia, horário, local, duração da apresentação de cada comissão temática.</li><li>. Falar com as superintendentes sobre a sensibilização e disponibilidade das equipes para a elaboração da minuta do Plano. (Prof.<sup>a</sup> Lúcia talvez vá à próxima reunião).</li><li>. Falar a respeito da sugestão de Célia: chamar à discussão alguém da inspeção escolar.</li><li>. Falar a respeito das contribuições da área de meio ambiente e de saúde e sexualidade constarem na introdução do PEE.</li></ul>
27/04: sexta-feira 10 horas	<ul style="list-style-type: none"><li>. Conferir a entrega de um esboço preliminar da terceira parte da minuta do PEE.</li><li>. Solicitar a apresentação das metas de governo para a educação.</li></ul>
03/05: quinta-feira 17 horas	<ul style="list-style-type: none"><li>. Apresentação dos membros de cada comissão temática.</li><li>. Conferência da produção escrita de cada comissão temática até o momento.</li><li>. Levantamento das dificuldades encontradas em cada comissão temática.</li><li>. Recolhimento das sugestões de cada comissão temática para a elaboração do PEE.</li><li>. Discussão sobre a premência da realização do II COED (Congresso Estadual de Educação).</li></ul>
07/05: segunda-feira 14h 30min	<ul style="list-style-type: none"><li>. Apresentação do primeiro relatório das Atividades do GT/PEE ao Ministério Público.</li></ul>

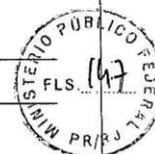
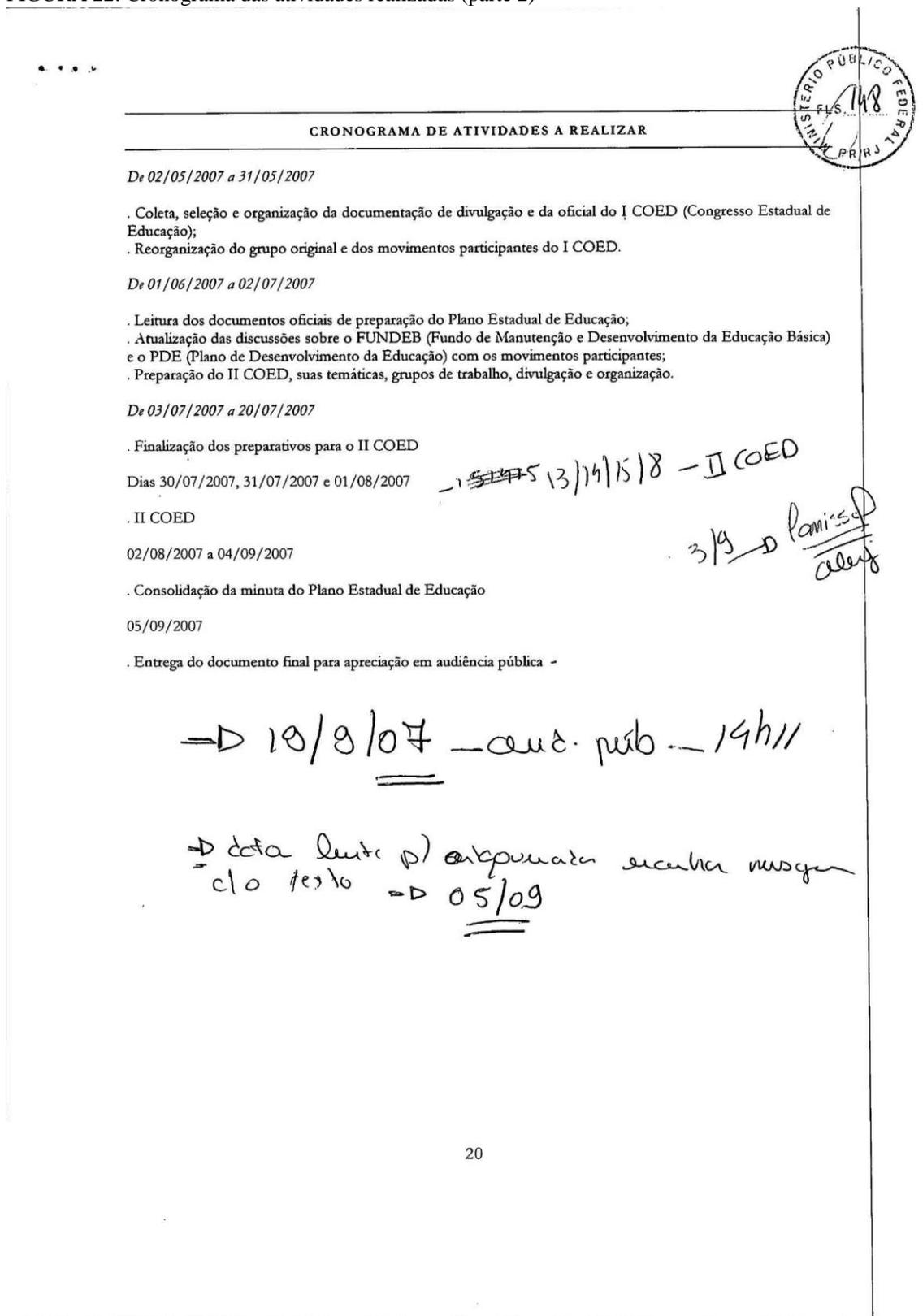


FIGURA 22: Cronograma das atividades realizadas (parte 2)



**Apêndice G:** Drive e QR Code com as entrevistas e matérias do PEE/RJ.

Drive

[https://drive.google.com/drive/folders/17XWfz6MbET10Xq6OoNbfBmgMQELVcXdP?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/17XWfz6MbET10Xq6OoNbfBmgMQELVcXdP?usp=drive_link)

Qr Code

