



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JEIMES MAZZA CORREIA LIMA

**ENTRE DOIS AGOSTOS: CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
NA DÉCADA DE 1970-1979**

FORTALEZA

2013

JEIMES MAZZA CORREIA LIMA

ENTRE DOIS AGOSTOS: CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
NA DÉCADA DE 1970-1979

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor e Educação Brasileira: Área de Concentração: História da Educação.

Orientador: prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L698e Lima, Jeimes Mazza Correia.
Entre dois agostos : Conselho de Educação do Ceará na década de 1970-1979 / Jeimes Mazza Correia Lima. – 2013.
180 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: História da educação.
Orientação: Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues.
- 1.Educação e Estado – Ceará - 1970-1979. 2.Ensino – Legislação – Ceará – 1970-1979.
3..Perseguição política. 4.Anos 1970. 5.Conselho Estadual de Educação do Ceará. I. Título.

JEIMES MAZZA CORREIA LIMA

ENTRE DOIS AGOSTOS: CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
NA DÉCADA DE 1970-1979

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor e Educação Brasileira: Área de Concentração: História da Educação.

Orientador: prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues.

Aprovada em: 23/07/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Ari Andrade
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior.
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Sander Cruz Castelo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

A Meus pais, Maria da Conceição e José Placides.

A Minha Irmã, Monalisa.

A Minha esposa, Janaina e filhos Caio e Vitor.

AGRADECIMENTOS

A caminhada encontra-se bem próxima do seu final, ela só seria possível pela presença constante de várias pessoas, que de várias formas contribuíram para o sucesso desta pesquisa.

A minha família, Janaina, Caio e Vitor pela tolerância, e ausências, infelizmente de momentos sem volta, mas a partir de agora, outros momentos virão, certamente de uma maneira mais prazerosa.

Aos funcionários que fazem o Conselho de Educação do Ceará bem como seu presidente Edgar Linhares Lima, presidente, Raimunda Aurila Maia Freire, Secretária Executiva do CEE, Claudia Maria Saraiva de Castro, Assistente Técnico, Amadeu Furtado Caldas, Orientador da Célula Administrativo Financeira, ao Conselheiro professor Carlos Alberto Barbosa de Castro e a José Airton Araújo, Agente Administrativo. Com eles meu carinho pela acolhida e o compromisso com o trabalho que lá tão bem é realizado pela educação cearense.

Ao dileto amigo prof. Antônio Germano Magalhães Junior, grande incentivador de minha caminhada, desde seu início, das inúmeras horas de conversas sobre Educação e História e estímulo constante para a chegada a esse momento, ao amigo professor Francisco Egberto Melo e o professor Janote Pires Marques, pelo incentivo e consolidação de ideias aqui presentes.

Ao professor Rui Martinho Rodrigues, um dos grandes intelectuais que a sociedade cearense possui, e que o destino permitiu cruzar minha caminhada. Pelas horas ricas no grupo de estudo em nossas sextas-feiras na Faced, que com suas percepções e análises abrilhantaram, não só a efetivação desta pesquisa, mas minha formação intelectual, meu agradecimento incontestado.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará pelo trabalho, paciente, em tão bem nos ajudar com suas orientações.

Não importa tanto o tema da tese quanto a
experiência que ela comporta.

(Umberto Eco)

RESUMO

O estudo realizado sobre a atuação do Conselho de Educação do Ceará tem por finalidade a compreensão de como a instituição estruturou, através de legislações educacionais vigentes na década de 1970, a educação escolar cearense. Essa organização foi conduzida através de pareceres e resoluções específicos, portanto os meios disponíveis para essa finalidade, proporcionando o entendimento sobre a eventual existência de interpretações legais, por parte dos pareceristas, os Conselheiros da Educação, dotando-os de uma capacidade de atuação no Ceará, extrapolando e distorcendo suas funções específicas, que era o de interpretar e aplicar a legislação educacional definida pela reforma de 1971, através da Lei 5692/71, atendendo a uma determinação dos governos autoritários do período, dotado de características vinculadas as restrições de liberdade individual e coletiva, comuns na época. Para isso foi utilizado para análise um conjunto de documentos, fontes escritas, produzidos ao longo de uma década pela instituição, com seu caráter oficial, constando as interpretações, posicionamentos e definições sobre educação escolar e o momento político. Com base nessa documentação, com a mediação de outras fontes pertinentes a época, percebeu-se que após sua refundação em 1965 pelo governador cearense Virgílio Távora o Conselho buscou legitimar suas ações na sociedade local, e gradualmente, de forma coercitiva estabeleceu uma organização da educação escolar no Ceará no cumprimento das normas, leis e regras vigentes. Apesar de ser uma instituição vinculada ao Estado não há indicação clara de que se desenvolveu um conjunto de atos administrativos restritivos de liberdade, além da adoção de punições as escolas ou a seus integrantes, diretores, professores e secretários escolares, bem como estudantes, atendendo a uma deliberação direta dos organismos de repressão política desenvolvidos no período. Com isso é possível aferir que: foi ineficaz o uso do Conselho de Educação do Ceará na década de 1970 com fins a atender a repressão política aos movimentos de contestação ao regime autoritário em grande parte com a participação de estudantes secundaristas.

Palavras-chave: Conselho de Educação do Ceará. Repressão Política. Legislações Educacionais.

ABSTRACT

The study on the performance of the Board of Education of Ceará aims at understanding how the institution structured through educational legislation in force in the 1970s, school education Ceará. This organization was led by opinions and resolutions specific, so the means available for this purpose, providing the understanding of the possible existence of legal interpretations by the referees, the Board of Education, giving them an ability to act in Ceará extrapolating and distorting their specific functions, which was to interpret and apply the law determined by educational reform, 1971, by Law 5692/71, in response to a determination of the period of authoritarian rule, endowed with characteristics related restrictions on individual freedom and collective, common at the time. For it was used to analyze a set of documents, written sources, produced over a decade by the institution with their official, stating interpretations, positions and definitions of school education and political momentum. From this documentation, with mediation from other sources relevant to the season, it was noticed that after its re-foundation in 1965 by the governor of Ceará Virgílio Tavora the Council sought to legitimize their actions in the local society, and gradually, coercively established an organization of education school in Ceará in compliance with standards, rules and legislation. Although an institution linked to the State no clear indication that developed a set of administrative acts restrictive of freedom, besides adopting punishments schools or their members, directors, secretaries and school teachers as well as students, attending deliberation direct bodies of political repression developed in the period. With this it is possible to infer that: was ineffective use of the Board of Education of Ceará in 1970 with the purpose to serve the political repression of opposition movements to the authoritarian regime largely attended by high school students.

Keywords: Board of Education of Ceará. Political Repression. Educational laws.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO É HISTÓRIA?	16
2.1	Possibilidades para um campo consolidado	16
2.2	Aspectos teóricos e metodológicos	21
2.2.1	<i>História: um status epistemológico próprio</i>	23
2.2.2	<i>O esforço para validação: história da educação e história política, buscando nexos</i>	29
2.2.3	<i>Objeto</i>	33
2.2.4	<i>Hipóteses</i>	43
2.2.5	<i>A Periodização</i>	45
2.3	Categorias e conceitos fundamentais	48
2.3.1	<i>Instituições escolares</i>	48
2.3.2	<i>A narrativa histórica, novos problemas, antigas instituições</i>	49
2.3.3	<i>Novas fontes? Novos fatos?</i>	51
2.3.4	<i>Aspectos legais e normativos, novos documentos, novos fatos para uma boa narrativa</i>	52
2.4	Vocabulário conceitual	54
2.4.1	<i>Ditadura Militar pós 1964 e legislações educacionais</i>	54
2.4.2	<i>Leis, pareceres, resoluções e a mensagem</i>	59
3	CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ	64
3.1	A refundação	64
3.2	“Eu quero que aquele órgão funcione”: Virgílio Távora um engenheiro da educação?	70
4	INTERVENÇÕES E MEDIAÇÕES: O CONSELHO DE EDUCAÇÃO NO CEARÁ E A DÉCADA DE 1970	80
4.1	O contexto político cearense: autoritarismo declarado ou uma ação cívica reformista em transcurso?	80
4.2	Educação escolar no Ceará: cenário de ambiguidades e contradições	93
4.3	“Notório saber”: os conselheiros da educação, um perfil ajustado a educação?	98
4.4	Órgão consultivo, normativo e coercitivo de uma relação responsável e moderna com educação?	104

5	FORMALISMO ILEGAL?.....	117
5.1	Pareceres e resoluções: uma normatização sutil ou um controle autônomo, mas efetivo, da educação escolar?.....	117
5.2	Conselho de Educação do Ceará: um lugar privilegiado da Ditadura Militar?.....	133
6	CONCLUSÕES.....	149
	REFERÊNCIAS.....	155
	ANEXO A – DIÁRIO OFICIAL DE FUNDAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO-1948.....	166
	ANEXO B – TERMO DE POSSE DOS CONSELHEIROS E 1ª ATA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – 1965.....	167
	ANEXO C – LEI QUE REGULAMENTA O FUNCIONAMENTO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – 1963.....	169
	ANEXO D – DECRETO QUE ESTABELECE O REGIMENTO DE FUNCIONAMENTO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – 1965.....	171
	ANEXO E - RESOLUÇÃO QUE DISPÕE SOBRE REAJUSTE DE ANUIDADES ESCOLARES.....	175

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem por finalidade a compreensão de aspectos relacionados à forma como o Conselho Estadual de Educação no Ceará se conduziu institucionalmente em um dos períodos históricos de relevância para nossa formação política, denominado “ditadura militar”, implantada no Brasil em 1964. As análises utilizam como referência o contexto histórico nacional, destacadamente o local, guardando pertinência e relevância na organização educacional escolar tanto pública como privada, valendo-se, ainda, como recorte temporal o período posterior ao Golpe de 1964, especificamente a década de 1970, aprofundando as influências da reforma educacional promulgada em 1971, considerando outros artifícios legais associados ao tema produzidos na década anterior, sempre buscando nexos com educação cearense, contextualizadas dentro do processo histórico vivenciado por nossa sociedade.

Através do uso de fontes documentais, especificamente, resoluções e pareceres produzidos pela instituição na interpretação e implantação das reformas educacionais do período, buscam-se elementos que configuram a possibilidade coerente de não terem sido verificadas, nas condutas do Conselho Estadual de Educação, um reflexo mais evidente de um apoio incondicional às medidas restritivas de liberdade individual e política associada ao período.

Admitimos que as instituições educacionais escolares, na década de 1970, não foram exclusivamente geridas por um corpo burocrático e técnico originários da própria escola. No caso brasileiro e sua derivação local, havia um grupo, os Conselheiros da Educação, formado por intelectuais ligados de alguma forma a esse importante elemento cultural e social, que é a educação escolar, originários de várias outras formações profissionais, que em um determinado momento foram alçados à condição, de forma colegiada, a ter um papel preponderante, na estruturação legal e normativa voltada para a organização e funcionamento das escolas no Ceará.

Essa pesquisa tem por objetivo o complemento de um trabalho que culminou com uma Dissertação de Mestrado, defendida em 2007 na Universidade Federal do Ceará, cujo título é: “A Reforma Lei 5692/71 e seus reflexos na Educação cearense”, com a preocupação, naquele momento, de entender o contexto da implementação da reforma educacional concretizada através da Lei 5692/71. O despertar deste momento foi uma entrevista feita em 1996, por Jarbas Passarinho, convidado, à época, para uma entrevista à TV Cultura de São Paulo, no Programa “Roda Viva”, ainda em exibição às segundas-feiras. Trata-se de um dos

mais importantes interlocutores dos governos militares estabelecidos após o golpe de março de 1964, exercendo os mais diversos cargos da administração pública federal: Trabalho e Previdência Social no governo do general Costa e Silva; Educação e Cultura, no governo do general Médici e Previdência Social, no governo de João Figueiredo. Assisti atentamente a essa entrevista, numa das partes do programa, que tratava da divulgação de uma autobiografia, *Um Híbrido Fértil*, analisada na referida dissertação. Chamou-me a atenção a parte da referida entrevista, que abordava a reforma educacional de 1971, envolvendo os então 1º e 2º graus, mostrada naquele instante, como um dos mais importantes avanços na área educacional brasileira nos últimos anos.

A partir da discussão feita, tentei desvelar os mecanismos desenvolvidos para a efetivação da referida reforma no Ceará, com a preocupação mais ampla a partir da própria maturação da proposta, de indicar como a sociedade local, através de um dos seus veículos de maior expressão, os jornais, recebeu essa alteração substancial na educação local. Além disso, surgiu uma outra possibilidade, no caso, como ela agiria de forma mais específica na formação de mão de obra mais qualificada para o mercado de trabalho, através de ensino profissionalizante, tendo em vista que sua proposta, dentre outras, tinha esse objetivo em destaque. Além disso, tentei analisar como os representantes de entidades classistas, no caso a Federação das Indústrias do Ceará (FIEC) e Câmara dos Dirigentes Lojistas (CDL) compreendiam estas mudanças.

Após o trabalho concluído, percebi alguns aspectos singulares elencados como fundamentais para o pensamento que acompanharam o desejo de concretizar esse trabalho. Essas evidências se transformaram em dúvidas, que na tensão constante com minha inquietação permanente no estudo do passado, sobressaíram a minha vontade e foram se constituindo a partir das perguntas que se seguem. Quem foi o responsável, ou melhor, quais foram os responsáveis pela interpretação da legislação educacional de 1971 no Ceará? Como essas interpretações eram gestadas e diluídas ao longo das diversas instituições ligadas a formação educacional escolar no Ceará? O fato de ser aplicada no início da década de 1970 tinha alguma relação direta com a ditadura militar? A educação escolar no Ceará ficou de fora da repressão? Esta repressão foi efetiva e eficaz quando diluída nas legislações educacionais vigentes?

Compreendo que uma reforma educacional está envolvida dentro de uma rede de relações sociais e políticas mais complexas, ficando esta submetida à apreciação de instituições organizadas e já existentes no âmbito local, em um Ceará que refletia um palco das grandes transformações ainda mais específicas, o crescimento populacional e a

organização do ensino privado. Aos poucos as ideias foram gerando mais tensões, mais dúvidas e mais perguntas e algumas evidências. Após a leitura de alguns pareceres gestados pelo então Conselho de Educação do Ceará, a percepção sobre o momento histórico vivenciado, a organização da vida cotidiana escolar e o desejo dos Conselheiros de efetivar suas ações, indicavam que esse momento era bem mais complexo do que pensava, muito mais singular e cheio de especificidades que em uma abordagem somente sobre o ensino profissionalizante seria incapaz de desvelar. Outro elemento muito presente em minhas aspirações dava conta da escolha da reforma aludida. Esta ficou mais evidente pela possibilidade de desvendar ou mesmo sinalizar, as mudanças inseridas, via instrumentação legal, nas instituições educacionais no pleno funcionamento de regimes considerados de exceção, tratados, analisados e compreendidos em alguns momentos a partir da repressão violenta, física e jurídica aplicada sobre parcelas da sociedade envolvidas nos movimentos que contestavam sua existência.

As tensões supracitadas não impediram que uma necessidade inicial se fizesse presente neste trabalho, que por sinal contempla o capítulo primeiro de minha tese. Dessa forma, a proposta do capítulo inicial é o reconhecimento da aproximação da História e a Educação, formando um campo de conhecimento: a História da Educação. A constituição teórica dos dois campos de conhecimento se faz necessária na tentativa de elucidar aspectos que juntos são capazes de não se contrapor aos objetivos já declarados, mas, acompanhar a escolhas feitas, por fontes e períodos. Campos instáveis na sua estruturação, mas não necessariamente frágeis, apresentados com conceitos capazes de conduzir com eficácia uma narrativa que se espera histórica. Portanto, o primeiro capítulo, de certa forma denominado teórico, não é em si um fim, mas um meio para uma costura constante entre os elementos eleitos na pesquisa, fonte, período e objetivos definidos.

O levantamento em torno das fontes a serem utilizadas ganha novas possibilidades abrindo um leque para História da Educação, no que concerne às interpretações contidas nos pareceres e resoluções sobre diversos aspectos consorciados à educação cearense na década de 1970, especialmente, mas não exclusivamente, após a publicação da reforma de 1971. Portanto, fontes oficiais serão utilizadas, primárias, escritas, na sua maioria. Foi feita a opção inicial pelos autores, no preparo para o arcabouço teórico que irá proporcionar o suporte necessário às interpretações, seleção e uso dessas mesmas fontes. Com esses pesquisadores sociais, historiadores e teóricos educacionais, faremos um diálogo que nos permitirá a compreensão e análise sem a pretensão de se estabelecer como verdade. A fonte oral ficou inviabilizada como uma boa possibilidade para o entendimento de aspectos aqui presentes por

dois impedimentos. O primeiro deles, o fato do falecimento de parte dos Conselheiros que conviveram durante os dez anos do período selecionado, além disso havia uma alternância entre os conselheiros, participando de momentos muito pontuais, perdendo de certa forma a possibilidade de uma compreensão na longa duração.

Essa pesquisa envolveu uma gama considerável de autores das mais diversas correntes e matizes, a partir de dois campos de produção de conhecimento. Os historiadores que darão o suporte necessário para a discussão teórica no que concerne a categorias relacionadas à História da Educação e História Política Brasileira, sendo esse contexto, salienta-se, de fundamental importância.

Quanto às fontes, boa parte delas primárias, num total de sete mil duzentos e dezesseis pareceres (7.216) e quatorze resoluções foram apreciadas em um ano e meio de pesquisa e digitalização, sendo deste total escolhidas quatrocentas e oitenta e três (483) para análise mais pormenorizada, sendo levadas à narrativa aquelas diretamente associadas à proposta do trabalho, devidamente indicadas nas referências. Essa documentação foi, em sua grande maioria, obtida diretamente junto ao Conselho Estadual de Educação, além da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará e o Arquivo Público do Estado.

Quadro 1 – Pareceres

Pareceres/Ano	Pareceres analisados	Pareceres selecionados
1970	475	27
1971	293	22
1972	518	35
1973	759	36
1974	804	52
1975	1.124	101
1976	660	40
1977	748	68
1978	965	73
1979	870	29
Total	7.216	483

Fonte: Conselho Estadual de Educação do Ceará.

Quadro 2 – Resoluções

Resoluções	Ano
1970	1
1971	3
1972	4
1973	3
1974	2
1975	2
1976	0
1976	0
1977	0
1978	0
1979	1
Total	15

Fonte: Conselho Estadual de Educação do Ceará.

As fontes sugeridas para a pesquisa foram sujeitas a um processo de seletividade a partir de um conjunto de temáticas, obtidas junto aos pareceres e resoluções gerados pelo próprio Conselho Estadual de Educação. Estas, por sua vez, guardavam pertinência com o trabalho em função não especificamente do tema proposto em cada parecer ou resolução, mas as interpretações contidas em cada documento. Dessa forma foram escolhidos os pareceres e resoluções cujos temas eram: Autorizações para funcionamento de escolas e cursos, aplicação de recursos federais e estaduais, aprovação de planos de educação estadual e municipal, reconhecimentos de cursos de primeiro e segundo graus, isenção de salário educação, aprovação de anuidades escolares, aprovação para realização de exames supletivos, fechamento de cursos, autorização para funcionamento de escolas, fundamentações que levavam a autorizações para exercício de cargo de professor, diretor e secretário escolar, regularização de aplicação do salário educação além de isenções do referido salário, autorização para reajuste de anuidades escolares, aprovação de regimentos escolares, legalização de funcionamento de escolas, autorizações para lecionar disciplinas escolares, regularização e equivalência de estudos, reformas curriculares, denúncias de professores, contra gestores escolares e públicos, além de irregularidades em escolas. Salienta-se que havia uma quantidade considerável de pareceres em sua maioria, repetitivos, no que concerne a autorizações para funcionamento de cursos e escolas, equiparação de estudos e regularização da vida escolar dos alunos, liberação para exercício de funções no magistério e corpo burocrático, diretores em sua maioria, e aprovação para aumento das anuidades escolares.

O segundo capítulo traz um aspecto importante na narrativa, a refundação. A expressão utilizada traduz de forma coerente a percepção dada no momento à instituição pelo

governo Virgílio Távora, demandando ações administrativas no sentido de revitalizar o Conselho, inserindo a instituição dentro de um cenário educacional e político devidamente descritos, numa preocupação de perceber as ações dos conselheiros na fase de reinício das atividades regimentais previstas.

Dando continuidade ao trabalho, o terceiro capítulo traz uma preocupação ainda mais específica, a compreensão da extensão das ações emanadas pelos Conselheiros a partir de um conjunto de documentos em sua maioria pareceres, que evidenciavam um aspecto peculiar a sua constituição, sua feição interpretativa, inserida no rol de ações que definiam o relacionamento entre o Conselho e as demandas a ele encaminhadas pela sociedade local, das mais diversas como se verá. Estas interpretações aferiam a percepção muito peculiar dos pareceristas, que de certa forma representavam o pensamento da instituição, já que eram efetivados a partir da anuência de uma decisão colegiada. Essas medidas legais, gradualmente passam a ser conduzidas para um tom mais coercitivo, sem descuidar, da possibilidade associada a essa feição interpretativa, da condição de revelar a organização escolar cearense, com suas tensões, comprometimentos estruturais, ambiguidades em discurso político e um momento de efetivação de uma rede escolar pública cheia de impedimentos.

A última parte desta pesquisa procura, de forma evidente, revelar uma documentação que consorcia as ações do Conselho a uma postura mais explícita na primeira metade da década de 1970, quando interfere em aspectos muito específicos do cotidiano escolar, no que diz respeito ao seu funcionamento. Decisões das mais diversas naturezas, envolvendo regimentos de funcionamento, aspectos legais apresentados como reflexo de decisões judiciais, organização e regulamentação de profissões relacionadas à educação. No referido capítulo, já na segunda metade da década em questão, a compreensão de uma instituição que dava sinais de uma maior flexibilidade frente as demandas a ela apresentadas, voltando-se para uma fundamentação, que justificavam sua mediações, tendo em vista os problemas a ela apresentados, com argumentos circunscritos a legislação educacional vigente.

Com isso buscou-se a efetivação de uma narrativa plausível, na constante manutenção do esforço teórico e metodológico, associado aos meandros da História da Educação, além disso, os aspectos legais a ela tão ligados, são levados ao plano da narrativa histórica, possibilitando a abertura para não somente novas fontes, mas, “velhas” instituições a partir de tão resistentes e fundamentais, novos problemas.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO É HISTÓRIA?

2.1 Possibilidades para um campo consolidado

Os aspectos tratados inicialmente na elaboração da tese de doutorado que me proponho, não têm a pretensão de elaborá-la a partir apenas de concepções teóricas, estas por sua vez não serão apresentadas distante de um aspecto mais amplo a ser considerado que é o da existência de um campo de pesquisa específico que será abordado. Seu anúncio, entretanto, que se espera adequado, não invalida seus nexos com a narrativa, sem a iniciativa, de se constituir este capítulo teórico, a essência maior deste trabalho, mas acredita-se que sua inclusão possibilitará uma caminhada mais adequada e ajustada aos objetivos pretendidos e a escolha do objeto.

Portanto, a narrativa é apresentada inicialmente a partir da validação do campo, História da Educação, com apresentação de aspectos ligados a sua constituição e narrativa, além de seus respectivos conceitos, definidos e admitidos como pertinentes ao trabalho de pesquisa, em função da sua aproximação como o objeto pretendido, ensejando de forma evidente suas possibilidades teóricas, nela encontradas e pontuando os impedimentos, que a pesquisa espera de certa forma superar, consolidando as escolhas feitas, referindo-se não só ao objeto, além disso, ao objetivo, fontes e narrativa estabelecendo nexos aos conceitos, validando-os de forma coerente.

A iniciativa de estabelecer a relevância de um domínio (VAINFAS; CARDOSO, 1997) da Historiografia brasileira é uma tarefa que admite uma complexidade inicial, pelos interesses específicos de cada área na produção de conhecimento relacionado à temática, mas necessária, pela relevância das possibilidades e limites pertinentes a especificidade deste trabalho.

A presença da educação como um elemento cultural¹ inerente a formação de uma sociedade², admite características que, eventualmente, associam o termo as interpretações e compreensões presentes na contemporaneidade, e esta evidência não impede o nosso

¹ A conceituação que segue contempla bem o uso do termo ajustado a essa pesquisa. Dessa forma Silva (1986, p. 290) afirma sobre cultura: “Consiste em padrões explícitos e implícitos de comportamento e para o comportamento, adquiridos e transmitidos por meio de símbolos, e que constituem as realizações características de grupos humanos, inclusive suas materializações em artefatos; a essência mesmo da cultura consiste em idéias tradicionais (i.e., derivados e selecionados historicamente) e especialmente nos valores vinculados a elas; os sistemas culturais podem, por um lado, ser considerados produtos de ação e, por outro, elementos condicionadores de ação posterior.”

² Convém mencionar a observação feita por Brandão (2000, p. 100) que considera: “Não há, portanto, maiores problemas na compreensão do caráter de prática social da educação.”

envolvimento com aspectos desta padronização comportamental. Isto indica um percurso delicado, a ser trilhado por pesquisadores, quando uma pesquisa escolhe como objetos aspectos ligados à educação.

Existiria um risco do uso do termo educação, com essas associações? Um risco seria a apropriação como objeto de estudo de um “Termo simples e unívoco capaz de definir e identificar o ‘Objeto’ do qual a história seria parcial ou completamente feita.” (RAGAZZINI, 1999, p. 20). Evitando esse aspecto indesejável e reduzindo a imprevisibilidade dessa característica, quando escolhida uma abordagem focada na educação, pode-se optar pelo “Uso controlado do termo educação” (RAGAZZINI, 1999, p. 20), indicando de forma clara e coerente sua especificidade dentro do contexto da pesquisa.

Outra característica consorciada ao debate em curso e considerada um risco para pesquisadores, seria o anacronismo. Este permitiria a “Transferência incontrolavelmente de categorias presentes ao passado e ao não controlar as relações existentes entre terminologia indicante, seleção do indicado e recepção por parte do usuário.” (RAGAZZINI, 1999, p. 20).

Essa relação entre presente e passado faz parte das temporalidades circunscritas ao historiador, por tratar-se de um pesquisador inserido em uma contemporaneidade específica, está sujeito aos reflexos do seu tempo, quando da elaboração de suas pesquisas. Isso sugere o desenvolvimento de metodologias e concepções teóricas, capazes de permitir uma saída plausível para os eventuais descaminhos do anacronismo ou dos equívocos do uso inadequado do termo educação, dessa forma:

O procedimento confiável do trabalho histórico, que deveria usar fontes analíticas do presente (criticamente usadas) para identificar e absorver de modo orientado campos e problemas de pesquisa a serem estudados no contexto e em referência ao período ou a situação histórica considerada, de tal modo relacionar significativamente o problema, ou o *explanandum*, histórico com a rede de relações explicativas de tal modo a submeter à tensão recíproca e ao confronto diferencial as categorias do presente e aquelas do passado. (RAGAZZINI, 1999, p. 21).

As limitações identificadas e pontuadas anteriormente consorciavam-se a outro elemento próximo, também de risco, para a História da Educação:

Aquele de se assumir uma posição judicatória, mais ou menos implícita, em relação a se o trabalho de pesquisa e a sua utilização, ao invés de combinarem proficuamente competências históricas e educativas, sofrem um indevida prevaricação dos elementos de valor; isto é, se na reconstrução da rede histórica de relações explicativas, mesmo conduzida com a utilização de todas as contribuições das teorias contemporâneas, se substitui o confronto de fatos, idéias e processos estudados pelos valores pedagógicos assumidos; em suma, se o critério da compreensão e da explicação é substituído pelo critério de julgamento. (RAGAZZINI, 1999, p. 20).

O reconhecimento de um caminho instável³ que segue a História da Educação, com seus desafios conceituais, preliminarmente sugeridos, não impede a indicação de soluções, posteriormente, sugeridas. Há desafios a serem superados e estes devem ser explicitados de forma clara, respeitando os seus limites, apontados como uma resposta, as dificuldades de compreensão dos termos utilizados na História da Educação.

No esforço de delineamento dos termos pertinentes à análise corrente, sugerimos o termo educação, que por sinal é “Complexo e indefinido ao mesmo tempo.” (RAGAZZINI, 1999, p. 22). Destacando que seu “Campo semântico tem fronteiras instáveis e é pouco estruturado no seu interior” (RAGAZZINI 1999, p. 22), como ainda observa Brandão (2000, p.100): “A identidade da Educação como campo de produção de conhecimento é muito mais problemático.”

A educação é o objecto epistémico, objeto a conhecer e a construir no plano histórico – um objecto complexo, multidimensional, polisémico: educação/instituição; educação/acção; educação/conteúdo; educação/produto. Esta polissemia do conceito, se não for levada em atenção, dificulta o desenvolvimento de uma investigação consequente e aprofundada; torna erendos a heurística e a hermenêutica, nos planos da informação e do discurso, torna a narrativa anacrônica e de difícil entendimento. (MAGALHÃES, 1999, p.67).

Reconhecendo as especificidades e divergências, enumeradas anteriormente, como elementos necessários a compreensão do sentido da educação para historiadores, admite-se que a História da Educação trata-se de um campo⁴ válido para atuação de pesquisadores, sem a inclinação para uma maior ou menor dependência (MAGALHÃES, 1999, p.50) com relação à outra área de conhecimento, admitindo, parceria.

Alguns elementos, supracitados que elevam os riscos dos descaminhos de uma pesquisa com educação, não escondem as limitações existentes, por exemplo, com relação à dependência⁵ no que concerne a origem dos profissionais que elaboram pesquisas nesta área, sem formação específica como historiadores, reconhecida, mas não se constituindo em um

³ Instabilidade sugerida traduz reflexão feita por Le Goff (2001, p. 5): “Acho em contrapartida que, sendo um ofício, a história deve forjar ferramentas, isto é métodos, e submetê-los à reflexão e à discussão”.

⁴ A concepção de campo completa-se com a afirmação de Barros (2011, p. 17): “Falar de um certo conjunto de práticas, concepções e objetivos de estudo como um campo específico de conhecimento.”

⁵ A noção de dependência completa-se com a percepção de Saviani (2005, p. 20) quando sugere: “De qualquer modo, não se pode negar que a história da educação foi firmando-se como um campo de estudo próprio dos pedagogos. De fato, enquanto era comum no caso das outras disciplinas da área de fundamentos da educação, como filosofia da educação, psicologia da educação, e sociologia da educação, que fossem recrutados os professores a partir de sua formação nos cursos respectivos de Filosofia, Psicologia e Sociologia, no caso da História da educação isso não ocorreria. A vista destes antecedentes, a história da educação configurou-se como um campo cultivado predominantemente por investigadores oriundos da área de educação, formados no curso de Pedagogia. Assim, os historiadores, de um modo geral, acabam por não incluir a educação entre os domínios da investigação histórica.”

aspecto impeditivo. A emergência de um campo de saber admite uma interdisciplinaridade (BARROS, 2011) fértil. Há outros elementos indicando que há casos cuja finalidade das pesquisas na área têm fins de natureza política.

A História da Educação tem sido encarada pela historiografia tradicional como subproduto da história geral. Uma visão que, por outro lado, tem sido correspondida, no seio das ciências da educação, por uma relativa subalternidade, e por uma visão redutora, conferindo a história da educação a função, ou de “repositório/ilustração”, ou de “consagração” (mestra da vida), com base no passado humano. “Uma historiografia que se tem revelado mais adequada à legitimação política e ideológica que à apreciação crítica e à participação na ação educativa. (MAGALHÃES, 1999, p. 50).

Apesar da inexistência consensual entre os aspectos conceituais, nem sempre tão definidos como se espera, e da origem dos pesquisadores, elevando a complexidade na compreensão do campo disciplinar, apresenta-se, a educação, com uma possibilidade coerente, por outro lado:

Seus objetos de estudo concernem indiretamente às instituições formais e mais diretamente aos usos e costumes sociais (o exército, a escola, os institutos assistenciais, a organização esportiva e tudo quanto contribui para os processos de socialização: as formas de devoção e penitência, os hábitos higiênicos, os costumes sexuais, os significados, as sugestões e os vínculos para comportamentos da paisagem agrária e do território urbano, os ritos e festas e assim por diante). (RAGAZZINI, 1999, p. 20).

Dessa forma, é possível reconhecer os limites dentre os vários campos (VAINFAS, 1997) de investigação da área de História, com suas especificidades, que não excluem o tratamento adequado dos objetos de investigação e dos períodos a eles relacionados. O que de fato há para a viabilidade de uma pesquisa na História da Educação é reconhecê-la, em um determinado momento, como:

Um domínio do saber capaz de proporcionar uma compreensão simultânea das discontinuidades de cada tempo e das permanências e sobrevivências – a história é uma construção de relações, de interações complexas no tempo e no espaço. Uma superação das posições: presente/passado; individual/social; heteroeducação/autoeducação; sistemas formais/sistema informal; instrução/educação; teoria/prática. (MAGALHÃES, 1999, p. 49).

No exercício de elaboração teórica que anuncia as possibilidades de atuação dos pesquisadores da História da Educação, com o uso já especificado, controlado, dos termos que guardam relação com o campo de pesquisa em discussão, confere à educação um lugar específico e privilegiado para a história.

Admite-se, portanto, uma necessidade de considerar, como parte inerente deste estudo, os caminhos a serem seguidos a fim de escolher um objeto de estudo associado à educação. Dessa forma opta-se pelo “Alargamento do objeto da história da educação.” (MAGALHÃES, 1999, p. 51). A partir da definição do termo, alargamento, o que se deseja de fato é explicitar o alcance da escolha feita, reconhecendo e admitindo o “Mundo escolar” (MAGALHÃES, 1999, p. 51) e especificamente⁶, as instituições consorciadas ao seu funcionamento, legal e normativo, como parte a ser destacada neste trabalho.

Os aspectos teóricos guardam pertinência a temática, e serão melhor definidos posteriormente, pois ajudarão a uma melhor caracterizar o objeto, permitindo, ainda, reconhecer a relevância das instituições: “É preciso não ignorar ou omitir os fatos e a atuação das pessoas, bem como das instituições que estão situadas, datadas, que não existem apartadas do tempo, nem da realidade social.” (FÁVERO, 2005, p. 50).

O reconhecimento de uma complexidade na definição de um campo disciplinar, e seus desafios, que é o entendimento da constituição de um campo de pesquisa, como o da História da Educação, exigiria um esforço reconhecidamente controverso e longo (CAVALCANTE, 2000; LOMBARDI, 1999), necessário de ser concretizado, com alguma regularidade, nos estudos relacionados à temática. Neste momento, a necessidade é a da constatação da maturação (LOMBARDI, 1999) com o que as pesquisas nesta área guardam relação com a história, indicando de uma certa monta a consolidação das pesquisas que envolvem o tema. Dois caminhos seriam pertinentes serem declinados, sem a rigidez que o termo sugere:

Por um lado ela remontaria a o momento que a referida disciplina constituiu-se uma parte do currículo de cursos de formação de professores das escolas normais e faculdades de educação no Brasil – e, assim, exigiria, logo de início, um levantamento e uma análise detalhada, pelo menos, do material programático e bibliográfico utilizado para ensino dessa área; por outro lado, tal investigação tenderia a buscar os primeiros esforços de edificação de uma história da educação, da pedagogia, ou da instrução no país responsáveis que foram pela manutenção de nossa memória, a começar pela ação fundante dos jesuítas. (CAVALCANTE, 2000, p.15).

A pretensão de estabelecer uma compreensão dos elementos presentes na história da educação sugere ao historiador a necessidade de reconhecer o constante aprimoramento de seu “estatuto epistêmico próprio, elaborado a partir de fontes de informação que o historiador

⁶ Ver de forma detalhada um maior número de objetos definidos, incluindo a opção feita em Magalhães (1999, p. 51).

organiza e interpreta, por forma a dar resposta às questões que ele próprio levanta e estrutura em hipóteses-problema.” (MAGALHÃES, 1999, p.68).

Pertinente à discussão seria o reconhecimento da necessidade da existência do campo da História da Educação como uma área específica de pesquisa, além de anunciar as possibilidades dela advindas para a compreensão das ações humanas. A definição de novos objetos, estando eles na educação, torna essa pesquisa plausível, como uma possibilidade, localizada na esfera institucional, como aqui se pretende expor. Dessa forma garantem-se aspectos fundamentais para a consolidação de um campo fértil.

Para além disso, três aspectos fundamentais a serem considerados quando se fala da constituição de um “campo disciplinar” relaciona-se ao fato de que nenhuma disciplina adquire sentido sem que desenvolvam ou ponham em movimento certas teorias, metodologias e práticas discursivas. Mesmo que tome emprestados conceitos e aportes teóricos originários de outros campos do saber, que incorpore métodos e práticas já desenvolvidas por outras disciplinas, ou que se utilize de vocabulário já existente para dar forma ao seu discurso, não existe disciplina que não combine de alguma maneira, Teoria, Método e discurso.(BARROS, 2011, p.28).

2.2 Aspectos teóricos e metodológicos

A evidência de elementos teóricos e metodológicos presentes em trabalhos de historiadores (BARROS, 2011; BURKE, 1992, 1997, 2002; CARR, 2002; LE GOFF, 2001, 2003; REIS, 2005; RODRIGUES, 1978; HOBBSAWN, 2001; VAINFAS, 1997) associados a diversas modalidades (BARROS, 2011), não relativizam a necessidade de reconhecer sua importância, bem como não há um interesse, pela natureza deste trabalho, de dedicar-se ao que tão bem sugere Le Goff (2001, p.15): “Não procuramos proporcionar uma fotografia completa do estado atual da ciência histórica.”

Reconhecemos de fato que a discussão em si traz uma pertinência, se devidamente relacionada à especificidade desta pesquisa, levando-se em consideração as inclinações e propostas aqui defendidas respeitando-se a afirmação coerente Reis(2005, p.7): “Não há pesquisa histórica empírica sem o apoio implícito ou explícito da teoria e a teoria é estéril sem a pesquisa histórica.” Preliminarmente sugeriu-se a constituição do campo, História da Educação, com suas especificidades, possibilidades e limites.

A busca por definições circunscritas ao tema acarreta na apropriação de elementos de pertinência, posteriormente analisados, que se associam ao objeto, a periodização e as fontes, reconhecendo alguma negligência, despropositada, que eventualmente possa ocorrer.

Quando das análises realizadas por pesquisadores sobre as discussões envolvendo aspectos teóricos e metodológicos, há uma percepção ainda presente, vinculada a dificuldades pontuais, significativas, nas pesquisas de natureza histórica educacional que “Podem ser apreendidos em vários e múltiplos matizes. Originam-se, fundamentalmente, da filiação ideológica e do tipo de inserção social em que os investigadores estão posicionados.” (TAMBARA, 2000, p. 70).

Essa aparente limitação denota as inclinações e opções a serem defendidas por pesquisadores o que, de certa forma, não impede reconhecer que as dificuldades preliminares trazem similaridade com o que ocorre em outros domínios da história.

Quero fechar minhas considerações argumentando que as questões teórico-metodológicas provocadas pelas pesquisas em História da Educação hoje não se distinguem daquelas que se manifestam em qualquer outra pesquisa histórica; pelo menos, não encontro razões lógicas ou epistemológicas para sustentar algo diferente. (WARDE, 2000, p. 97).

A percepção da constituição do campo pressupõe a existência de determinadas práticas e procedimentos relacionados à pesquisa desejada, portanto, a constatação da existência de referências teóricas e metodológicas, como parte inerente do trabalho de historiadores da educação, historicamente, revelam um processo em maturação no que diz respeito ao tema: “Praticamente na metade da década de 80, inexistia a discussão dos caminhos teóricos e metodológicos da historiografia da educação brasileira.” (SANFELICE, 1999, p. 35).

Há uma caminhada a ser feita, ainda no princípio⁷, marcada por delimitações decorrentes das formulações associadas às pesquisas no âmbito da história da educação. Para isso foram selecionados dois aspectos que devem ser declinados como parte inerente do reconhecimento do que elegemos como possibilidade a ser praticada em uma pesquisa na área de história da educação. Um é o que Gondra (2005, p.33) chama de: “Devolução da historicidade da História da Educação.”

Isso indica uma necessidade emergencial do pesquisador de reabilitar “Procedimentos e efeitos” (GONDRA, 2005), conferindo responsabilidades nos nexos entre metodologia, teoria e o modo como fazemos história, a partir do que está sendo proposto.

Outro aspecto, ainda mais específico, seria a definição de procedimentos de pesquisa, que leve em consideração: “As tradições, os domínios e as conexões dos estudos da

⁷Uma constatação específica sobre a situação das pesquisas em História da Educação pode ser percebida em Sanfelice (1999, p. 41): “De qualquer modo, a discussão qualificada não pode ser postergada, em detrimento de uma historiografia educacional brasileira que ainda apresenta gritantes lacunas.”

referida disciplina com outras áreas do conhecimento e a periodização histórica do objeto.” (MARTINHO RODRIGUES, 2008, p. 435).

Admite-se uma plausibilidade de produção, mas, ainda em maturação e, “Estilhaçada” (GONDRA, 2005) com riscos de uma eventual dispersão, como sugere o autor, mantendo a história da educação no seu estado de dependência, e não parceira, na relação com outras áreas do conhecimento, pouco relacionadas aos domínios da História.

Devolução que também deve reconhecer que o que se produz em História da Educação funciona como um atestado de condições de produção muito diferenciadas, o que produz variação e dispersão da produção, o que pode ser lido como índice de sua pujança, mas também de seu estilhaçamento. (GONDRA, 2005, p. 34).

As disputas pelo fazer História não se limitam as indefinições no campo da escrita, traduzem ainda conflitos mais amplos por apresentarem, em momentos específicos, um engajamento político⁸ que reflete bem as indefinições e falta de univocidade na forma como ela é escrita e sua relação com seu tempo e interlocutores⁹. Isso sem dúvida não está à margem dos constantes embates em torno da escrita da história, que repercutem em fases posteriores fomentando outras mediações e permitindo uma maior flexibilidade para a inserção de novos objetos:

A ressaca desses debates trouxe uma serenidade estranha, que gera uma tranqüilidade teórica e metodológica, mas também uma inquietação permanente na busca de novas fontes, novos objetos, enfim novas linguagens. (NEVES, 2003, p.69).

2.2.1 História: um status epistemológico próprio

A inclinação a ser dada para as definições de caráter teórico e metodológico devem ser precedidas, de uma análise, específica, da viabilidade dos conceitos sugeridos para cada aspecto, inicialmente feito com o termo educação, guardando a necessidade de mantê-los numa relação de proximidade e nexos com as opções e decisões presentes nesta pesquisa.

⁸A conotação política dada à pesquisa é comentada por Neves (2003, p. 60) quando afirma: “Os rescaldos da década de 1960 traziam a tendência à manipulação da História como uma bandeira de luta, um instrumento das mãos revolucionárias de todas as matizes para confirmar suas expectativas diante da transformação inevitável da sociedade de consumo.”

⁹Essa origem intelectual dos interlocutores pode ser percebida em Martinho Rodrigues (2010a, p. 1-3): “Mannheim (1962:103/104) percebe o intelectual como elite; Karl Popper (1987) considera o intelectual como alguém que influencia enormemente a história por ser intérprete do saber, e por ser via deste, intérprete do mundo e formador de opinião. Max Weber (1963:476) descreve o letrado como alguém que redescobre, revisa e interpreta, originando cânones. Ainda que esta descrição se refira especificamente aos letrados chineses, há nela algo generalizável para todos quanto produzem, interpretam e divulgam saber.”

No prefácio do livro *História e Memória*, Jacques Le Goff (2001, p. 9) amplia as possibilidades para se chegar a um conceito para História, e sugere para essa finalidade a existência de seis tipos de problemas e dentre estes indica que a Ciência Histórica “Define-se em relação a uma realidade que não é nem construída nem observada como na matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, mas sobre a qual se ‘indaga’, se ‘testemunha’” (LE GOFF, 2001, p. 1-16). Com essa afirmação, o autor citado procura alertar para existência de uma ciência, não necessariamente tratada da mesma forma como a matemática.

A formulação do conceito de História do autor transcrito, tratado posteriormente, na mesma obra, é visto com um centro de controvérsias (LE GOFF, 2001, p.1), no entanto não descarta a possibilidade de ser ciência, e alerta para o fato que: “[...] estamos quase todos convencidos de que a história não é uma ciência como as outras – sem contar com aquelas que não a consideram como uma ciência.”

A concepção da História como ciência parece persistir nas ideias defendidas pelos autores consagrados, tratando-a com certa cautela nas suas possibilidades enquanto ciência, mas definindo de forma clara que seus objetos são consistentes, como afirma Marc Bloch (2002, p.47), “Não é apenas uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano, esse temporão no campo do conhecimento racional.”

A legitimidade da História enquanto ciência trata-se de um debate (REIS, 2004; CARR, 1992) que remete à Antiguidade Clássica que, de certa forma, tende, para a pertinência, finalidades, aspectos conceituais e teóricos apropriados para cada período histórico, sugerido como elementos justificadores para sua existência, podendo ser citado como elemento de destaque, sua utilidade, debate feito também por Marc Bloch e observado por Reis (2004, p.51) quando afirma: “Para a sociedade moderna, um conhecimento é válido por sua utilidade” e ainda “A Ciência tem, finalmente, necessidade de ajudar aos homens a viver melhor.”

As relações de proximidade entre História e Ciência são visíveis entre os autores escolhidos para este trabalho, sugerindo uma discussão na compreensão de algumas especificidades de cada campo e aí a pertinência ou não na evocação de História como Ciência.

O debate é ainda mais fértil referendando a aproximação, quando se verifica a possibilidade da existência de métodos de investigação atualizados, compartilhados tanto por cientistas por historiadores na interpretação dos fatos:

Hoje tanto cientistas como os historiadores mantêm a esperança mais modesta de avançar progressivamente de uma hipótese fragmentária para outra, isolando os fatos por meio de suas interpretações e testando suas interpretações pelos fatos; os caminhos que eles seguem não me parecem ser essencialmente diferentes. (CARR, 1992, p. 96).

Com isso é perfeitamente coerente a verificação de indicadores fortes, sugeridos por historiadores, que tratam a História como Ciência, apesar da prudência na evocação dos objetos e metodologia utilizados. A tradição ou mesmo o reconhecimento de ser compreendida como ciência, apesar do saudosismo visível, ainda é marcante em teóricos como Reis J.C.(2005, p.60), “A História tende a abandonar as suas pretensões científicas e tornar-se um ramo da estética. Ela se aproxima da arte: da literatura, da poesia, do cinema, da fotografia, da escultura e da música.”

A definição de Ciência parece ser também polissêmica, já sugerido, devendo ser compreendido para que as relações de tensão ou aproximação com a História sejam devidamente esclarecidas. Sua existência necessariamente passa por dois elementos fundamentais na sua formulação conceitual. Inicialmente trata-se de uma aquisição intelectual e assume seu papel investigativo.

Por ciência, no sentido atual do termo, deve ser considerado o conjunto das aquisições intelectuais, de um lado, das matemáticas, do outro, das disciplinas de investigação do dado natural e empírico, fazendo ou não uso das matemáticas, mas tendendo mais ou menos à matematização. (JAPIASSU, 1992, p. 16).

A História, para o autor citado, é considerada um saber, e não uma ciência, gerando, portanto tensão sem destituí-la de sua importância, e submete essa classificação a uma pormenorização, compreendendo ainda que “Entre as ciências e os saberes especulativos, intercalam-se várias disciplinas de erudição, história, disciplinas jurídicas, etc.” (JAPIASSU, 1992, p.16). Na formulação pretensiosa de um conceito definitivo, frágil, pela sua complexidade ainda podemos encontrar: “A ciência é, portanto, elucidativa (resolve enigmas, dissipa mistérios), enriquecedora (permite satisfazer necessidades sociais e, assim, desabrochar a civilização); é, de fato, e justamente, conquistadora, triunfante.” (MORIN, 1999, p.15-16).

As definições em torno do conceito de ciência estão dissipadas na importância, objeto e finalidades, devendo ser tratada na sua relação com a História, sem a necessidade, no presente trabalho de optar por uma história da ciência, pertinente ao debate, no estabelecimento de nexos e tensões entre ambos os conceitos.

Na inclinação de voltar-se para os nexos entre as duas ideias sugeridas, estabelecendo pontos de aproximação e tensão, é plausível que a ação humana, sugerindo uma aquisição intelectual e racional, seja fundamental para a História: “O curso da história humana é fortemente influenciado pelo crescer do conhecimento humano.” (POPPER, 1993, p. 2).

A ideia de uma História na condição de Ciência que preliminarmente se vale de observações no tocante a sua metodologia parece clara, na formulação de Le Goff, indicado neste trabalho. Sobre isso, é importante pontuar que hánexo entre os dois campos, a metodologia adotada para ambas, apresenta similaridades, quanto à necessidade da observação, sendo preliminar como um dado inicial, talvez o mais evidente, o seu caráter histórico¹⁰ base para a observação futura, sugerindo e disponibilizando uma anterioridade, dessa forma podemos sugerir que: “Uma base observacional não experimental para a ciência é, em certo sentido do termo, sempre de caráter ‘histórico’”. (POPPER, 1993, p. 32).

A aproximação dos fatos, e posteriormente suas interpretações, pertinente a Cientistas e Historiadores como é sugerido, indicam uma relação de proximidade na elaboração de um determinado conhecimento. A análise realizada nesse momento amplia-se a partir da compreensão das diferenciações existentes entre o que Popper chama de Ciências Teóricas e Ciências Históricas, diferenças estas que ajudam na compreensão de que fatos devem ser objeto das observações a serem realizadas por ambos, dispondo o Historiador ou o Cientista, do caráter histórico, como algo preliminar, a ser utilizado no objeto merecedor de compreensão e entendimento.

Com isso as Ciências Teóricas se inclinam para leis universais e as Ciências Históricas buscam os fatos particulares, dessa forma Popper sentencia: “História se caracteriza por seu interesse pelos eventos reais, singulares ou específicos, e não pelas generalizações ou leis.” (POPPER, 1993, p. 112). Como salienta Carr (1992, p. 98), “O historiador não está realmente interessado no singular, mas no que é geral dentro do singular.”

A História na sua relação proximal com a Ciência traz de forma clara a definição de seus objetos, o que ainda certamente deve produzir como desafio para historiadores, algo de maior relevância, no que concerne às fontes e aos métodos, ensejando perguntas ao passado que é uma “Construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte

¹⁰O exemplo dado por Karl Popper (1993, p. 230) parece elucidar esse caráter histórico do objeto a ser observado. “Os fatos em que a astronomia se apóia estão contidos em registros de observatórios, registros que nos dizem, por exemplo, em que determinada data (hora e segundo), o planeta mercúrio foi observado pelo Sr. Fulano numa certa posição. Em suma, temos, no observatório, ‘Um registro de eventos de ordem cronológica’, ou um apanhado de observações. Analogamente, a base observacional da sociologia somente pode surgir sob a forma de um apanhado de eventos, de ocorrências políticas e sociais. Esse apanhado de ocorrências importantes da vida social é aquilo que habitualmente denominamos de ‘História’.

integrante e significativa da História.” (LE GOFF, 2001, p. 25). Essas novas possibilidades metodológicas tratadas anteriormente nos levam a admitir que: “O progresso dos métodos e das técnicas permite pensar que uma parte importante dos documentos do passado esteja ainda por se descobrir.” (LE GOFF, 2001, p. 25).

Os maiores problemas para novos historiadores, no entanto, são certamente aqueles das fontes e dos métodos. Já foi sugerido que quando os historiadores começam a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais (BURKE, 1994, p. 25).

As novas possibilidades inseridas na metodologia, novos objetos (BURKE, 1994), e para interpretá-los, novas perguntas, abrem um espaço de tensão entre História e Ciência. Nas Ciências, as ações das leis, ou a partir delas, referendam a elaboração de um determinado conhecimento: “[...] centros de interesse aos quais são referidas as observações, ou como ponto de vista a partir dos quais as observações são feitas.” (POPPER, 1993, p. 112).

Para a História, as leis universais não desempenham a mesma função. No entanto, devemos considerar que o Historiador reinterpreta o fato histórico, que: “[...] não é objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador.” (LE GOFF, 2001, p. 25). A inexistência de uma lei como referência para História é fato, no entanto “Não pode haver história sem um ponto de vista” (POPPER, 1993, p. 117), e que o Historiador deve “Enunciar claramente esse ponto de vista, de ter consciência de que ele é entre muitos e de que, ainda quando possa equivaler a uma teoria, esse ponto de vista não é suscetível de teste” (POPPER, 1993, p. 117), razoável será como sugere Popper, considerar a interpretação histórica.

Outro ponto de discordância reside no fato da História não ter a capacidade de previsibilidade no que concerne ao futuro (LE GOFF, 2001), nem mesmo a busca por origens remotas. Adequado para o exercício do historiador seria o que sugere Le Goff (2001, p.8), “A noção de gênese tende a substituir a ideia de origem.” Nessa direção, considera Popper (1993, p.2-3): “Não é possível, conseqüentemente, prever o futuro curso da História Humana”, e ainda sentencia: “Se o conhecimento humano cresce, não há como antecipar hoje o que tão somente saberemos amanhã”, que traz relação com a ideia apresentada anteriormente no comentário citado de Marc Bloch quando trata de uma Ciência em marcha.

A História não se apresenta de forma pretensiosa em busca de antecipações do futuro, isso pode ser explicado, mesmo que parcialmente, a partir da natureza de alguns objetos, antes negligenciados, como cita Le Goff (2001, p. 15), despertados com a História das representações, dessa forma as ideologias, mentalidades, imaginário, trazem um

dinamismo peculiar na sua compreensão nos permitindo admitir que: “As estruturas por ela estudadas são dinâmicas” e conseqüentemente proporcionar à História as condições que lhe permitam ser uma “ciência da mutação e das explicações da mudança.” Para o futuro, cabem as possibilidades plausíveis em que:

Os historiadores podem contribuir para nossa exploração do futuro: descobrir que os seres humanos podem e não podem fazer a respeito; estabelecer as condições e, por conseguinte os limites, potencialidades e conseqüências da ação humana; distinguir entre o previsível e o imprevisível e entre diferentes tipos de previsão. (HOBSBAWM, 2001, p. 67).

A ideia de verdade, não explicitada como objetivo primeiro da História e da Ciência nesse momento, é algo que mereceria uma maior compreensão, ensejando trabalhos complementares a esse, já que se trata de algo reconhecido como elemento pertinente às expectativas criadas em torno de cientistas e historiadores. No entanto, trata-se de abordagem pertinente ao trabalho de Reis J.C.(2005, p. 149-176), quando afirma: “A verdade histórica não pode se reduzir a um enunciado simples fechado, homogêneo e atemporal.” Quando ele trabalha para refutar a possibilidade de existência da verdade em História, usa argumentos razoáveis que ajudam a entender as especificidades do conhecimento histórico.

A produção desse conhecimento guarda relação com a época em que está sendo produzido, o presente oferecerá metodologias que possibilitarão novas interpretações, que buscarão o mundo Humano, suas ações e intenções. Isso trará um conhecimento que é “Compreensivo, empático, intuitivo, afetivo, irracional, por ser carregado de subjetividade.” (REIS, J. C., 2005, p. 151). Considera ainda que: “O conhecimento histórico não produz explicações causais, não descobre leis e não faz previsões; é um impossível “Conhecimento do único, singular e irrepitível.” A História para o autor citado é: “Uma construção do sujeito-ele constrói o passado, atribui-lhe um sentido, sob a influência de suas crenças, convicções, ideias e personalidade.” (REIS, J. C., 2005,p.151).

A utilidade ou não do conhecimento desenvolvido pela História, na condição ou não de Ciência, pode estar presente nas expectativas e exigências que cercam ambas, o presente sugere o aperfeiçoamento do que o homem produziu nas inúmeras áreas do conhecimento necessário para sua existência material, o “Atual não repete o acontecido” (REIS, 2004, p.109) para isso a História tem, portanto, uma:

Utilidade pragmática de valor incalculável: estabelece o diálogo os homens passados, em suas situações e soluções específicas, e os homens do presente, em seus problemas específicos. Esse diálogo entre presente e passado aumenta, no presente, o número de participantes no debate e o das capacidades inventivas, pela introdução dos homens e das criações passadas. (REIS, 2004, p.109).

Reconhecendo que esse debate é inesgotável os conceitos aqui tratados devem merecer, por parte dos pesquisadores, uma investigação no sentido de compreensão das possibilidades e limites tanto da Ciência como da História.

São campos dotados de saber e produzem conhecimento válido e com amplas possibilidades no diálogo entre presente e passado, sem excluir a Ciência que se vale desse mesmo passado em busca talvez de perguntas não formuladas ou mal elaboradas. A pretensão de estabelecer nexos permite uma apropriação do que é mais pertinente a uma pesquisa, dando-lhe condições para uma melhor abordagem e uma melhor interpretação do objeto apreciado.

As perguntas inseridas no processo de compreensão do objeto, quer para a Ciência quer para a História parecem ser dotadas de “um espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (BACHELARD, 2007, p. 18).

2.2.2 O esforço para validação: história da educação e história política, buscando nexos

A constituição do campo da História da Educação, e o esforço de delinear separadamente os termos a ele consorciados, História e Educação, estabelecendo os pontos de aproximação e distanciamento, com o reconhecimento ponderável de suas limitações, em função das áreas de interesse, e os diversos interlocutores, traduzem a necessidade de sugerir aspectos teóricos capazes de dar suporte aos objetivos propostos para este trabalho.

A recorrência dos termos principais definidos, História e Educação, cujo foco são os limites de cada termo, estão em consonância com a bibliografia consultada, reconhecendo que o debate é fértil e alongado, mas devem sofrer delimitações com a opção desejável neste momento, que é o de corresponder à condição de serem os termos, juntos em um só campo, História da Educação, capazes de atender as expectativas aqui definidas.

A tessitura que se deseja proporcionar na configuração dos nexos existentes entre os termos e as teorias originárias da História, reconhecendo sua permanente ruptura de fronteiras¹¹, busca atender a inclinação dada para História da Educação, ressalve-se, enquanto domínio da História, que se espera, coerente.

¹¹A compreensão entre esses limites estabelecidos entre domínios pode ser percebida em Neves (2003, p. 69): “No afã de buscar a História esteja onde ela estiver os historiadores invadiram certas reservas de mercado acadêmico, pulando cercas que os separavam dos antropólogos, dos literatos, dos folcloristas, para não dizer de outros profissionais que agora se voltam para a História como um baluarte seguro da razão diante da fragmentação pós-modernista das referências teóricas e históricas”.

Dessa forma procura-se compreender a teoria como: “Um sistema coerente de proposições sobre uma zona da realidade.” Além disso, afirma-se de forma objetiva sobre a teoria; “É um conjunto de declarações sobre o real.” (SILVA, 1986, p. 1215).

A coerência na objetivação das pretensões que envolvem esta pesquisa sugere pertinência a ser declinada:

O pólo teórico abrange a formulação dos objetos de investigação, a explicação constante do próprio campo teórico, pois cabe à teoria formular e articular conceitos, com regras de derivação lógica, as quais devem ser expressas com clareza. (MARTINHO RODRIGUES, 2010b, p. 30).

A formulação teórica associada às pretensões estabelecidas deve inicialmente reconhecer que “Toda disciplina é constituída, antes de mais nada, por um certo ‘campo de interesses’” (BARROS, 2011, p. 19). Estes interesses, para a História da Educação, estão delineados nas diversas pesquisas realizadas pelos diversos centros de produção (VIDAL; FARIA FILHO, 2005) ligados ao tema, programas de pós-graduação em sua maioria.

A opção que se pretende neste instante, como objeto de investigação, trata-se de uma instituição relacionada à organização escolar brasileira, o Conselho de Educação do Ceará. Sua evidência como objeto de pesquisa, posteriormente melhor definido, traduz uma formulação pertinente aos aspectos teóricos aqui propostos. Sua condição de objeto reflete, ainda, seu *status* de fonte de pesquisa, isso acarreta do fato de ser capaz de suscitar problemas, posteriormente declinados, além de “Delimitar aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas.” (SAVIANI, 2004b, p. 7).

Além do exposto, há uma intermediação que deve ser feita no esforço de elaboração de esboço teórico para a História da Educação. A caracterização de um campo sugere uma condição inerente para a sua existência, no caso, “Cada disciplina possui a sua singularidade, um conjunto de seus parâmetros definidores, ou como aquilo que a torna realmente única, específica, e que justifica sua existência.” (BARROS, 2011, p. 19).

Reconhecendo a existência, no plano institucional, de elementos capazes de formular uma narrativa histórica, que envolve aspectos legais e normativos a serem aplicados nas diversas organizações escolares no Ceará, sugerem uma peculiaridade, porque não dizer, singularidade, a ser compreendida e analisada por categorias de análise indicadas pela História.

O que se pretende não é a compreensão das instituições escolares (SAVIANI, 2004b), também objeto da História da Educação, mas, as instituições que estabelecem relações com estas, intervindo de forma coercitiva em determinados momentos históricos; em outros

momentos, isso não pareça tão claro, no que se refere às ações socio, políticas e educativas. Entretanto, há uma singularidade evidente a ser anunciada na busca pela superação destas aparentes limitações, que é o reconhecimento da necessidade de mediações com outras áreas de conhecimento, afinal, “Cada campo de saber começa a gerar especializações e desdobramentos internos-campos intradisciplinares.” (BARROS, 2011, p. 19).

A indicação de referenciais teóricos apresenta pertinência do objeto a ser evidenciado procurando, além do já exposto, “Um conjunto coerente de proposições que fornecem um quadro explicativo e compreensivo.” (BRUNE, 1982, p. 114 *apud* MARTINHO RODRIGUES, 2010b, p. 30).

Dessa forma, a validação que se propõe neste trabalho, elege dois outros elementos de importância na trajetória desta pesquisa: a periodização e as fontes associadas ao objeto. Todos os elementos dispostos na narrativa levarão ao que se espera, a uma razoável definição dos nexos entre objeto, periodização e fontes com os aspectos teóricos, que por si constituem:

Uma espécie de matriz disciplinar, que reagrupa o conjunto de proposições, a lógica que as integra e os procedimentos de validação. Isso tudo um quadro de referência teórica, [...] ou o paradigma, ou ainda um marco teórico [...] (MARTINHO RODRIGUES, 2010b, p. 30).

A prática de uma pesquisa não se constitui pretensiosamente no único e definitivo elemento definidor de um paradigma, mas constitui-se em um fragmento necessário que, junto a outros elementos, estilizados ou não, presentes em pesquisas, permitem a consolidação de um campo.

Desta forma, a inclinação teórica dada a esta pesquisa elege condições muito específicas que permitem admitir que houvesse necessidade de compreensão das práticas e ações desenvolvidas por instituições, porta-vozes de ações políticas definidas, reconhecidamente singulares e relacionadas em que estão a implementação, interpretação e mediação de políticas na área educacional, como já reportado.

A *nouvelle histoire* possibilitou a abertura para as concepções novas e variadas a respeito de temas pouco frequentados pela historiografia: os poderes, os saberes enquanto poderes, as instituições supostamente não políticas, as práticas discursivas. (FALCON, 1997, p. 75).

Outro elemento a ser sugerido como necessário à interpretação e compreensão da pesquisa em elaboração trata-se do emergente fator histórico¹², possível ao desenvolvimento

¹² Termo sugerido por Falcon (1997, p. 77).

na nova história política. Este contribui para a organização de uma estrutura explicativa, no caso, “A percepção aguda do caráter eminentemente político das decisões governamentais compreendidas na designação de *políticas públicas*.” (FALCON, 1997, p. 75).

A forma peculiar como o Conselho de Educação do Ceará interfere nas instituições associadas à educação local traduz um conjunto de posições de caráter legal e normativo, dispostas, como será indicado, em um conjunto interligado de ações de caráter político e público. Valendo-se do uso controlado dos termos, sugerido inicialmente para Educação, compreende-se aqui, portanto, como político:

É uma união que se manifesta como poder normativo. Quando se apresenta como uma ação interna do poder organizado possui um valor de configuração da ordem que se chama vinculadora; quando se traduz numa ação externa, em relação ao poder organizado que aspira a influir sobre a ordem, ele cria desenvolve e exerce um poder social para exercer influência nas decisões desse poder. Essa política se projeta como um poder sobre uma ordem vinculadora que se formaliza através das normas jurídicas. É essencial a essa ordem uma distribuição de bens e valores, ao mesmo tempo que se define situações jurídicas ou de poder dentro da comunidade. (SILVA, 1986, p. 922).

Já o público pode ser definido como:

Aquela porção, maioria ou minoria do povo, que presta atenção aos fenômenos políticos e os julga com sua convicção ativa. De acordo com essa ideia, é atenção que se presta que se decide sobre essa espécie de público, público são os que atendem, não os que entendem. O decisivo não é a competência ou a qualidade técnica do juízo, mas a intensidade da atenção. (SILVA, 1986, p. 922).

A História Política, dessa forma, possibilita para a História da Educação, a definição das opções disponíveis para historiadores nas escolhas de objetos. O plano institucional trata-se de uma variável a ser considerada, por ser uma interlocutora das ações de governo, materializando a efetivação de políticas públicas específicas para as diversas áreas sob sua responsabilidade.

A escolha de uma instituição, pretendida para essa pesquisa, traduz para a História da Educação uma tentativa de superação da visão a ela indicada, de ser reconhecida pela “Historiografia tradicional como subproduto da história geral.” (MAGALHÃES, 1999, p. 50). Essa aparente limitação deve ser repensada a partir das possibilidades verificadas na boa contextualização e na superação das “Abordagens centradas no primado político-ideológico, que circunscritas à legislação possível alargando-se ao painel de políticas e de políticos.” (MAGALHÃES, 1999, p. 50).

2.2.3 Objeto

No esforço para se oferecer soluções plausíveis ao campo da História da Educação, no que se refere às opções metodológicas, a definição das possibilidades pertinentes ao objeto a ser evidenciado emergencialmente, permitem escolhas que ao ser realizadas, consorciam-se aos objetivos pretendidos. Neste caso habilita-se e já se admite o Conselho de Educação do Ceará, a partir das diversas opções sugeridas pelo “Alargamento do objeto da História da Educação.” (MAGALHÃES, 1999, p. 51).

O alargamento sugerido permite um alcance considerável no esforço de indicação de novos objetos, frente aos já existentes e muito presentes à História da Educação, como foi pontuado por alguns pesquisadores do campo. Dessa forma constata-se a existência de pesquisas tratando de legislação do ensino (VIDAL; FILHO, 2005 *apud* WARDE, 1984, p. 2) como muito frequentes¹³ principalmente quando se referem ao período republicano, não havendo uma clara indicação de que as instituições a elas associadas são eleitas como objeto de pesquisas, estas por sinal apresentam uma peculiaridade, o fato de não, especificamente, constituírem-se como produtoras das legislações, mas sim, intérpretes como a que estamos propondo. Além disso, com esse alargamento, a abordagem historiográfica, contempla-se o mundo não escolar, e mais especificamente, as instituições a ela consorciadas.

Alargamento do objeto da História da Educação: os pensadores, os saberes e as práticas; as pedagogias; os processos; os agentes; as práticas formais e informais; a educação dos sem história; a história da alfabetização; a história da educação técnico-profissional. Mas, neste quadro, para além do alargamento objetual, é necessário renovar as abordagens historiográficas sobre o mundo escolar e não escolar, sobre a formação dos professores agentes educativos, sobre a formação curricular, sobre as instituições educativas, sobre os recursos didáticos e as racionalidades educacionais. (MAGALHÃES, 1999, p. 51).

Declarando as opções feitas por um objeto específico relacionado com a educação, em si, reconhecemos que essa escolha não trará todas as respostas desejáveis para a compreensão do período a ser definido e devidamente contextualizado, afinal admite-se que: “O objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos.” (VEYNE, 1992, p. 44). Isso nos possibilita considerar que os objetivos pretendidos para essa pesquisa, constituem um aspecto específico a ser divulgado, sem a pretensão alguma de analisar todos

¹³O Estudo completo das inclinações temáticas sugeridas para as pesquisas sobre História da Educação encontra-se em Vidal; Faria Filho (2005).

os aspectos educacionais e políticos associados ao momento histórico definido: desta forma, a narrativa, subsequente, se fará guardando estreita pertinência ao problema proposto.

A escolha de uma instituição não tem a pretensão de levar ao plano da narrativa uma exposição contemplativa aos inúmeros “Relatos e acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações e releituras.” (WERLE, 2000, p.15).

A definição do conceito de instituição trata-se de um fragmento importante na compreensão do objeto a ser pesquisado. O conceito em si é demasiadamente complexo, afinal possui muitas “Acepções” ou mesmo “É amplo e variado” (SILVA, 1986, p. 612). Ainda pode o termo instituição, a partir de uma multiplicidade de elementos conceituais, reconhecendo sua polissemia, possibilitar a sugestão de uma definição razoável.

Um elemento pertinente à definição em elaboração seria a de que: “Instituição refere-se às regras e procedimentos padronizados, reconhecidos, aceitos e sancionados pela sociedade e que têm grande valor social.” (OLIVEIRA, 1991, p. 87).

Esse aspecto anunciado consorcia-se a outro elemento estrutural declarado sobre o termo: “E como tal se aplica as organizações ou grupos dotados de uma certa estabilidade estrutural assentada em normas e valores dos próprios grupos ou organizações, ou então em valores da sociedade onde se inserem.” (SILVA, 1986, p. 612).

Pode, ainda, assumir o sentido de “Normas de comportamento” (SILVA, 1986, p. 612). Nota-se que, no transcurso da definição do termo, há ainda a possibilidade de ser reconhecida a instituição, com seu potencial de “Consagração pela sociedade.” (SILVA, 1986, p. 612).

Da mesma forma que se encontram duas explicações que se seguem: “O termo abrange: a) usos reconhecidos e estabelecidos que governam certas relações dos homens; b) um complexo inteiro de tais usos e os princípios que o regem; e c) a organização (se existe) que sustenta tal complexo.” (SILVA, 1986, p. 49).

E ainda:

O Ponto de vista influente de T.Parsons pode ser apresentado como se segue: os agentes humanos interiorizam os valores e as normas, e a conformidade a essas coisas adquire para eles, portanto, grande importância pessoal. Desde que haja co-participação, i.e. desde que outros indivíduos determinados tenham interiorizado os mesmos valores, de modo que a conformidade tanto seja pessoalmente satisfatória quanto uma necessidade para evocar reações “favoráveis” por parte de outros, pode-se dizer que um padrão de valor passa a ser institucionalizado. (SILVA, 1986, p. 39).

A opção desejável para o conceito de instituição, aqui compreendido como parte integrante deste trabalho, deve admitir que a instituição tratar-se-á de organização com certo

grau de estabilidade estrutural, atuando nas esferas sociais e educacionais com sua função normatizadora, agindo sobre o campo valorativo, desfrutando de um considerável respaldo social.

O que se pretende a partir da definição exposta é reconhecer que o Conselho de Educação do Ceará, por tratar-se de uma instituição¹⁴, interpreta, através de aspectos legais e normativos, as legislações educacionais vigentes, aspectos muito peculiares da educação escolar local, a partir de um contexto definido.

Assim a história das instituições escolares é uma tentativa de enunciar, de elaborar um discurso, uma interpretação à qual se daria um estatuto privilegiado, vinculado, o mais possível, a diferentes momentos ou fases da instituição e a seu contexto. (WERLE, 2000, p. 14).

Com uma conduta institucional meramente fiscalizadora, os momentos iniciais do surgimento de órgãos da administração pública, com funções similares verificados nos Conselhos Estaduais de Educação, serão demonstrados em seguida.

Essa função fica definida com a criação, em 1891, do Conselho Superior de Administração Pública e, em 1911, o de maior relevância, o Conselho Superior de Ensino, criado a partir do decreto de nº 8.659 de 5 de abril de 1911, com base nas deliberações da chamada Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, conhecida como Reforma Rivadávia Correia (NISKIER, 1996).

Tanto o Conselho Superior de Administração Pública como o Conselho Superior de Ensino possuíam funções, inicialmente quando constituídos, de órgãos fiscalizadores, e não legisladores, voltados que estavam, especificamente, para o ambiente educacional público, além disso, deveriam

Substituir a função fiscal do Estado; estabelecendo as ligações necessárias e imprescindíveis no regime de transição, o que vai a oficialização completa do ensino, ora vigente, à sua total independência futura, entre União e os estabelecimentos de ensino. (NISKIER, 1996, p. 204).

Os conselhos¹⁵ já apresentavam características, na sua organização inicial, de grupo colegiado, com participação de uma parcela representativa, mas limitada dos segmentos

¹⁴Faz-se necessário reconhecer que elementos disponíveis para a compreensão das Instituições Escolares estarão presentes neste trabalho, no entanto, o Conselho de Educação do Ceará não se trata de uma instituição Escolar propriamente dita, ou definida com este sentido, mas, reconhecemos que está consorciado a existência formal das escolas, em função de sua capacidade de autorizar e acompanhar, via legislação específica, seu funcionamento.

¹⁵O Conselho Federal de Educação, nascido em 1962 como afirma Niskier (1996, p. 204) teve como referência órgãos congêneres já criados anteriormente.

da sociedade ligados à educação de então, com destaque para as instituições mais renomadas, ou que apresentavam um grau maior de influência na sociedade.

Deveria, portanto, ser composto o conselho por:

Diretores das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, pelos diretores das Faculdades de Direito de São Paulo e de Pernambuco, pelo diretor da Escola Politécnica e Rio de Janeiro, pelo diretor do Colégio Pedro II e por um docente de cada um dos estabelecimentos citados” (NISKIER, 1996, p. 204).

A composição feita e anunciada, ajuda-nos a consolidar gradualmente a importância da compreensão do conceito estabelecido para instituição, além de sua historicidade, com dois aspectos evidentes na formulação feita. Um seria a composição colegiada, marca destas instituições principiantes e, com a indicação da origem de seus membros; a partir dessa premissa amplia-se o outro aspecto conceitual já definido, de ser portadora, a instituição, de respaldo social, a partir da representatividade, face a origem dos membros do colegiado, originários que eram de outras instituições educacionais de renome existentes no Brasil.

Em 1915, a Reforma Rivadávia Correia é revogada e substituída pelo Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, ficando conhecida, a substituta, como Reforma Carlos Maximiliano. O Conselho Superior de Ensino fica mantido, mas é reestruturado, na sua concepção original: “O presidente do Conselho Superior de Ensino seria o reitor da Universidade e seu regimento interno contaria com a colaboração das três congregações reunidas.” (NISKIER, 1996, p. 206). Sua ação seria ampliada a partir de duas características importantes para este estudo, na tentativa de dispor de forma contínua dos aspectos iniciais do nosso objeto e seus congêneres. Dessa forma teria um papel “Consultivo do governo e seu auxiliar imediato para a fiscalização dos institutos oficiais e dos que fossem equiparados.” (NISKIER, 1996, p. 206).

Há um esforço para a organização de um órgão da administração pública voltado para a compreensão e organização do sistema educacional brasileiro, com a maior abrangência possível, apesar da condução do processo decisório ficar circunscrito ao Rio de Janeiro e São Paulo. No entanto, as evidências de atuação destes órgãos colegiados, a partir da representatividade, levando-se em consideração o grau de organização mínima das instituições educacionais da época, apontavam no sentido de serem consultores, intérpretes de

legislações educacionais que, naquele contexto histórico, apenas reproduziam modelos desenvolvidos fora¹⁶ do Brasil, com forte inspiração europeia.

Por melhor que fosse a intenção de seus autores, não escaparam a severas críticas. De modo geral, censurava-se o desprezo no tratamento da realidade brasileira, buscando-se modelos estrangeiros para serem aplicados em nosso país, onde tudo era diferente. (NISKIER, 1996, p. 206).

Essa percepção de uma legislação sujeita as interpretações pelo órgão sugerido, legislação essa desenvolvida fora do Brasil, é criticada, como é percebido a partir do texto que segue, no entanto não se trata de um aspecto pertinente no esforço compreensivo do objeto:

O Brasil, particularmente o Brasil do campo educacional, pode, com objetividade, ser chamado o paraíso das pessoas de boa intenção que, mais uma vez, sob o pretexto de não haver uma instrução, encharca e prejudica a Nação com um oceano de teorias alheias, quando não contrárias à realidade brasileira [...] E, assim continuam as eternas reformas educacionais do Brasil, de olhos abertos sobre modelos estrangeiros, mas de olhos fechados sobre a realidade educacional do país. (TOBIAS, 1979 *apud* NISKIER, 1996, p. 208).

Apesar das críticas feitas ao sentido dado não só a criação das instituições associadas à legalização do ensino público, com a função de interpretação e fiscalização da instrução pública¹⁷, bem como as legislações desenvolvidas para essa finalidade, o contexto educacional brasileiro, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, é marcado pelo “Entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.” (NAGLE, 1974, p. 101). E complementando:

Consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema instrução, nos seus diversos níveis e tipos. E essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dá origem àquilo que, na década dos vinte está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. (NAGLE, 1974, p. 101).

Com isso, há uma necessidade de entendimento da importância da educação e da gradual organização da instrução pública, como parte da realidade social e política brasileira até 1930. A escolarização passou a integrar o repertório político de então, as reformas sugeridas para a educação tomam conta do Governo Federal e Estadual (NAGLE, 1974), com

¹⁶Essa constatação pode ser vista em Niskier (1996, p. 207) que afirmava: “Na época da proclamação da República, foi ostensiva a influência dos princípios da doutrina positivista, sobretudo na Reforma Benjamim Constant, de 1890, e Rivadávia Correia, de 1911, que ainda incorporou várias disposições colhidas dos arraiais do comitismo.”

¹⁷Termo cunhado ainda nas discussões que culminaram com a constituinte de 1823 com sugere Niskier (1996, p. 99).

suas peculiaridades, mas sugerindo, a partir da ação e estruturação de instituições voltadas para tais finalidades, como está sendo exposto, ações, por sinal, muito singulares, quer na sua ação fiscalizadora, quer de intérprete ou consultiva, coadunando com a importância de referendar as características das instituições, como aqui se pretende expor, na sua legitimação social e normalizadora da educação nacional.

Como não há uma pretensão de serem feitas análises específicas sobre a atuação direta dos órgãos colegiados, é necessário que sejam por pesquisadores em História da Educação, constituídos historicamente, com atribuições legais semelhantes ao Conselho de Educação, portanto seus congêneres, a periodização que se segue, ficará circunscrita às instituições que guardam semelhança com o objeto indicado, procurando nexos na sua concepção inicial, atribuições e funções na relação com a educação brasileira e local.

Na década de 1930, especialmente em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1931). Sua atribuição definida em lei é declarada com os objetivos de compreender aspectos que guardam similaridade com órgãos já citados e desenvolvidos no início do século XX, com uma peculiaridade, presente no artigo abaixo transcrito, associado a sua estruturação.

Artigo 4º - O Conselho Nacional de Educação não terá atribuições de ordem administrativa, mas opinará em última instância sobre assuntos técnicos e didáticos e emitirá parecer sobre as questões administrativas correlatas, atendidos os dispositivos dos estatutos das universidades e dos regulamentos dos institutos singulares de ensino superior. (BRASIL, 1931, p.1).

As funções e atribuições legais apontadas, guardam pertinência com o sugerido no artigo 4º, indicando uma ação aparentemente limitada das funções do Conselho. No entanto, o Conselho Nacional de Educação deveria assessorar o Ministro na administração e direção da educação nacional (ROMANELLI, 1990). Já no artigo 5º há a evidência ressaltada de sua importância devendo o Conselho: “fixar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, aos interesses da civilização e da cultura do país.” (ROMANELLI, 1990, p. 140). Era composto por uma organização inicial assemelhando-se com as instituições anteriormente citadas, portanto, um órgão colegiado (BRASIL, 1931) com representantes das universidades federais ou equiparados, dos institutos federais de ensino de Direito, Medicina e de Engenharia, não incorporados às universidades, um representante do ensino superior estadual, um representante do ensino secundário federal, estadual equiparado e um do particular equiparado.

Além disso, dois aspectos nessa composição chamam a atenção, um desses aspectos, que a distingue das demais, é o fato de ter uma maior abrangência, a partir das instituições envolvidas, revelando a complexidade em que se encontrava o ensino nacional na década de 1930, e o outro presente no item “V” do referido texto legal: “três membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assuntos de educação e ensino.” (ROMANELLI, 1990, p. 140). Esse amparo legal ampliava sensivelmente as possibilidades para ingerências políticas na composição da instituição, pela inexistência de critérios definidores do que chamaria de “alto saber”, de importância para a educação nacional, reconhecendo entre outros aspectos indicados para a composição do colegiado, a ação política também se faria presente.

A elaboração de um Plano Nacional de Educação, referendado pela constituição de 1934, colocavam no mesmo patamar de responsabilidades, o Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Nacional de Educação. As obrigações pertinentes ao trabalho desenvolvido por estes organismos públicos denotam a sua abrangência e importância social neste instante: “Organizar e manter a rede escolar dos Territórios, manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal e exercer a ação supletiva onde se fizesse necessário.” (CHAGAS, 1984, p. 46).

Neste momento sinalizava-se para que os estados iniciassem a organização dos Conselhos Estaduais de Educação, que emergem no cenário educacional local, com a função de: “Organizar e manter os seus sistemas educativos, restringindo-se praticamente ao grau primário o sistema do Distrito Federal.” (CHAGAS, 1984, p. 46). A ação, portanto dos congêneres locais, anunciavam um dos aspectos relevantes ao conceito de instituição até aqui definido, sua ação normatizadora: “Instituíram-se o reconhecimento e a fiscalização dos estabelecimentos públicos e privados de ensino secundário e superior.” (CHAGAS, 1984, p. 46).

A composição de forças dentro do Conselho Nacional de Educação, apesar de sua organização colegiada, era a percepção de uma centralidade das decisões na Educação, apesar de sua paridade, em termos de importância e responsabilidade, com o Ministério da Educação e Saúde Pública. A presidência do conselho caberia ao Ministro da Educação, sendo este “membro nato” (NISKIER, 1996, p. 351). Em 1936, ele sofre a primeira e grande alteração, na composição, em que todos os membros seriam nomeados pelo Presidente da República. O Estado Novo impede que o Plano Nacional de Educação, concluído em 1937, seja posto em prática.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 1937, regula o Conselho Nacional de Educação, órgão que inspira a organização do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1931; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Um aspecto inovador fica evidente na constituição e atuação do Conselho Nacional de Educação quando este: “Adquire funções legislativas” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 199), além da atuação consultiva, já tratada anteriormente. Essa ação legislativa destacada para um órgão do poder público consolidava, de maneira inovadora os amplos poderes, que chegam a ser reconhecidos como: “O próprio Ministério da Educação, com atribuições ampliadas.” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 199).

Possuía uma lista de 31 atribuições, que vão desde a elaboração de anteprojetos de lei e encaminhamento de propostas e sugestões a todos os poderes, até a coordenação e supervisão dos Conselhos Estaduais, a realização de pesquisas e organização de Estatísticas, a publicação de revistas etc. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 200).

As iniciativas de organização do Conselho de Educação no Ceará sugerem o ano de 1948 como período de sua estruturação (CARMO, 2005). Essa afirmativa deriva das declarações de um dos conselheiros que acompanharam desde o início, esses passos iniciais da instituição, Jorgelito Cals de Oliveira¹⁸.

Apesar desta indicação, há relatos sugerindo que as primeiras instituições com funções semelhantes ao Conselho organizaram-se entre as décadas de 1920 e 1930.

Quando Lourenço Filho reorganizou o ensino no Ceará em 1923, estabeleceu no “Regulamento da Instrução” (Decreto nº 474, de 2 de Janeiro de 1923) a criação do Conselho Municipal de Educação, embora não fizesse nenhuma referência ou sugestão à criação de um Conselho Estadual. Assim é que depois da Revolução de 30, quando se iniciou nova fase para o ensino público no Ceará, em que se promoveram as chamadas “Semanas Pedagógicas”, foi sugerido ao governo a criação do Conselho de nível Estadual. O Decreto nº 473, de 2 de fevereiro de 1932, criaria o Conselho na Administração do Major Roberto Carneiro de Mendonça. Ao todo era composto de 15 membros, divididos em comissões especiais. Posteriormente, o número foi reduzido para sete membros. Órgão de coordenação, onde se planejavam as reformas mais importantes do ensino no Ceará, os novos métodos pedagógicos a serem implantados e onde se inspecionam o andamento dos programas escolares. São algumas das múltiplas tarefas do Conselho Estadual de Educação, que já prestou relevantes serviços ao Estado. (COSTA; SAMPAIO, 1973, p. 150).

Apesar das indefinições quanto ao momento do surgimento do organismo que inspiraria sua formação, um dos documentos mais antigos (ANEXO A) disponíveis até hoje,

¹⁸O primeiro mandato do citado conselheiro data de 1963, como consta de suas declarações feitas a Revista Mensagem publicada em 2005.

denominado Conselho Estadual de Educação¹⁹ trata-se do Diário do Poder Executivo, publicado em 21 de janeiro de 1949. Apesar de se tratar de um aspecto legal, envolvendo sua criação e suas atribuições legais e funcionais, como indica o referido documento que se reporta a Lei nº 463, de 31 de dezembro de 1948, seu posicionamento como instituição relevante na relação com a educação cearense, deve ser compreendido.

O então Conselho Estadual de Educação, designação dada à época, tinha funções e atribuições que se assemelhavam aos órgãos congêneres anteriormente citados. No entanto, algumas singularidades devem ser anunciadas, no esforço de deslocar a compreensão histórica em transcurso, para o contexto local.

Sua função primordial como indica o artigo 1º da referida lei publicada no Diário do Poder Executivo, em 1948 era o de: “Colaborador do Poder executivo no exame, planejamento e solução das questões atinentes ao Ensino. E também órgão consultivo em matéria de educação e cultura.” As atribuições sugeridas para o Conselho Estadual de Educação, indicadas ainda pelo referido documento, com dois vetos²⁰ declarados em suas atribuições a serem definidas pela Assembleia Legislativa local posteriormente, não escondiam uma considerável ação da instituição nos mais diversos aspectos: “Favorecer e estimular, por meio de concursos, a literatura inspirada em motivos da região nordestina” (artigo 2º, letra “f”) e ainda:” realizar investigações e inquéritos sobre a situação do ensino em qualquer parte do estado” (artigo 2º, letra “f”) (CEARÁ, 1948, p. 1).

Essas evidências sugerem uma instituição com uma atuação diversificada na educação cearense, não só na ação fiscalizadora, mas, avançada, quando se preocupava com os regionalismos de nossa cultura. A instituição, partindo do conceito formulado, busca respaldo na sociedade quando dispõe dos critérios para sua composição colegiada:

Será constituído com sete membros, sendo cinco representantes do ensino, em seus diferentes graus e dois representantes da cultura livre, todos nomeados pelo governador do Estado, com a prévia aprovação do Poder Legislativo, e escolhidos de acordo com a lei”. (CEARÁ, 1948, p. 1).

Apesar da composição colegiada dos conselheiros apresentarem representações dos diversos segmentos da educação cearense, foram vetados alguns aspectos da lei, presentes na própria composição textual do documento, sujeitos a investigações futuras por parte de Historiadores da educação, sugerindo outros desdobramentos na composição de forças dentro do Conselho: “(vetadas, para oportuno pronunciamento por parte da Assembleia, as

¹⁹Alteração no nome do órgão ocorre pela lei 6.322 de 1966.

²⁰As letras “d” e “n” do Diário do Poder Executivo foram vetadas com a indicação feita na composição textual do documento: “vetada para oportuno pronunciamento por parte da Assembleia”.

expressões <<sete membros>> e <<com prévia aprovação do Poder Legislativo>>” (CEARÁ, 1948,p.1).

Como o referido documento traduz vários aspectos ligados ao seu funcionamento que neste momento tenta-se compreender, volta-se não só para os aspectos normativos a ser mediados pela instituição ou mesmo sua ação fiscalizadora, mas seu papel legitimador de suas ações na sociedade cearense.

A sua estruturação inicial buscava algum respaldo na sociedade, mediadora que era da relação, entre o poder público e a educação. Essa legitimação se daria através de mecanismos que possibilitassem ao Conselho seu reconhecimento como “Autoridade racional e legal que repousa sobre a crença na legalidade dos regulamentos e no direito dos que receberam autoridade, em conformidade com a lei, para editar ordens.” (WEBER, 1947*apud* SILVA, 1986, p. 675).

Dessa forma, a composição dos membros do conselho permite a compreensão das esferas sociais, porque não dizer, educacionais, lá representadas, em que todos os segmentos consorciados a educação local na instituição se fariam presentes: “Os representantes do ensino corresponderão às seguintes categorias: a) um professor do ensino secundário oficial; c) um professor do ensino primário que exerça as funções de diretor de grupo escolar; e) um professor especializado em questões de ensino rural.” (CEARÁ, 1948, p.1). “No parágrafo 2º há uma definição mais criteriosa, sem restrições, do que se chamou de: “representantes da cultura livre”, a) um representante do sindicato dos professores do Ceará, escolhido em lista tríplice pelo Governador; b) um representante do sindicato dos Diretores de estabelecimentos particulares de ensino do Ceará, escolhido pelo Governador, em lista tríplice.” (CEARÁ, 1948, p. 1).

Apesar de alguma representatividade ter sido anunciada no corpo da lei, dois vetos²¹, efetivados nas letras ‘b’ e ‘d’ do artigo 4º, na composição do grupo foram feitos, atribuindo a responsabilidade posterior para sua regulamentação, a Assembleia Legislativa. Esse aspecto lacunar percebido deve ser motivo de pesquisas futuras, não pertinentes a este trabalho, em função da periodização, levando ao plano da narrativa as motivações e as implicações dos vetos pretendidos. Isso não impede a evidência do comportamento da instituição, que é considerada a antecessora do Conselho de Educação do Ceará.

A iniciativa de levar o Conselho Estadual de Educação, como uma instituição pública ligada que estava ao executivo estadual, à frente da fiscalização, normatização,

²¹Letras “b” e “d” do citado artigo.

consultora do executivo dos principais aspectos relacionados à educação cearense, como papéis inovadores, como foi indicado, não impediram que sua atuação nas décadas posteriores a sua criação não fossem efetivadas. As indicações de sua formação histórica²², no final da década de 1940 e na década posterior, de 1950, são ainda muito lacunares como sugere essa declaração: “Durante esse período, embora criado, não chega a exercer sua função.”²³ (LEAL, 2005, p. 9).

O que se observa de fato é que a instituição analisada, a partir de elementos preliminares, só terá a efetivação de suas ações a partir do início da década de 1960: “em 1963, a Lei 6.322 dispôs sobre a reorganização, mas somente em 1965 tomaram posse os primeiros conselheiros” (CARMO, 2005, p. 28), fato anunciado por Jorgelito Cals de Oliveira: “Era um conselho quase sem funcionamento, sem expressão, mais consultivo e sem tantas atribuições como o que lhe sucedera, criado em 18 de maio de 1963.” (OLIVEIRA, 2005, p.59). Isso é reforçado pela indicação de Leal (2005, p.9), “O Conselho de Educação do Ceará firma-se em 1965, quando o governador Virgílio Távora nomeia os primeiros conselheiros.”

Com essas evidências e em capítulo específico, o Conselho de Educação do Ceará será compreendido, em seu momento de refundação, 1965, sendo este momento contextualizado a partir das intervenções do governador Virgílio Távora, o artífice que viabilizou seu funcionamento.

2.2.4 Hipóteses

O regime militar, no Ceará, perpassa quatro governos, os de Virgílio Távora, Plácido Aderaldo Castelo, César Cals e Aduino Bezerra, estes nos remetem a um contexto político local identificado com a realidade nacional, sendo reconhecidas peculiaridades em suas ações políticas. Uma percepção destes governos aponta na direção da formação de chefias políticas (CARVALHO, 2002) locais com características tradicionais, além da inclinação assinalada por Parente (2000, p.131): “Os coronéis preparam a modernidade no Ceará.”

²²No ano de 2005 foi publicada a revista Mensagem de responsabilidade editorial do próprio Conselho, com alguns artigos elaborados por membros do Conselho de Educação do Ceará. Dentre outras temáticas, os aspectos históricos ligados a sua organização são sugeridos, no entanto em todos os artigos analisados é perceptível a ausência de elementos capazes de compreender a função desta instituição entre sua criação em 1948 e ao longo da década posterior. Isso não impossibilita que pesquisadores se debruçam sobre a temática sugerida.

²³Declaração feita pela ex-presidente do Conselho de Educação do Ceará.

Essas percepções serão analisadas como parte integrante do esforço de contextualizar o Conselho de Educação do Ceará na década de 1970. Outro deslocamento será sugerido no que se refere a compreensão deste momento, no caso as análises em torno das memórias dos militares e lideranças civis que estavam no Ceará neste contexto, e presentes na coleção 1964, 31 de março: História oral do Exército.

Esse confronto entre as duas percepções sobre o cenário político, não necessariamente divergentes, nos permitirá estabelecer os contornos da hipótese inicial levantada para este trabalho.

A instituição escolhida como objeto, parte a ser destacada na formulação hipotética que se segue, trata-se, como já ficou evidenciado, do Conselho de Educação do Ceará, este por sinal constituía-se um órgão da administração do governo do Estado com atribuições específicas de relevância, dentre elas, a de interpretar a legislação estadual do Ensino (decreto lei de 1965) com uma ampla ingerência sobre a educação local, como se tentará expor a seguir.

Suas manifestações de interpretação, através dos diversos pareceres, mensagens e resoluções, que extrapolavam a mera citação de artigos legais, como será realizado, buscando consolidar suas ações na estrutura escolar cearense, nos permitirá sugerir como hipótese: estaria o Conselho de Educação do Ceará marcado por concepções autoritárias ou ditatoriais, em ambos os casos, restritivas, concernentes às formulações que permeavam suas interpretações e aplicações da legislação educacional vigente no Ceará, buscando com isso, uma legitimação peculiar, usurpando a função legislativa, obtida através da aplicação de leis de forma autônoma, condição excepcional referendada pelos efeitos pós-1964, momento em que se configura o regime militar?

Dessa forma, as ações dos conselheiros quando da elaboração e interpretação dos mecanismos legais que repercutiriam na estrutura educacional cearense servirão como elemento importante para uma melhor análise desse período.

Com isso se buscará compreender as condutas políticas e administrativas estando estas em consonância, ou divergentes, com as determinações e orientações que emanavam do poder público nacional, constituído ou não de forma democrática. A evidência da não existência de um *continuum* entre ações legais na educação e ações de contenção dos inimigos internos através de restrições para nomeação de professores, diretores, aprovações de regimentos escolares e reconhecimento de estabelecimentos de ensino trata-se de uma evidência plausível e pertinente a este momento.

A pretensão nessa pesquisa consorcia-se nas ações e posicionamentos do Conselho de Educação do Ceará perante as políticas instituídas nos governos estaduais, nos períodos definidos em relação à educação local.

2.2.5 A Periodização

A Periodização é um elemento de importância na organização e compreensão de um determinado momento histórico que se deseja evidenciar no passado, como sinaliza Rodrigues (1978, p.112), “Descobrir a estrutura de uma época.” A aparente linearidade dada a esta pesquisa, quando se insere na análise em transcurso, as características das diversas instituições congêneres ao Conselho de Educação do Ceará, não deve ser admitida num percurso evolutivo, depositando nos anos de 1970, posteriormente justificadas as escolhas, a época de maior maturação nas ações da instituição na sua relação com a educação cearense.

O que se deseja, dentre outros elementos relacionados à temporalidade sugerida é inserir percepções nessa discussão, dando conta das evidências entre as transformações observáveis na instituição, a partir de seu envolvimento com a educação local, dentro de uma temporalidade, a ser destacada, buscando relações que denunciem seu tempo, a partir de elementos presentes na documentação selecionada: “A linha de curso histórico, com suas transformações e os nexos efetivos que as ligam como a um todo, pode ser destacada analiticamente e separada em ações temporais.” (RODRIGUES, 1978, p. 112).

Dessa forma há uma dificuldade, pertinente a ser evidenciada, de se estabelecer um rigor na limitação²⁴ entre determinadas datas indicando início e fim de um tempo, no esforço de definir uma periodização específica, mas, reconhecemos a sua necessidade pelos nexos entre esta e as respectivas fontes documentais. Essa constatação é visível na expressão Rodrigues (1978, p. 112), “Os historiadores, em sua unanimidade, sentem um moderado temor em encerrar a vida do suceder histórico em rígidos limites de datas e conceitos.”

A seletividade a ser feita nas escolhas que demarcaram uma determinada periodização, “Nasce, pois, da necessidade que sente o historiador de destacar na sua especialidade o sucessivo encadeamento do processo histórico.” (RODRIGUES, 1978, p. 112). Como há uma preocupação de se evitar a ideia de uma linha evolutiva a ser trilhada pela instituição, cabendo ao historiador apenas a descrição desta caminhada. As análises já realizadas e as escolhas dos períodos posteriores à organização do Conselho de Educação do

²⁴A delimitação pode ser percebida em Martinho Rodrigues (2008, p. 439) quando afirma: “A periodização enfrenta um desafio de escapar da clausura dos fatos sucedidos em limites cronológicos.”

Ceará, desejam admitir: “Assim como das insuficiências da época anterior nasceu o afã criador que gerou o período atual, assim cada época traz em seu bojo os limites, tensões e sofrimentos que preparam a fase seguinte.” (RODRIGUES, 1978, p. 112).

A opção desejada por um período histórico trata-se de ação metodológica, reconhecendo sua complexidade, pelos nexos existentes entre todos os elementos desejáveis para uma compreensão histórica. “O exame das fontes e dos métodos de pesquisa histórica há que ser feito considerando as tradições, os domínios e as conexões dos estudos da referida disciplina com outras áreas do conhecimento e a periodização histórica do objeto.” (MARTINHO RODRIGUES, 2008, p. 435).

Boa parte da pesquisa ficará compreendida entre dois marcos históricos definidos, um destes marcos é a Reforma Educacional de 1971, levada à sociedade brasileira através da Lei 5692/71, promulgada em 13 de agosto do referido ano, objeto dos Historiadores da Educação, o outro, a Lei da Anistia, promulgada em 28 de agosto de 1979.

A história das Políticas Educacionais faz parte de um conjunto considerável de objetos de pesquisa tradicionais do campo da História da Educação (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 115-127). Isso não traduz um aspecto limitador das opções aqui declinadas, especialmente pelo deslocamento de questões específicas associadas ao objeto, que não só insere os preceitos legais e normativos, tendo como referência a legislação de 1971, mas realça a Instituição e seus interlocutores, conselheiros, que caberiam à elaboração de um conjunto maior e mais significativo de interpretações e aplicações diretas da lei, reguladora da reforma.

Além disso, insere-se outro marco na ação de periodizar, como foi declarado, a Lei da Anistia, que não necessariamente guarda nexos com os objetos da História da Educação, não deixando a escola de se envolver com as manifestações em torno de sua promulgação, mas, inserindo-a numa ação governamental de natureza política.

Um dos principais pontos da Agenda de Figueiredo era a anistia, item fundamental para a retomada do processo político da abertura, cada vez mais sob risco de ultrapassagem do governo pelo movimento popular. Pelas ruas, salas de aula, clubes, igrejas mobilizava-se a população em torno do lema Anistia, ampla, geral e irrestrita – surgindo diariamente nos jornais uma história da cassação de algum militar constitucionalista, político legalista ou professor universitário. (SILVA, 2004, p. 269).

A lei da Anistia principiava de fato um amplo processo conhecido como Abertura Política²⁵: “Diante dos Sinais evidentes de saturação e decrepitude da ditadura, o movimento popular cresce e ocupa as ruas. Primeiro fora em torno da luta pela anistia e o retorno dos exilados, depois em prol das eleições diretas (o movimento *Diretas Já*, em 1983).” (CARVALHO, 2003, p. 271).

Os dois marcos em si anunciam a tentativa de uma demarcação, sendo ressaltadas suas respectivas importâncias dentro do contexto estabelecido, mas a década entre eles definida traduz realidades de natureza política que colaboram para a escolha e definição não só do objeto, mas os aspectos a ela associados, indicando um período marcado por práticas repressivas, típicas do modelo, posteriormente a ser definido, ditatorial.

A temporalidade indicada, engloba:

A segunda fase [da ditadura] que vai de 1968 a 1974 e compreende os anos mais sombrios da história do país, do ponto de vista dos direitos civis e políticos. Foi o domínio dos militares mais truculentos, reunidos em torno do general Garrastazu Médici, escolhido presidente após o impedimento de Costa e Silva por motivo de doença. O período combinou a repressão política mais violenta já vista no país em índices jamais vistos de crescimento econômico. (CARVALHO, 2003, p. 157).

Já a última fase sugerida por José Murilo de Carvalho, iniciada em 1974: “Com a posse do general Ernesto Geisel, e termina em 1985, coma eleição indireta de Tancredo Neves. Caracteriza-se inicialmente pela tentativa do general Geisel de liberar o sistema, contra forte oposição dos órgãos e repressão.” (CARVALHO, 2003, p.158).

Mantendo a análise das dificuldades de delimitação, sem exclusão de sua relevância para a pesquisa, outro fragmento ressalta a vitalidade da repressão na década indicada:

O Período que estamos enfocando – entre 1974 e 1985 – foi, portanto, marcado por este confronto: de um lado, o projeto de “abertura política” (visto pela esquerda como uma estratégia de institucionalização da ditadura). E, de outro, pela atuação das forças de esquerda que buscavam inviabilizar essa institucionalização e alargar seu espaço político e as conquistas democráticas. (ARAÚJO, 2004, p. 324).

Não há uma convergência nos aspectos históricos, sendo estes fatos ou acontecimentos de livre escolha dos autores, demarcados em cada fase, quando refere-se à década de 1970, mas há sim uma inclinação para especificidades de cada período.

²⁵A contextualização histórica da abertura sugerida pode ser complementada por Carvalho (2003, p. 173) quando sugere: “Logo depois de empossado na presidência da República, em 1974, o general Ernesto Geisel deu indicações de que estava disposto a promover um lento retorno à democracia. São complexas as razões para o que chamou de ‘abertura política’. Discutiu-se muito se ela partiu dos militares ou da pressão oposicionista. Há evidência suficiente para se admitir que o pontapé inicial partiu do general e dos militares a ele ligados”.

Um período inicial que vai até 1974 e outro de 1974 até o início da década de 1980. Claramente definido, o período que vai até 1974, por uma luta mais repressiva: “Este livro trata do período que vai de 1969, logo depois da edição do AI-5, ao extermínio da Guerrilha do Partido Comunista do Brasil, nas matas do Araguaia, em 1974. Foi o mais duro período da mais duradoura das ditaduras nacionais” (GASPARI, 2002b, p. 15), e complementa, “Se nelas há mais chumbo que do milagre, isso deve a convicção do autor de que a tortura e a coerção política dominaram o período.” (GASPARI, 2002b, p.15).

A consonância ou não do Conselho de Educação do Ceará com as ações de repressão, e a partir daí, o controle das instituições educacionais, a escolas, em especial, através de suas interpretações legais e normatizadoras, estão inseridas neste contexto político, caracterizado como exposto, por ser um período, como bem define Elio Gaspari, marcado pela coerção política sobre a sociedade e as instituições, marca dos governos ditatoriais.

2.3 Categorias e conceitos fundamentais

2.3.1 Instituições escolares

Admite-se o Conselho de Educação do Ceará como uma instituição, com vínculos específicos, já definidos, com a estrutura educacional cearense, como objeto de compreensão para este trabalho, como vem sendo feito e, como parte integrante de uma rede de relações de poder, levando-se em consideração seu caráter formativo e seu papel institucional (WERLE, 2000, p.19) e por destacar a especificidade do termo, escola, não guarda relação direta com:

A educação em geral, mas instituições escolares, estruturadas formalmente no contexto dos sistemas de ensino e em relação às quais se aplicam princípios de diferenciação que as estruturam em hierarquia administrativas [...], no caso brasileiro, os estabelecimentos de ensino pré-escolar, fundamental médio, de educação profissional e superior. (WERLE, 2000, p. 19).

Essa definição inicial deve ser seguida de uma apreciação quanto às possibilidades da abordagem do historiador sobre a temática sugerida, devendo este levar em consideração “Que a escolha das fontes dependerá não apenas do objeto e dos objetivos da pesquisa, mas também da delimitação, dos recortes efetuados.” (SAVIANI, 2004b, p. 7).

As opções que estão sendo feitas, no tocante ao objeto e a periodização, sugerem possibilidades metodológicas com inclinação para uma ação compreensiva sobre as possibilidades pertinentes ao trabalho do Historiador na elaboração de sua narrativa, aspecto

inerente a seu ofício, especialmente quando o objeto remete aos aspectos legais e normativos, consorciados ao funcionamento das instituições escolares brasileiras, admitindo-se, ainda, a existência de um processo mais amplo que é o de que:

A abordagem da dimensão institucional poderá evidenciar o conflito entre o instituído e o processo de institucionalização, os momentos, fases ou períodos em que a instituição tendeu a tornar-se um artefato, com funcionamento independente, destacando-se as propostas fundadoras. (WERLE, 2000, p. 19).

2.3.2 A narrativa histórica, novos problemas, antigas instituições

A narrativa histórica constitui-se parte integrante destacada no exercício compreensivo do historiador. Isso permitiu, preliminarmente, sugerirmos correntes conflitantes quando nos referimos à elaboração desta narrativa. Para esta finalidade, leva-se em consideração um debate (BURKE, 1994, p. 330) fértil no sentido de definir caminhos a serem tomados. Aponta-se, inicialmente, no sentido de identificar duas destas correntes: uma vinculada a historiadores mais estruturais que indicam uma narrativa mais “tradicional que passa por cima de aspectos importantes do passado, que ela é incapaz de conciliar, desde a estrutura econômica e social até a experiência e os modos de pensar das pessoas comuns” (BURKE, 1994, p. 330).

Outra vertente postula que uma narrativa estrutural é “Estática e, assim, em certo sentido, não histórica.” (BURKE, 1994, p. 331). O confronto sugerido por Peter Burke (1994, p. 332) aponta, ainda, que as narrativas estruturais “Tendem – e isto não é exatamente contingente – a exprimir suas explicações em termos de caráter e intenção individuais.”

Apesar de reconhecer a pertinência e relevância deste debate, aqui admitido de forma breve para indicar sua importância, salientando que sua compreensão não deva ser negligenciada por historiadores. A dificuldade apontada na opção por uma narrativa mais plausível deve ser considerada quando o objeto do historiador são as instituições escolares, definidas as fontes, motivo de abordagem posterior, pertinentes a sua compreensão. Vale ressaltar que este debate com trincheiras bem delineadas entre os historiadores não exclui: “Distinguir os acontecimentos das estruturas seja uma questão fácil” e mantendo as afirmativas de Burke (1994, p. 334), “De questionar a relação entre acontecimentos e estruturas.”

A opção pelas instituições que guardam algum tipo de vínculo com as escolas sugere, já definindo opções metodológicas possíveis, que a narrativa histórica inclina-se, também para a vida nas escolas, a partir das intervenções feitas, levando em consideração

suas ações funcionais. Como isso se preocupa com uma narrativa que não deve ser “Um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações, releituras que apresentam na dimensão de representação, de uma versão da história institucional.” (WERLE, 2000, p. 14-15). Acreditamos, desta forma, que as relações supracitadas devam ser parte integrante do “ofício do historiador”.

Na incessante busca por um caminho menos indefinido que leve a uma narrativa adequada aos propósitos indicados pelo objeto, problemas sugeridos e periodização destaca-se que a narrativa deva contribuir para a compreensão das instituições permitindo:

Não apenas lidar com a seqüência de acontecimentos e das intenções conscientes dos atores nesses acontecimentos, mas também com as estruturas – instituições, modos de pensar etc. – se elas atuam como freio ou um acelerador dos acontecimentos.” (BURKE, 1994, p. 339).

A narrativa, portanto, constitui-se em um elemento importante e desafiador no percurso a ser iniciado pelo historiador. Dessa forma:

A história das instituições escolares é uma tentativa de enunciar, de elaborar um discurso, uma interpretação à qual se daria um estatuto privilegiado, vinculado, o mais possível, a diferentes momentos ou fases da instituição e a seu contexto (WERLE, 2000, p. 14).

Ao historiar as instituições à narrativa associa-se ao historiador objetivando evidenciar sua ação interpretativa e compreensiva, devendo-se considerar que há, também, como parte integrante do debate aqui exposto, uma inclinação para o caráter narrativo da história tradicional “Marcada por uma organização do caos dos eventos em uma trama cujo fim já se conhecia antes.” (REIS, 1999, p. 73-74). Uma possibilidade de superação metodológica que deve ser incluída no percurso a ser seguido em busca de uma narrativa coerente seria a história-problema. Esta “Vem reconhecer a impossibilidade de narrar fatos históricos “tal como se passaram”:

Por ela, o historiador sabe que escolhe seus objetos no passado e que os interroga a partir do presente. Ele explica sua elaboração conceitual, pois não pretende se “apagar” na pesquisa, em nome da objetividade. Ao contrário, exatamente para ser mais objetivo, o historiador “aparece e confessa” seus pressupostos e conceitos, seus problemas e hipóteses, seus documentos e suas técnicas e as formas como as utilizou e, sobretudo, a partir de que lugar social e institucional ele fala [...]. O Historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. Ele reconhece que não há história sem teoria. (REIS, 1999, p. 73-74).

Estando o historiador envolvido com uma rede complexa de possibilidades teóricas na elaboração de sua narrativa, exigindo e ao mesmo instante ensejando posições nos

campos acima dispostos, fazem-se necessários novos problemas para as consideradas velhas instituições e a partir daí cabe ao historiador:

Distribuir suas fontes dar-lhes sentido e organizar séries de dados que ele também terá construído. O texto histórico é o resultado de uma explícita e total construção teórica e não mais o resultado de uma organização objetivista de um processo exterior organizado em si. A organização da pesquisa é feita a partir do problema que a suscitou: este vai guiar a seleção dos documentos, na seleção e construção da série de eventos relevantes para a verificação das hipóteses, cuja construção ele exigirá. (REIS, 1999, p. 74-75).

O texto histórico indicado por José Carlos Reis é constituído em uma teia teórica e metodológica, ampla e já resultado do trabalho do historiador, que se apresenta com uma narrativa peculiar, resultante do rompimento com a narrativa tradicional. Ao associar-se a um problema, a narrativa configura não só uma “História problematizante”, mas uma “História conceitual, analítica, é uma inquietação permanente, que repõe em causa, de forma racional e metódica, as “verdades tradicionais””. (REIS, 1999, p. 75).

2.3.3 *Novas fontes? Novos fatos?*

A narrativa posta como elemento de disputa é parte integrante do trabalho do historiador, traduzindo, a partir de suas opções teóricas e metodológicas, operações muito particulares. As articulações com fontes, fatos e acontecimentos, permitem a composição dessa rede de relações dando forma a essa tessitura.

Na composição dos elementos que fazem parte dos arranjos preliminares para a definição da narrativa, os fatos surgem com relevância: “As provas me parecem mais importantes do que a interpretação, os fatos são história, quer sejam interpretados ou não.” (TUCHMAN, 1995, p. 19). Dessa forma, a existência de fatos e suas evidências, as fontes²⁶, são um ponto de partida necessário e disponível a narrativa.

O Historiador deve dispor destas evidências aceitando a noção inicial de que tais evidências assumem o caráter de documento “Que são vestígios da passagem do homem.”

²⁶O complemento feito para uma melhor compreensão de fonte e os critérios para sua escolha, pela existência de documentação governamental, na pesquisa, pode ser percebido em Tuchman (1995, p. 20) quando admite como fonte: “Cartas, diários, memórias, autobiografias, jornais, revistas, documentos comerciais e governamentais. Eles constituem em matéria histórica bruta, e não há História.” Mantendo a compreensão do termo, amplia-se a sua necessidade de conceituação partir da especificidade apontada por Saviani (2004a, p. 8): “As fontes para a história das instituições escolares compreendem todos os registros, dos mais variados tipos, que podemos encontrar e que, de algum modo, possam apresentar-nos indícios que nos permitam compreender a história das instituições escolares.”

(REIS, 1999, p. 75). Esses documentos²⁷, admitidos como vestígios, ampliam as possibilidades de interpretação e compreensão da ação do historiador, articulando-se de maneira mais efetiva ao “Problema posto que dará direção para acesso a construção *docorpus* necessários à verificação das hipóteses que ele terá suscitado, o que devolve ao historiador a liberdade na exploração do material empírico.” (REIS, 1999, p. 78).

O passado (HOBSBAWM, 2001; LE GOOF, 2001) é indispensável na elaboração da narrativa e, faz parte dos nexos a serem estabelecidos entre os elementos apresentados até momento.

“Como o fato não é “dado”, o passado também não é ‘dado’: o passado e o fato histórico “dados” não engendram o historiador e a história, mas é o historiador em seu presente que reabre o passado e constrói os dados necessários, a partir de documentos, à prova de suas hipóteses, que responderiam aos problemas postos, ligados a sua experiência do presente (FEBVRE, 1965 *apud* REIS, 1999, p.76).

A existência de um fato, ou um conjunto destes, associados às diversas funções pelas quais as instituições escolares assumem na sociedade, dão ao historiador a capacidade de elaboração de sua narrativa:

Admitida explicitamente, o que faz com que não sejam construídos implicitamente, inocentemente. Aqui, a realidade histórica é apreendida pelas formas do espírito, não através de *a priori* inverificáveis, incomunicáveis, intuitivos, mas através de problemas hipóteses, através de conceitos, que devem ser verificados pela documentação rigorosamente criticada. (REIS, 1999, p. 75).

2.3.4 Aspectos legais e normativos, novos documentos, novos fatos para uma boa narrativa

A aproximação com os fatos e acontecimentos associados ao Conselho de Educação do Ceará, levando em consideração as estruturas reguladoras e normatizadoras das instituições educacionais, a ela pertinente, amplia a abertura no campo documental; desta forma leis, pareceres técnicos, trazem amplas possibilidades na elaboração da narrativa.

A compreensão das instituições escolares via ação interpretativa, levando em consideração as leis e as normas pertinentes a sua existência, que ao mesmo institui condutas, ações, dentre elas a administrativa, portanto, dotando-a de uma funcionalidade peculiar ao

²⁷Já os lugares para encontro dessa documentação são aceitos a partir do que estabelece Faria Filho (2000) *apud* Sanfelice (2004, p. 101). “Nos arquivos e acervos do aparelho do Estado há uma monumental reserva de fontes escritas e, com as inovações tecnológicas disponíveis, fontes sonoras, de imagens e digitais, disponíveis ao inquiridor interessado.”

corpo docente e discente, mas, ao mesmo tempo, sendo esta instituída, não deve torná-la imóvel, nem ser compreendida de forma rígida.

Essa aparente rigidez reside no fato de que a lei assume nas sociedades letradas uma ação que lhe confere certo grau de autoridade, e em alguns casos, sua intocabilidade:

A lei é igual ao costume, sabedoria dos mais velhos, em sociedades iletradas; os documentos que consagram esse passado, e que, com isso, adquirem certa autoridade espiritual, fazem o mesmo em sociedades letradas ou parcialmente letradas (HOBSBAWM, 2001, p. 23).

Buscar as relações que levaram à elaboração de normas associadas às instituições educacionais, sua implementação, as articulações políticas que acarretaram a sua construção, seus mecanismos de legitimação e aparente inovação além de analisar suas contradições, sugerem a evidência de um passado capaz de se ausentar de seu tempo, pelo trabalho do historiador. Esse mesmo passado que caminha entrelaçado com a sociedade, não há aparente dúvida com relação a essa evidência, nos conduz a uma pretensa obviedade, mas denuncia o: “Sentido do passado como uma continuidade coletiva de experiência que mantém-se surpreendentemente importante, mesmo para aqueles mais concentrados na inovação e na crença de que a novidade é igual a melhoria.” (HOBSBAWM, 2001, p. 32).

E ainda:

Paradoxalmente, o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas é uma nova forma. Ele se converte na descoberta da História como um processo de mudança direcional, de desenvolvimento ou evolução. A mudança se torna, portanto sua própria legitimação, mas com isso ela se ancora em um sentido do “passado” transformado. (HOBSBAWM, 2001, p. 30).

Salientamos que organizar uma discussão histórica que envolve leis, normas, pareceres é compreendê-las como elemento do passado, retirando-as da condição de um mero acontecimento histórico, quando de suas promulgações, alardeadas pelos seus principais interlocutores, especialmente no plano institucional, inserindo-as em uma teia de significados, devidamente delimitados em um momento histórico, identificando algumas singularidades, evidenciam-se, estruturas de permanência anteriores, situando-as em seus respectivos contextos, abrindo um leque de variáveis na análise histórica.

Associam-se ainda a possibilidade de buscar nexos com as ações burocráticas, na grande maioria das vezes hierarquizada, posta em prática por meio de um planejamento envolvendo Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação e Conselho Regional de Educação, instituições relacionadas à educação brasileira.

Isso nos credencia a compreender que a realidade educacional traduzida, a partir da legislação em questão, se torna um instrumento a mais na tentativa de compreender os mecanismos que influenciariam nas experiências vividas por estudantes brasileiros, deixando possíveis marcas, vestígios, elaborações ideológicas, que ainda devem ser compreendidas, afinal, chegar ao passado, por meio do presente, nos possibilita:

Melhor condição de entender o passado, do que mesmo o passado teve condições de entender a si mesmo. A história, portanto, trabalha no campo dos sentidos e das significações e, por esta razão, existem filosofias da história capazes de avaliar as diferentes tendências e significados dos eventos humanos [...] O maior problema para a história é o que seu objeto de investigação, isto é, as ações humanas ressignificam as experiências vividas, e ao mesmo tempo, imprimem determinados significados aos eventos, que nem sempre são apreendidos pelos quadros de referências de nossa cultura (DECCA, 2000, p. 19).

A forma como essa realidade é analisada, através de levantamentos bibliográficos, memória educacional, via oralidade, além de outras fontes já indicadas, constituem-se narrativas, que se limitam a agir como meros instrumentos de expressão. Será história aquilo que o historiador levará ao mesmo plano de relações, os personagens, e o contexto em que se inserem. “A história seria, portanto, o plano onde transcorrem as ações, as inúmeras relações que envolvem os personagens, a contextualização dos eventos, enquanto a narrativa seria o plano da expressão” (DECCA, 2000, p. 20).

2.4 Vocabulário conceitual

2.4.1 Ditadura Militar pós 1964 e legislações educacionais

A periodização indicada e sua conseqüente delimitação, a década de 1970, sugerem uma inclinação para um dos períodos da História política recente do Brasil. A definição do termo “Ditadura Militar”, e sua pertinência como parte da elaboração do repertório teórico no que concerne aos nexos entre objeto, período e fontes, trata-se de uma necessidade preliminar para este trabalho. Dessa forma, o conceito de ditadura pode ser definido como:

Mais comumente, entende-se por ditadura o tipo de autoridade com pelo menos algumas das seguintes características: a) A falta de leis ou normas em virtude das quais o governante (ou governantes) pode ser chamado a prestar conta de seus atos ou ser afastado; b) falta de limitações ao campo de ação governamental; c) Investidura da autoridade suprema com violação das leis preexistentes; d) ausência de normas para uma sucessão ordenada; e) uso da autoridade em benefício apenas de

um grupo restrito; f) obediência dos governos inspirada pelo medo; g) concentração do poder nas mãos de um só homem; h) emprego de terror. (SILVA, 1986, p. 364).

Baseado na afirmação: “O termo ditadura é aplicado indistintamente a várias combinações incompletas destas características.” (SILVA, 1986, p. 365). A partir desse aspecto, percebe-se uma indicação clara de mais um termo que apresenta polissemia quando utilizado como elemento capaz de compreender um determinado contexto, já definido.

Indefinições à parte, sugere-se ainda, tendo como base o referido autor, que o conceito tenha, ainda como possibilidade, a seguinte conotação:

É o tipo de governo que apresenta as seguintes características: a) autoridade suprema e absolutista; b) chefia do Estado conseguida por conquista, i.e., não em virtude de leis preexistentes; c) inexistência de normas sucessórias legalmente estabelecidas. (SILVA, 1986, p. 364).

Na busca por uma definição que guarde pertinência com os aspectos teóricos capazes de melhor definir o momento, cabe a percepção de Gorender(1999, p. 79):

A direção do Estado não foi monopolizada por um partido fascista, que se torna residual ou desaparece praticamente após a queda do regime fascista, mas pela instituição estatal permanente detentora do exercício superior da coerção. Ao invés de fascistização, houve uma militarização do Estado.

A designação de uma ditadura como expressão típica utilizada para o período, esconde uma definição mais plausível e específica a ser evidenciada, o autoritarismo, como lembra J. C. Reis (2005, p. 72): “A ditadura reatualizou e exacerbou no Brasil a cultura autoritária” e ainda finaliza: “exacerbou as tradições e a cultura nacional estadista.”

A inclinação para a ditadura com forte tendência autoritária faz parte de uma vertente de pensamento, que entende que os governos com estas feições atenuam seu controle sobre a educação, mas não exclui algum tipo de ingerência.

Nos regimes autoritários a penetração-mobilização da sociedade é limitada: entre estado e sociedade permanece uma linha de fronteira muito precisa. Enquanto o pluralismo partidário é suprimido de direito ou de fato, muitos grupos importantes de pressão mantêm grande parte de sua autonomia e por consequência o Governo desenvolve ao menos em parte uma função de árbitro a seu respeito e encontra neles um limite para o próprio poder. Também o controle da educação e dos meios de comunicação não vai além de certos limites. Muitas vezes é tolerada até a oposição, se esta não for aberta e pública. (LINZ, 1978²⁸ *apud* AQUINO, 2004, p. 56).

Esse caminho conceitual nos permite admitir:

²⁸Vale a ressalva de Linz (1978 *apud* AQUINO, 2004, p. 68) quando diz: “A respeito do caso brasileiro, durante a década de 1970, Juan Linz não caracterizava o regime brasileiro como autoritário, pois acreditava que ele não havia se institucionalizado, qualificando, portanto, o vivenciávamos como uma “situação autoritária.”

Os regimes burocrático-militares, onde reconhece a fusão de oficiais e burocratas e o baixo grau de participação política da população. Aponta para a ausência de uma ideologia, de um partido de massa, geralmente, a tendência à existência de um partido único que restringiria a participação. Admite que, às vezes, pode existir o pluralismo político, mas sem que se estabeleça a disputa eleitoral livre (AQUINO²⁹, 2004, p. 56).

Dessa forma, a presença de militares na condução do Brasil no período é evidenciada: “Contudo, e apesar da evidência histórica, o mito do papel moderador proporcionou a racionalização para o controle militar autoritário do sistema político depois de 1964” (DREIFUSS, 1987, p. 82).

A existência de um cenário político marcado por um governo com feições autoritárias, conceitualmente admitido neste trabalho, como parte inerente, apropriado e, relacionado a ditadura militar, evidencia influência dos militares, nas ações administrativas, políticas públicas, voltadas para a sociedade brasileira.

Essa obviedade não deve esconder a necessidade mais ampla de ser compreendido, o período, a partir de uma vertente teórica, que sinaliza para um governo capaz de consolidar uma “legalidade autoritária”³⁰, discutida³¹ na educação, mas com uma conotação ideológica consorciada ao período e conseqüentemente ao regime instalado no

²⁹Segundo a percepção aludida Aquino (2004, p. 56) sugere que: “Essa forma de autoritarismo foi a mais difundida no século XX, apontando como exemplos Brasil e Argentina em momentos históricos determinados.”

³⁰Termo sugerido por Anthony W. Pereira (2010, p. 36).

³¹As análises sobre o período aludido nesta pesquisa por parte de historiadores da educação, clássicos, vinculam opiniões que associam a ditadura militar instalada em 1964 a uma capacidade de intervenção na educação de forma repressiva como bem indicam, a tese esposada por Dermeval Saviani (1999a, p. 83) quando sugere: “A referida estratégia do ‘autoritarismo mobilizador’ aplicada à educação refletiu-se, na estrutura do ensino superior preconizada pela reforma. Com efeito a lei instituiu a departamentalização e a matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizando a sistemática do curso parcelado. Ora tais dispositivos, aparentemente apenas administrativos e pedagógicos, tiveram, no entanto, o significado político de provocar a desmobilização dos alunos que, não mais organizados por turmas que permaneciam coesas durante todo o curso, ficaram impossibilitados de se constituir em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso, bem como a consistência e relevância dos conteúdos transmitidos”. Já José Willington Germano (2000, p. 104) defende: “Analisar a configuração assumida pelo Estado Militar, procurando enfatizar a sua relação com o grande capital e com a classe trabalhadora. A Política Educacional faz parte deste contexto, em que o Estado assume um cunho ditatorial, a economia apresenta um forte crescimento em alguns períodos, e os interesses do capital prevalecem enormemente sobre as necessidades de trabalho.” Ivani Catarina Arantes Fazenda (1985, p. 115) propõe: “Na tentativa de conhecer quais os fatores determinantes ou os condicionantes do nosso ensino de 1º e 2º graus, empreendemos uma volta a história da educação desde os anos vinte, verificando que o período objeto de nossas preocupações (1969-1971) é o período que vai fechar o ciclo de resistência de uma sociedade civil aos imperativos de um Estado forte, que pressiona, agride e determina, utilizando-se para isso de inúmeros artifícios, desde forjar de uma ideologia, por intelectuais de inquestionável valor, até a utilização dessa ideologia no sentido de fazê-la colidir com a própria proposta. Produziu-se uma ideologia para a burguesia neo tecnocrática dominante e essa produção ficou a cargo da parte liberal da classe burguesa”. Mirian Jorge Warde (1974, p. 76) considera: “O aparelho escola sofreu uma série de interferência depois de 64 com vistas a adaptá-lo às novas exigências político- ideológicas. As duas interferências mais significativas foram a Reforma Universitária (1968) e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus (1971)”.

Brasil após 1964. Essas abordagens pouco envolvem contextos estaduais, no que diz respeito aos interlocutores locais do governo autoritário, que busca legitimação, via legislações específicas, como o caso da educação, tendo esta força de lei.

Até o presente, poucos foram os estudos referentes a regimes autoritários que enfocaram a aplicação da lei durante o tempo em que exerceram o poder. A maioria dos estudos sobre autoritarismo parte do pressuposto de que regimes, que chegaram ao poder através da força, não podem se basear na lei para manter a sociedade sob controle ou para conferir legitimidade a eles próprios. (PEREIRA, 2010, p. 36).

A legislação educacional de maior relevância³² para a educação promulgada no final da década de 1960 e início da década de 1970, com resultados nos anos posteriores as suas respectivas publicações, tinham força de lei, sua interpretação local, citando a exemplo a Lei 5692/71, era feita pelo Conselho de Educação do Ceará.

Isso sugere uma instituição envolvida não só com o contexto educacional nacional, tendo como função precípua a interpretação e a garantia da efetivação legal e normativa, mas interlocutora das ações do governo brasileiro no Ceará.

A introdução de um conjunto considerável de legislações específicas para educação e sua relação direta com o regime autoritário, instalado após 1964, são defendidas por Freitas e Biccás (2009, p. 282): “A reestruturação do sistema de ensino que criou o 1º e 2º graus tem as mudanças curriculares uma questão decisiva para entendimento do quanto o projeto educacional do regime militar comprometeu-se com propostas deletérias.”

De acordo com a análise de Bezerra (1996, p. 66): “Os anos da ditadura deixaram uma pesada herança sobre o sistema educacional brasileiro”. Além da associação da educação com o governo autoritário, valendo-se de formulações legais, amplas e abrangentes, tanto para o ensino superior como para educação de 1º e 2º graus, o grande foco das análises converge para os aspectos, no que concerne a 5692/71³³, relacionados ao ensino profissionalizante: “A política educacional da ditadura teve no ‘ensino profissionalizante’ uma de suas realizações mais ambiciosas.” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 62).

³²As leis mais específicas voltadas para a educação escolar estão assim definidas por Romanelli (1990, p. 2). Lei 5.537 de 21 de Novembro de 1968, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, complementado pelo Decreto-Lei 872, de 15 de setembro de 1969; Decreto 63.341, de 1º de outubro de 1968, que estabeleceu os critérios para a expansão do ensino superior; Decreto – Lei 405, de 31 de dezembro de 1968, que fixou as normas para o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior; Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios para organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média; Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino superior de 1º e 2º graus; Decreto 68.908, de 13 de julho de 1971, que dispôs sobre o vestibular e o Decreto Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, que regulamentava as aplicações do AI nº 5 no sistema educacional.

³³A opção feita pela Lei 5692/71 deve-se ao fato de estarem concentradas por parte da documentação produzida pelo Conselho de Educação, entre os anos de 1970 a 1971, na interpretação da referida Lei.

Essa percepção é referendada por Freitas e Biccás (2009, p.278): “O segundo conjunto de inovações, talvez o mais polêmico da lei em questão, refere-se à centralidade assumida pela questão da profissionalização do ensino médio”, e ainda: “O tema da profissionalização ou a formação para o trabalho foi o aspecto mais discutido e debatido da lei 5692/71.”

Já a clássica abordagem de Dermeval Saviani que faz uma longa discussão da reforma de 1971, tratando de vários aspectos ligados às especificidades contempladas pela lei, deixa evidente a importância do ensino profissionalizante no contexto de sua exposição quando declara:

Ora, se a Lei nº 5692/71 complementa a Lei nº 5.540 na ambição de haver reformado toda a organização escolar brasileira segundo as exigências de continuidade socioeconômica e ruptura política já referidas, segue-se o significado político da Lei nº 5.692/71 é fundamentalmente aquele o mesmo já apontado em relação a Lei nº 5.540. (SAVIANI, 1999a, p. 119).

O enfoque nas abordagens sobre a temática mantém as análises em transcurso:

A lei 5.692/71 apresenta dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo ensino de agora todo o ensino de 1º grau, junção do primário com o Ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. (GERMANO, 2000, p. 64).

As abordagens sobre a legislação voltada para os ensinos de 1º e 2º graus são compreendidas, a partir da análise que está sendo feita, sob a égide do ensino profissionalizante.

No que se refere à Lei que introduziu a Reforma de 1º e 2º graus, o elemento fundamental que se quer aqui destacar é a profissionalização do ensino de 2º grau como manifestação de um processo de reorganização do ensino, com vistas ao aperfeiçoamento das funções de discriminação social via escolaridade. (WARDE, 1984, p. 77).

Uma perspectiva mais atualizada referenda essa premissa de um projeto reformista, patrocinado por um governo autoritário, voltado que estava para adequação do sistema educacional brasileiro para o que ditava o desenvolvimento econômico:

A representação dominante, quando se trata de explicar a emergência de propostas de introdução de práticas de trabalho no ensino de primeiro grau, é a de reflexo do processo global de desenvolvimento adotado. Logo, as políticas educacionais pós-1964 teriam sido, como as outras, o resultado da aliança entre setores dominantes da sociedade e o aparelho estatal. (NUNES, 1999, p. 352).

A partir da indicação de autores associados à compreensão das reformas educacionais nas décadas de 1960 e 1970, percebe-se o ensino profissionalizante³⁴ como objeto destacado nas análises realizadas por pesquisadores da História da Educação Brasileira.

Há uma necessidade, entretanto, de deslocando das abordagens para os Conselhos Estaduais de Educação, como instituições responsáveis, no esforço de efetivar, nos estados, as demandas originárias do poder central, através de suas instituições representativas, tendo estas uma feição mais ou menos autoritária, como se tentará discutir.

Boa parte do processo decisório relativo à educação, distribuído em seus diversos aspectos³⁵, passa a ser atribuição dos estados a partir a promulgação da Lei 4.024/61, mais explicitado no seu último artigo, de número 92, referente ao título XII, “Dos Recursos para a Educação”, este define e estabelece a criação dos Conselhos Estaduais de Educação, ou melhor, redefine seus papéis. Como foi feito anteriormente, a criação de órgãos com similaridade não se constituía numa inovação no Brasil.

2.4.2 Leis, pareceres, resoluções e a mensagem

As fontes utilizadas na elaboração desta pesquisa partem do pressuposto que, em sua maioria, foram elaboradas por uma instituição de caráter público, com uma ligação clara com a educação cearense, referendada que estava por aspectos legais bem caracterizados, como será exposto, lhe conferindo uma série de atribuições a serem definidas.

A evidência de uma fonte documental institucional permite uma escolha não necessariamente associada apenas aos aspectos descritivos nela presentes, mas seu caráter interpretativo como destaque. Isso lhe confere, pela própria relevância da instituição, um estatuto legal válido e até certo ponto coercitivo.

Há também os documentos institucionais de natureza eminentemente descritiva-interpretativa que, por terem sido elaborados por uma autoridade instituída para tanto, adquirem um poder de construção da história institucional na dimensão de presentificação do passado ausente, com autoridade inquestionada e diferenciada, funcionando quase como a instituição em si, a verdade, a história que realmente foi expressão real da história daquela instituição escolar. Tendo sido escrito por uma autoridade da época – diretor, superior -, no sentido político jurídico, ele adquire um

³⁴Os autores mencionados trazem para o plano da narrativa histórica outros elementos que guardam pertinência com o tema dentre eles; história dos trâmites das legislações educacionais nas diversas comissões e casas legislativas, análises de pareceres emanados do Conselho Federal de Educação, análises pormenorizadas das reformas educacionais, além de outras.

³⁵Administração da Educação, definição dos sistemas de ensino, recursos para a educação, recursos da Educação, financiamentos e empréstimos, administração do Ensino, dentre outros, são aspectos presentes na Lei 4.024/61.

estatuto de poder e autoridade que impõe aquela representação da história da instituição escolar. (WERLE, 2000, p.17).

Essas opções revelam ainda a existência de duas características pertinentes ao Conselho de Educação do Ceará, já definidas, o institucional e político educativo³⁶, esta última não descarta a evidência de uma documentação que infere percepções muito bem definidas sobre a educação nacional: “a instituição educativa³⁷ constitui, no plano histórico, como no plano pedagógico, uma totalidade em construção e organização, investindo-se de uma identidade” (MAGALHÃES, 1999 *apud* WERLE, 2000, p. 18).

O projeto institucional desenvolvido pelo Conselho buscava reconhecimento da sociedade local e com ele legitimar-se com ações de interlocução com o cenário político e educacional nacional e local. A exposição desta documentação traduzirá momentos históricos muito específicos do contexto nacional, preliminarmente já expostos, não só traduzindo deliberações administrativas para as escolas locais, mas trazendo para a narrativa as relações com outras instituições formais, tendo como cenário a educação cearense e o contexto político nacional.

Ademais, a história das instituições educativas é um esforço de organizar discursivamente o projeto institucional, considerando seus diferentes momentos, em suas relações administrativas e da instituição e seu contexto. (WERLE, 1984, p. 20).

Outro aspecto de relevância a ser destacado na pesquisa é o que significa fonte: “No sentido mais amplo da palavra, é tudo que nos proporciona material para reconstrução da vida histórica.” (RODRIGUES, 1978, p. 234). No entanto, é sua relação com o objeto de fato que possibilitará à narrativa histórica sua viabilidade: “A importância ou a essencialidade da fonte depende do objeto e tema de pesquisa.” (RODRIGUES, 1978, p. 234). Essas definições dos nexos entre periodização, fontes e objeto, permitem a articulação de formulações lógicas³⁸, associadas aos problemas sugeridos para a pesquisa.

Houve uma preocupação de selecionar documentos produzidos pelo próprio conselho, considerados aqui como fontes primárias, nos arquivos existentes no atual Conselho

³⁶O termo referenda a análise já concluída da relação entre governo autoritário e educação.

³⁷O Conselho de Educação no Ceará não é compreendido como uma instituição educativa, mas com ela, interage na sua organização e funcionamento, estando válidas as afirmações teóricas propostas.

³⁸A lógica sugerida para este trabalho pode ser conceituada a partir da análise feita por Martinho Rodrigues (2008, p.23) quando salienta: “A adequação da fonte à complexidade e a profundidade da pesquisa pode ser aferida, tanto pelos problemas que levanta, como pelas respostas que propõe. É inadequado um texto que suscita problemas, ou propõe respostas mais complexas ou mais profundas do que aquelas que busca. Por outro lado, quando o faça de modo mais simples e superficial do que os problemas apresentados ou aquelas respostas perseguidas, tal texto não satisfaz a necessidade da investigação.”

de Educação do Estado, ressaltando alguns casos³⁹, já que determinados documentos, por não guardarem pertinência com os objetivos aqui expostos, foram desconsiderados. Essa opção de escolha documental guarda uma relação direta com a afirmação feita por Marc Bloch(1941*apud* LE GOFF, 2003, p. 534):

Não obstante o que vezes parecem pensar os principiantes, os documentos aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência no fundo dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios técnicos, tocam eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo e nada menos do que a passagem da recordação através das gerações.

A validação dos demais documentos, levados ao plano da narrativa atendem ao critério a seguir: “É capaz de sobreviver às tentativas de destruí-lo, de acordo com o que Karl Raymond Popper chama de validação. Isto é: a validação consiste no reconhecimento da consistência teórica de um discurso pelo esforço de falsificação.” (MARTINHO RODRIGUES, 2008, p. 22).

A fonte documental escolhida possibilita o entendimento da opção feita pelos aspectos pertinentes às escolhas definidas anteriormente associadas à História Política, quando se evidenciará as decisões políticas governamentais e, para isso admite-se: “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2001, p. 536).

A partir da exposição feita, é pertinente a definição das características de parte dessa documentação para compreensão quando de sua utilização dentro do contexto da narrativa. Os pareceres, parte constitutiva do maior conjunto de documentos selecionados, devem ser compreendidos como:

Manifestações de órgãos técnicos sobre assuntos submetidos à sua consideração. O parecer tem caráter meramente opinativo, não vinculando a administração ou os particulares à sua modificação conclusões, salvo se aprovado por ato subsequente. Já então o que subsiste como ato administrativo não é o parecer, mas, sim, o ato de sua aprovação, que poderá revestir-se a modalidade normativa, ordinária, negocial ou punitiva. (ACQUAVIVA, 2000, p. 954).

³⁹Os documentos não levados ao plano da narrativa são em sua maioria pareceres e resoluções rotineiras ao exercício funcional da instituição, com alguma regularidade publicados, como solicitações de equivalência de estudos com escolas estrangeiras, muitos destes sem as interpretações e percepções sobre a educação brasileira por parte do parecerista.

Já a resolução como parte de uma quantidade menor de documentos analisados, mas com uma ampla interferência em termos de abrangência legal e normativa deve ser compreendida a partir da percepção:

Do latim, *resolutio*, de *resolvere* (resolver, deliberar, romper, rescindir, satisfazer, pagar) é empregado, na terminologia jurídica, em várias acepções [...]. No conceito do Direito Administrativo, é a deliberação ou determinação. Indica, assim, o ato pelo qual a autoridade pública ou o poder público toma uma decisão, impõe uma ordem ou estabelece uma medida. Tem significação genérica, pois que atinge espécie de deliberação ou determinação, baixada para ser obrigatoriamente cumprida ou geralmente acatada. Em regra, as resoluções recebem qualificativos, segundo a origem ou poder que as dita: resoluções legislativas, resoluções jurídicas, resoluções do executivo, resoluções governamentais. As resoluções são tomadas dentro da autoridade que se outorga ao poder [competência], pelo que não estão subordinadas nem sujeitas à aprovação ou referenda de qualquer outro poder. [...] as resoluções entendem-se sempre atos de autoridade. E, em regra, dizem respeito a questões de ordem administrativa ou regulamentar. (SILCA, 2001, p. 712).

A caracterização dos documentos a serem analisados, a partir das definições sugeridas, demonstram os aspectos legais, pertinentes a sua vinculação, enquanto norma a ser admitida como parte das ações de um determinado órgão público. O Conselho de Educação do Ceará se valia destes dois principais instrumentos legais, no seu relacionamento corriqueiro com a educação escolar local tanto pública como privada.

No entanto, os pareceres apresentavam características, a serem evidenciadas, próprias, quando de sua manifestação. Os pareceristas, conselheiros, se valiam de suas prerrogativas para, em muitos casos, emitirem interpretações que escapavam das amarrações legais, indicadas para o tema educação; essas interpretações não escondiam como estes lidavam e compreendiam a educação da década de 1970, opiniões, com validação colegiada, com as devidas justificativas expressas no ato administrativo. As resoluções, mais amplas, com relação à abrangência legal, tinham força normativa e coercitiva, interferindo em ações administrativas e pedagógicas com seu efeito legal nas instituições escolares.

Havia, entretanto, uma revista denominada *Mensagem*, “órgão oficial”⁴⁰ do Conselho e com a colaboração direta da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. O lançamento da revista ocorreu em 1967 e, por “motivos vários”⁴¹ não foi mais publicada na década de 1960. A partir de 1973, a referida publicação volta à circulação, e com o objetivo de: “oferecer uma melhor contribuição aos educadores cearenses”. Portanto, tratava-se, a referida publicação, de um meio de divulgação das percepções⁴² que os conselheiros possuíam

⁴⁰Como a publicação se proclamava.

⁴¹Declaração dada por Ernando Uchoa Lima, à época, presidente do Conselho Estadual de Educação.

⁴²A publicação de 1973 contemplava os anos de 1968 a 1970, trazia um artigo do Conselheiro Claudio Martins: “O Problema Educacional Brasileiro”.

dos diversos aspectos a serem divulgados, da educação brasileira, com reflexos locais, sem uma pretensão, portanto, de ser um discurso de divulgação interna e restrita. Essa publicação em muito contribui para a evidência de outro conjunto de documentos, com a preocupação não só de anunciar pareceres e resoluções definidos pelo órgão, mas, emitir, como já indicado, opiniões e concepções sobre educação na década indicada.

Com essa exposição oferece-se um percurso definido e articulado, buscando não só evidências das conexões entre objeto, fontes e período, mas enunciar os aspectos teóricos e conceituais que circundam os termos a serem inseridos e manipulados da tessitura da narrativa.

3 CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

3.1 A refundação

Comentada anteriormente, a evidência ainda mais visível de revitalização do Conselho de Educação do Ceará, e ainda colaborando para a compreensão deste momento, pode ser percebida nas palavras de Vieira⁴³ (2005, p. 16): “Porém este foi uma parte que roubei do escafandrista, voltando, agora, a acompanhar o seu mergulho aos anos de 1965, nascedouros do Conselho de Educação do Ceará.”

Os registros sobre a atuação, ou mesmo a existência da instituição no plano administrativo estadual, são pontuados por uma breve narrativa disponível no Diário Oficial do Estado do Ceará de número 238, de 13 de dezembro de 2002⁴⁴. Nele há uma cronologia de datas indicando um breve histórico das mudanças efetivadas na instituição. O ano de 1963 é apontado, no referido documento, como o momento de reestruturação do chamado Conselho Estadual de Educação, mas, ao final da exposição, no próprio Diário Oficial, consta a afirmação contrária a essa premissa preliminar, informando a inexistência efetiva do Conselho nos primeiros anos da década de 1960.

No caso do Ceará, foi promulgada a lei nº 6.322/63, a primeira a definir as finalidades, organização e competências do Colegiado. O art. 17 diz: “Extinguir-se-ão, na data da publicação desta lei, os mandatos dos membros do atual Conselho Técnico de Educação”. Ora, se existiam membros com mandatos, infere-se que o Colegiado se reunia. No entanto, não foram encontrados registros de funcionamento, por meio de atas ou atos deliberativos do colegiado. (CEARÁ, 2002, p. 32).

Buscando as evidências para a efetivação da instituição junto à educação escolar local, especialmente pública e fazendo referência ao documento indicado, o ano de 1965 referenda o que se declina, a refundação do conselho de fato se dá com a nomeação dos Conselheiros da Educação em janeiro de 1965 e instalação oficial, em fevereiro, do Conselho Estadual de Educação do Ceará.

Os primeiros atos administrativos associados à referida instituição são efetivados pelo então governador Virgílio Távora, em 18 de janeiro de 1965, com a nomeação dos “Conselheiros de Educação” para um mandato de seis anos, como sugere o documento,

⁴³Membro da Câmara de Educação Básica e Secretaria de Educação do Município de Eusébio.

⁴⁴Como se tratava de um ato comemorativo aos 40 anos de instalação dos órgãos colegiados dos diversos Conselhos de Educação do país, reuniram-se para deliberar sobre este documento: Jorgelito Cals de Oliveira, Cláudio Régis de Lima Quixadá, Edgar Linhares Lima; Luiza de Teodoro Vieira, Maria Ivoni Pereira de Sá e a auditora de Educação, Maria Helsenir Lucena Silveira Lima.

mantendo a tradição, como já foi exposta, das instituições congêneres, de constituir-se em um órgão colegiado, com previsões de mandatos definidos: “1/3 (um terço) dos primeiros nomeados teriam um mandato de 2 (dois) anos e o outro terço, de 4 (quatro) anos”⁴⁵ indicando uma renovação constante do colegiado, sem a prerrogativa da existência de mandatos vitalícios. Havia uma preocupação de que os trabalhos do referido Conselho logo se iniciassem, sem que houvesse de forma evidente uma definição, que só ocorrerá em junho de 1965, portanto, seis meses depois do ato de nomeação das atribuições legais do Conselho.

A primeira reunião com a nova composição dos “Conselheiros de Educação” ocorre em 26 de fevereiro de 1965, na Secretaria de Educação e Cultura⁴⁶, pela inexistência de um local apropriado para as deliberações pertinentes à ação da instituição, denotando um movimento administrativo, por parte do governo, ágil para a nomeação dos conselheiros, mas ineficaz quanto à inexistência de um planejamento adequado para a efetivação funcional de uma instituição, como se indicará, com prerrogativas tão amplas na sua relação com a educação local.

O secretário de Educação, doutor Jader de Figueiredo Correia, recebe os futuros conselheiros⁴⁷, Antônio Filgueiras Lima, Dário Batista Moreno, Maria Antonieta Cals de Oliveira, Odilon Aguiar Filho, Cibele Pompeu de Sousa Brasil, Ernando Uchoa Lima, padre Jorgelito Cals de Oliveira, José Teixeira de Freitas, Maria Antonieta Rabelo, padre Alberto Nepomuceno de Oliveira, Francisco Araújo, José Lúcio Ferreira de Melo na rua padre Mororó nº 858, sede da Secretaria de Educação e Cultura. Na oportunidade, e por proposta do então conselheiro Padre Alberto, foi sugerida a formação de uma comissão para elaboração do Regimento do Conselho, cumprindo as formalidades, conduzidas naquele instante pelos Conselheiros, professor José Teixeira de Freitas, doutor Dário Batista Moreno, doutor Lúcio Ferreira Melo e padre Alberto.

A reorganização do Conselho sugeria uma autonomia administrativa, em função de sua relevância e importância futura, como indicam os atos que acompanham esse momento inicial, o que se verificou de fato foi a subordinação da instituição, funcional e legal, à

⁴⁵ Apesar das pesquisas feitas na Assembleia Legislativa do Ceará, não houve acesso ao ato do governador Virgílio Távora com detalhes destas nomeações.

⁴⁶ A sede do Conselho foi inicialmente na Secretaria de Educação, em 1966 transfere-se para a rua Guilherme Rocha, entre Barão do Rio Branco e Senador Pompeu, ficando neste local até 1969, logo após muda-se para rua Antônio Bezerra nº 1020. Por intermediação do então presidente do Conselho, Jorgelito Cals de Oliveira junto ao secretário de Educação monsenhor. André Viana Camurça, os alicerces de uma antiga sala de aula dão lugar na rua Napoleão Laureano nº 500 à atual sede do Conselho Estadual de Educação.

⁴⁷ Nomeados em publicação do Diário Oficial em 18 de janeiro de 1965. Em suas memórias o conselheiro Jorgelito Cals de Oliveira (2005, p. 64) relata: “Não tomaram posse na ocasião Joaquim de Figueiredo Correia, por ser vice-governador e teria que se descompatibilizar, Ari de Sá Cavalcante, por motivo de saúde, e o representante da Assembléia Legislativa, que ainda não tinha sido escolhido pela entidade”.

Secretaria de Educação: “Os conselheiros, ainda, por unanimidade de votos concederam ao excelentíssimo senhor secretário de Educação, doutor Jader de Figueiredo Correia, delegação de poderes até a elaboração do regimento interno do Conselho.”⁴⁸.

Um mês após o início formal dos trabalhos do Conselho é feita uma sessão para aprovação do Regimento do Conselho Estadual de Educação, com a presença de todos os conselheiros supracitados e aprovação, na ocasião, por unanimidade, do documento, sendo comemorado o ato pelo próprio senhor Secretário de Educação que se “sentia feliz em ter contribuído para aprovação do mesmo”⁴⁹.

Na mesma sessão, marcada pela aprovação do regimento do Conselho, ocorreria a votação para escolha do Presidente e do 1º e 2º Vice-Presidentes do Conselho Estadual de Educação. Em um processo transparente tendo como “escrutinadoras”, as professoras Cybelle Pompeu de Souza Brasil, Antonieta Rabelo de Castro e Maria Antonieta Cals de Oliveira, como sugere o documento⁵⁰.

O conselheiro Dário Batista Moreno apresenta os professores, Antônio Filgueiras Lima para presidente, José Teixeira de Freitas e José Lúcio Ferreira de Melo, para os demais cargos. Finalizada a votação, a evidência de uma surpresa, Antônio Filgueiras Lima é eleito, com apenas nove votos, o ministro Odilon Aguiar Filho, tem dois votos, e um voto em branco. A votação foi marcada pela inexistência de consenso entre os nomes apontados para a presidência, isto, visivelmente, é verificado, no entanto, para um cargo secundário, o de 1º vice-presidente, no caso o professor José Teixeira de Freitas, que recebe 12 votos. Apesar de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, era vinculado à Educação, por sua formação em Pedagogia, além de ter exercido funções administrativas na Educação como diretor do Instituto de Educação do Ceará entre 1955 e 1960. Possuía um vínculo muito estreito com os militares, afinal era vice-presidente do Instituto dos Docentes Militares, além de ter participado de comissões examinadoras de concursos para o Colégio Militar de Fortaleza⁵¹. Antônio Filgueiras Lima também possuía uma relação de proximidade com a Educação. Foi fundador, com Paulo Sarasate, do instituto Lourenço Filho, tendo exercido ainda as funções

⁴⁸Termo de posse e 1ª ata do Conselho Estadual de Educação, realizada em 26/02/1965.

⁴⁹Ata de nº 9 de 27 de março de 1965.

⁵⁰Ata de nº 10 de 27 de março de 1965.

⁵¹Informações contidas no *currículo vitae* dos Conselheiros nas publicações da revista *Mensagem*, único documento disponível para o entendimento da formação pedagógica e educacional dos conselheiros. Boa parte das informações relacionadas à sua formação profissional não estão disponíveis pela inexistência de arquivos junto ao Conselho atual e Secretaria de Educação

de Secretário de Educação e Saúde e ainda dirigiu o Instituto de Educação do Ceará e era atuante, como presidente do então Conselho Estadual de Educação, na década de 1950.⁵²

O ato de escolha dos dirigentes fica concluído com satisfação atestada apenas pelo então Secretário de Educação quando afirma: “que se sentia muito feliz em poder contribuir com a obra e a política educacional inaugurada pelo governador Virgílio Távora”. Aos conselheiros restava a formalidade de se declararem: “agradecidos à confiança depositada e prometem envidar esforços no sentido de que o Conselho contribua de maneira decisiva para a grandeza educacional do Ceará”⁵³.

Como não havia uma legislação que especificasse e garantisse legalmente os atos iniciais do Conselho instalado, foi feita uma sequência de validações amparadas em outras legislações específicas já existentes em, alguns casos, com sinalização de suporte legal, em função de interesses pontuais do governo de Virgílio Távora, ou dos próprios outorgados ao mandato de conselheiro. Um destes exemplos foi a publicação em Diário Oficial, feito em janeiro de 1965, da nomeação dos primeiros conselheiros, além da delimitação da validade dos mandatos, como narra a 1ª ata do Conselho (ANEXO B) no seu processo de reinício de atividades.

Foi utilizado para esse intuito o artigo 3º, “combinado com o parágrafo 1º do artigo 6º da Lei 6.322 de 16 de maio de mil novecentos e sessenta e três (1963), tendo em vista o que estabelece o artigo 1º da lei nº 4. 024, de vinte (20) de dezembro de mil novecentos e sessenta e um (1961)”⁵⁴. A lei declinada na ata que serve de referência para a indicação dos conselheiros, de nº 6.322 é na verdade, com o consta nos arquivos pesquisados na Assembleia Legislativa do Ceará, de 16 de maio de 1963, publicada no Diário Oficial de nº 8. 646 de 4 de junho de 1963 (ANEXO C). A referida lei que regula as ações do Conselho Estadual de Educação, assinada por Virgílio Távora, em seu parágrafo 6º realmente sugere a duração dos mandatos, mas regula, no seu artigo 9º o processo de escolha do presidente do Conselho, aparentemente não seguido nos atos iniciais da composição da Instituição: “O Conselho Estadual de Educação elegerá o seu presidente, em escrutínio secreto e por maioria absoluta de votos dos membros, com um mandato de um (1) ano”.

Apesar de alguns aspectos legais não terem sido considerados, e devidamente relatados nas atas de reunião iniciais a que se teve acesso, outro aspecto relacionado à sua refundação indicavam que outras instituições no estado estavam atentas às ações do Conselho

⁵²Dados biográficos do professor Antônio Filgueiras Lima (Revista *Mensagem*, nº 1, 1967).

⁵³Ata de nº 1 de 26 de fevereiro de 1965.

⁵⁴Ata de nº 1 de 26 de fevereiro de 1965.

Estadual, parte integrante de um conjunto maior de instituições do executivo e legislativo, evidenciando a importância do Conselho Estadual de Educação na segunda metade da década de 1960, e década posterior. Amparado na lei 6.322 em seu artigo 3º, sugere-se a composição colegiada de:

Quinze (15) membros nomeados pelo governador do Estado, com um mandato de seis anos, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de Educação, incluindo diversos representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, bem como do poder Legislativo, obedecendo o dispositivo nos parágrafos seguintes:

§ 1º - O representante do poder legislativo será escolhido pelo plenário e indicado ao Governador do Estado pelo presidente da Assembléia. (CEARÁ, 1963, p. 1).

O notório saber⁵⁵, ou suas expressões correlatas, não se tratava de uma terminologia nova, foi utilizada em outras oportunidades, e já pontuado neste trabalho, pelas instituições similares já criadas para interpretação e aplicação de legislações educacionais, no entanto, a interferência de outras instituições consorciadas às ações de Estado no conselho é um aspecto não só a ser declinado, acompanhando sua configuração ao longo de sua trajetória, demarcadas a extensão e importância destas intervenções.

Somente no final de março de 1965, dois meses após sua refundação, o representante da Assembleia Legislativa é indicado: “ordem do dia – iniciando os trabalhos, o Sr. Presidente comunica a presença do representante da Assembléia Legislativa deputado Gilberto Sampaio e declara o mesmo empossado nas funções de Conselheiro”⁵⁶. Na mesma sessão observava-se a interferência clara da Assembleia Legislativa nas questões educacionais.

Expediente – Ofício recebido do Presidente da Assembléia Legislativa em Atendimento a um requerimento de autoria do Deputado Eptacio Cruz, sugerindo ao Conselho, a inclusão do 6º ano primário no currículo dos grupos escolares. Sobre o assunto se manifesta a Conselheira Cybelle Pompeu de Sousa Brasil, para afirmar que a atual estrutura do ensino primário comporta a inclusão do 6º ano primário, consoante estatui o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Manifestaram-se ainda sobre o assunto Pe. Jorgelito Cals de Oliveira, Maria Antonieta Cals de Oliveira. O ofício em discussão foi encaminhado à câmara do Ensino Primário para o devido parecer. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1965, p. 1).

O deputado mencionado na verdade chamava-se Gilberto Soares Sampaio e, ao ser nomeado, denunciava os vínculos partidários de Virgílio Távora com a UDN (União Democrática Nacional). Originário do meio jurídico, constituiu carreira como promotor de

⁵⁵O perfil dos conselheiros será analisado ao final deste capítulo.

⁵⁶Ata de nº 12- sessão extraordinária de 29 de março de 1965.

justiça, e não era deputado de primeira legislatura, sua ligação com a educação vem da condição de professor da disciplina de Organização Social e Política Brasileira. Sua consolidação como profissional ocorre na condição de Secretário de Justiça entre 1987 e 1990, no governo de Tasso Jereissati (DEPUTADOS..., 1998, p. 214-215).

A indicação do deputado Giberto Sampaio (UDN) para compor o colegiado que formaria o Conselho de Educação do Ceará, representava muito mais que o cumprimento de uma formalidade na relação entre a Assembleia Legislativa e a instituição em reorganização. Significava, ainda, que a União pelo Ceará, um momento muito específico do nosso contexto político local, constituído de uma aliança para eleição de Virgílio Távora, que envolvia a UDN e o PSD (Partido Social Democrático), dominou politicamente não só a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, com trinta e quatro deputados eleitos para a 16ª Legislatura (1963-1966), dos sessenta e cinco existentes, mas estabelecia ramificações e influência nas demais esferas do poder governamental. A Educação não ficaria de fora dessas articulações políticas.

A chapa aceita, depois de bastante debate, ficou assim formada: governador: Virgílio Távora; vice-governador para o PSD com o nome indicado por José Martins Rodrigues (o indicado era José de Figueiredo Correia); senadores escolhidos: dr. Tancredo Halley de Alcântara, indicado por Parcifal Barroso e o Vice-governador Wilson Gonçalves o segundo candidato para a outra vaga, pois Armando Falcão abriu mão de sua candidatura por pressão de correligionários do vice. Esta chapa eleitoral ficou conhecida como *União pelo Ceará*. (PARENTE, 2000, p.116).

A presença de membros da Assembleia, apesar de definidas as ações do Conselho, configuravam uma ação política clara, no entanto as prerrogativas legais pertinentes ao Conselho não estavam totalmente descartadas, ou o trecho que segue denunciava um simples aceno formal na relação que se iniciava entre duas instituições de importância política local: “o ofício em discussão foi, encaminhado à câmara do Ensino Primário para o devido parecer”⁵⁷.

O regimento é aprovado, sem que houvesse registros de discussões sobre este importante documento relacionado aos princípios que norteariam as ações da instituição. O referido documento, pouco discutido, mas promulgado em março de 1965, só é publicado três meses após esse momento (ANEXO D), deixando de ser um regimento para funcionamento de uma instituição, como talvez sugerisse o termo, para se tornar de fato, na legislação que referendou atos normativos a serem aplicados para as escolas cearenses, especialmente, as que formavam a rede pública de ensino. No ato jurídico, portanto, a confirmação das amplas

⁵⁷Ata de nº 12- sessão extraordinária de 29 de março de 1965.

atribuições da instituição. Além de interpretar a Legislação Estadual de Educação, poderia decidir sobre, dentre outros aspectos a serem destacados, funcionamento dos estabelecimentos de ensino, aprovação de cursos de aprendizagem, organização de cursos ou escolas experimentais de graus primário e médio além de outros⁵⁸.

3.2“Eu quero que aquele órgão funcione”: Virgílio Távora um engenheiro da educação?

Quando de sua escolha dentre os nomes que comporiam a lista inicial daqueles que formariam o colegiado dos “Conselheiros da Educação”, Jorgelito Cals de Oliveira, em suas memórias, relatadas em um artigo publicado em 2005 pela revista *Mensagem* do Conselho de Educação do Ceará, declara:

Ao ser recebido pelo governador Virgílio Távora, agradeci-lhe o ter me escolhido para integrar o Conselho Estadual de Educação e ouvi dele essas palavras naquele linguajar carinhoso, que lhe era peculiar, ao se dirigir a pessoas amigas: “doutorzinho, você não têm nada para me agradecer sua nomeação se deve ao fato de que eu quero que aquele órgão funcione”. (OLIVEIRA, 2005, p. 60-61).

Virgílio Távora assume o governo do Estado em 1963 sob a égide de se constituir em um chefe político que combinava duas virtudes: “A de artífice de acordos políticos selados com o reconhecimento de sua autoridade e a de modernizador, devido à introdução da ideia de planejamento nas ações administrativas estaduais norteadas por pretensões desenvolvimentistas.” (CARVALHO, 2002, p. 18-19).

A percepção de governo assentava-se na ideia de mudar o perfil econômico do estado, trazendo a industrialização para a nossa realidade, dessa forma lutou para: “A implantação de condições infra-estruturais como a inclusão do Estado no programa de eletrificação da CHESF e a defesa de incentivos fiscais para instalação de um parque industrial moderno.” (CARVALHO, 2002, p. 19). Vinculado à UDN (União Democrática Nacional)⁵⁹ desde a década de 1950 a um segmento intitulado, “grupo dos realistas” que não aceitava⁶⁰ o movimento pela deposição militar do presidente João Goulart (CARVALHO, 2002), não habilitando-o, portanto, como “revolucionário”. A compreensão das inclinações

⁵⁸Com foram feitas alguns alterações legais que referendavam os atos do Conselho na década de 1970, o regimento indicado foi analisado de forma breve, preocupou-se apenas para o reinício de suas funções, declinando suas principais atribuições naquele momento.

⁵⁹Essa vinculação pode ser verificada através da afirmação feita por Carvalho (2002, p. 16) “A literatura e os depoimentos sobre a política cearense na década de 1950, época em que Virgílio Távora inicia sua carreira política como deputado estadual e coordenador do grupo tavorista da União Democrática Nacional.”

⁶⁰Sua ligação pessoal com o ex-presidente João Goulart é notória como afirma Carvalho (2002, p.19): “sua passagem pelo Ministério da Viação e Obras, em 1961”.

políticas de Virgílio Távora, por razões ligadas a sua filiação partidária, e seu envolvimento, por consequência, com aspectos delineados pelo programa de 1957⁶¹ da UDN, mostrava que o partido compreendia a importância da educação quando defendia.

A UDN se empenha pela erradicação do analfabetismo, pela efetivação da obrigatoriedade do ensino primário e pelo acesso dos alunos que mais se distinguem nos cursos secundários e superiores. É pela organização eficiente do ensino técnico e profissional, e sua urgente expansão em termos de assegurar oportunidade a todos e assentar em bases sólidas o desenvolvimento econômico do País; pela adoção imediata de medidas que permitam a todos os habilitados o ingresso nos cursos universitários; e, a par de outras providências de assistência social ao estudante, pela concessão de bolsas de estudo, indistintamente, aos alunos de cursos técnicos e profissionais, como meio de preparar suficiente elemento humano para o progresso nacional. (CHACON, 1998, p. 462-463).

Educação e progresso nacional, no sentido de promover o desenvolvimento econômico, andavam juntos na organização programática da UDN, certamente posições muito atraentes aos olhares atentos de Virgílio. Apesar da vinculação com os aspectos que o incluíam no perfil de um modernizador, “Os compromissos com os chefes políticos que lhe deram sustentação face às novas condições impostas pelo regime militar” (CARVALHO, 2002, p. 19) deveriam ser mantidos. A nomeação de Gilberto Sampaio, reconhecidos seus vínculos com a educação, atesta essa afirmação.

Neste capítulo, há uma disposição apenas de circunscrever o sentido do Conselho Estadual de Educação do Ceará na organização das ações do poder público no Estado do Ceará na sua refundação, no início da segunda metade da década de 1960.

Reconhecida sua relevância, após o momento de definições daqueles que conduziram o Conselho, os aspectos políticos que envolveriam as nomeações de conselheiros ao longo da década citada, merecem estudos futuros, devidamente associados ao final da década de 1960, levando-se em consideração a existência de critérios para essa finalidade, estabelecidos pelo regimento.

Por não se constituir na periodização especificada em nosso trabalho, optou-se pela compreensão da percepção modernizadora atribuída ao governo de Virgílio Távora, na sua relação com a educação e os nexos na organização do Conselho, por ter se tornado um fato destacado em seu governo, como se tem ressaltado, mantendo a instituição atuante ao longo da década de 1970, consolidando suas ações junto à sociedade local, especialmente na organização da educação escolar através de seu papel normativo e legal.

⁶¹Há na obra citada de Vamirech Chacon dois programas da UDN. Foi escolhido aquele mais próximo do período de envolvimento de Virgílio Távora com a UDN.

A ação modernizadora atribuída a Virgílio Távora configurava-se como: “conservadora, consciente de que era uma necessidade para sua própria sobrevivência política.” (PARENTE, 2000, p. 121). Essa modernização pode ser percebida pelas ações políticas e administrativas conforme fica demonstrado a seguir:

Mudar o perfil econômico do Ceará, assentado em uma agricultura vulnerável às secas, para uma economia predominantemente industrial, era o sonho obstinado de Virgílio. Para isso, lutou pela implantação de condições infra-estruturais como inclusão do Estado no programa de eletrificação com a CHESF e a defesa de incentivos fiscais para instalação de um parque industrial moderno. A política tradicional, centralizada na atuação dos chefes políticos, e assim compatibilizada com a dinâmica da modernização da economia e da máquina administrativa, para atender as exigências de uma intervenção cada vez mais efetiva do governo estadual em todas as esferas da vida social. Governar o Ceará não mais se resumiria, como afirma Virgílio, ‘a demitir, nomear e transferir o funcionalismo...eu queria levantar meu estado e não apenas melhorar a minha biografia’. Surgiu daí o PLAMEG. (CARVALHO, 2002, p. 19).

A indicação de uma intervenção “em todas as esferas sociais” não incompatibilizava a ideia de que parte destas ações estava diretamente associada à educação pública no Ceará. Obtido junto ao arquivo intermediário do Estado do Ceará, não catalogado junto ao acervo de Virgílio e tratado aqui como um dos documentos de maior relevância para aquele momento, foi encontrada uma exposição governamental intitulada: “Resultados de uma Administração Planificada: Plameg 63/66”. Na oportunidade, Virgílio se dirige aos cearenses no referido documento, quando da “mensagem de despedida” de seu governo em 1966 iniciando seu ensaio com uma saudação: “Ao Povo do Ceará”.

O desejo de manter uma ação planejada fica evidente com o objetivo de efetivar o progresso do Ceará, que é inicialmente declinado, concretizando as análises já realizadas.

Ao assumir o Governo do Ceará, em março de 1963, entregamos ao intrépido povo cearense, em correspondência aos seus anseios, uma mensagem de renovação consubstanciada num Plano e Metas Governamentais, metódico e racionalizado, que traduzia uma experiência destinada a vencer a barreira do subdesenvolvimento político, econômico e administrativo que asfixiava, há muito tempo, as reais perspectivas do progresso do Ceará. (TÁVORA, 1966, p. 7).

As ações para a educação escolar foram implementadas via planejamento, com o mínimo de intervenção política possível, como desejava, que ocorriam através de eventuais nomeações que caracterizavam as relações administrativas locais. Estas deveriam ser alteradas, pela criação de quadros com perfil mais técnico como sugere o texto:

Teríamos que resistir a todas as formas de pressão, de enfrentar incompreensões, de contrariar ambições e interesses, até mesmo de pessoas caras à nossa estima, de combater o tráfico de influências comprometedoras, de vender ultimatoss ameaçadores do clássico sistema político-partidário, imoderado na afirmação do

poder pelo desrespeito dos preceitos legais, e, finalmente, de estabelecer nova era administrativa em nossa terra. (TÁVORA, 1966, p. 7).

A Educação ficou reservada a um capítulo, não só mais longo do documento, mas particularmente duro nas críticas à situação da escola pública, feitas em sua exposição, em que um quadro complexo e marcado por dificuldades que atestavam uma necessidade emergencial na sua organização com vistas aos objetivos pleiteados e já declinados, habilmente Virgílio Távora trata de dificuldades e indica as soluções: “Problema grave e urgente, não somente no Ceará como em todo o País, é o que diz respeito a Educação do povo, mesmo porque os recursos financeiros de que dispõe o Poder Público ainda não atendem, infelizmente qualitativamente, as reais necessidades.”(TÁVORA, 1966, p. 21).

O documento segue na clara evidência de um diagnóstico da situação estrutural do setor no início da década de 1960, um cenário pontuado de forma corajosa, contrariando uma ação política para evitar expor as mazelas pela qual passava o setor educacional cearense, por ser o documento a indicação de uma prestação de contas de seu governo em 1966: “A escola em nossa terra, ainda apresenta, lamentavelmente, deficiências estruturais que refletem a instabilidade em que se encontra o atual sistema educativo.” (TÁVORA, 1966, p. 21).

Reconhecia, até certo ponto, e aparentemente desconsiderando a sua posição de chefe do poder executivo estadual, as fragilidades nas eventuais soluções que poderiam ser efetivadas: “não obstante isso e sem que seja propósito nosso alimentar mesmo de leve, a pretensão de haveremos solucionado todos os graves problemas de educação do Ceará.” (TÁVORA, 1966, p. 21).

Gradualmente passa a sinalizar com medidas administrativas adotadas de forma emergencial que, ao longo de seu governo, efetivariam mudanças sensíveis na educação escolar pública local. Inicialmente traz os professores ao rol de soluções iniciais sugeridas na sua ação modernizadora. Indica a melhoria de sua formação e remuneração os aspectos que, conjuntamente, seriam relevantes como solução para a grave crise que assolava a educação escolar no Ceará naquele instante, observando:

O aperfeiçoamento profissional do professorado, a motivação e o estímulo aos educadores, de par com o aumento do quadro de magistério público e sua melhoria salarial, foram medidas que, adicionadas à expansão da rede escolar do Estado, constituem a tônica do nosso governo na área da política educacional. (TÁVORA, 1966, p. 21).

A profissionalização aparece já em um segundo momento na trajetória das soluções, com a busca por uma formação profissional⁶² que, ao ser concretizada, alteraria a lógica vigente com nomeações de professores realizadas a partir de critérios e influências político-partidárias. Soava como uma, não só alternativa, mas, uma tentativa de manter apenas a educação distante dos meandros das disputas políticas locais por cargos públicos:

Mas, para alcançar esses resultados, foi mister uma transmutação de métodos, consistente na adoção de critérios rígidos e imparciais, na seleção e lotação do pessoal docente e administrativo, de molde a eliminar as influências político-partidárias, responsáveis pela estagnação das atividades educacionais do Governo. (TÁVORA, 1966, p. 22).

A expansão do ensino público era de fato encarada por Virgílio Távora como o maior problema existente no orçamento público do estado; esta ampliação era por demais onerosa, e a adoção de verbas públicas específicas para o setor, já era encarada como emergencial e necessária, com o objetivo de sanar os infortúnios causados por uma demanda crescente por educação.

Cada sala que é edificada obriga o governo a instalar e manter, no mínimo, uma classe para quarenta alunos. Isto acarreta a nomeação de uma, duas ou três professoras (conforme sua utilização em 1,2 ou 3 turnos), afora gastos com equipamentos, manutenção, conservação e despesas com material escolar e didático. Dêsse modo, a educação vai onerando, num crescendo impressionante, as rendas do Estado, de tal sorte que, dentro em breve, não poderão as Unidades da Federação arcar com essa grande responsabilidade. É este um fato real, palpável, gritante, para o qual temos pedido a atenção dos órgãos responsáveis, a fim de atenuá-lo coma adoção de medidas que importem na modificação do sistema, destinando parte dessas verbas ao aparelhamento das salas e na sua manutenção com pessoal e material. (TÁVORA, 1966, p. 22-23).

Com isso, elaborou-se um contexto de dificuldades com relação à educação escolar pública cearense. As soluções não estavam apenas indicadas sugestivamente, como a adoção de verbas específicas para a educação, em maior volume, como sugerido no parágrafo anterior, elas na verdade foram efetivadas. O documento aponta de forma gradual as soluções encaminhadas, boa parte delas, delineadas em duas grandes direções. O primeiro na melhoria da estrutura física das escolas, tanto na capital como no interior do estado, não só na

⁶²Sobre a formação profissional assim declara Virgílio (1963, p. 22): “Para exemplo, será bastante mencionar, pela singularidade e relevo na vida do ensino primário do Estado, a promulgação da Lei 7.436, de 30.7.64, que estruturou a carreira do ensino primário oficial e estabeleceu, dentre outras medidas saneadoras, o ingresso no magistério mediante habilitação em concurso público, concorrendo apenas professores diplomados, e a absoluta prioridade às substitutas efetivas diplomadas para ocupação de cadeiras, extinguindo-se, em consequência, a admissão de professoras leigas.”

construção de novas unidades bem como no seu aparelhamento⁶³, sendo pormenorizado o relato neste sentido. Além disso, outra medida tomada, agia sobre a formação e capacitação⁶⁴ e a criação de órgão de assessoramento, controle da educação.

É neste contexto que envolve elementos políticos, ações administrativas e educacionais, que Virgílio Távora em seu relato pontua uma importante ação administrativa rumo à modernização do Estado, cria e instala o Conselho Estadual de Educação: “[...] que é o órgão máximo da educação no Ceará.” (TÁVORA, 1966, p. 25). Essa evidência não só relativiza a importância do órgão revitalizado, mas coloca em um patamar elevado na organização escolar cearense, a partir de suas atribuições pertinentes a seu amparo legal e guarda uma relação direta com a proposta de modernização associada às pretensões de seu governo.

A importância desta revitalização do Conselho pode ser atestada, realçando a ação administrativa para sua existência, como parte não única de um conjunto de ações de governo para o setor, afinal como relata o próprio Virgílio Távora (1966, p.25): “Criou-se o Conselho Estadual de Cultura; a criação do serviço de Música, da orquestra e Coral de Câmara do Ceará, do orfeão do Estudante Cearense e de outros em cada unidade oficial de ensino médio.”

Houve de fato uma ação administrativa revigorando o Conselho Estadual de Educação, mas, preliminarmente já analisado, percebeu-se uma fragilidade dos aspectos legais com relação a sua organicidade jurídica no que diz respeito a escolha do presidente do Conselho, além de suas atribuições⁶⁵ frente à organização escolar cearense, que deveriam ser realizadas a partir de seu regimento de funcionamento.

Essa compreensão inicial que eleva a importância da revitalização da instituição, contrastaria com outro elemento configurador dos aspectos norteadores de sua reconfiguração frente a suas ações, como parte integrante da modernização do Ceará. Esse aqodamento inicial

⁶³A estruturação em termos de equipamentos foi assim pensada por Virgílio (1966, p. 24), “O governo tratou, também, de adquirir equipamento para 1.942 salas de aula, achando-se, ainda, em regime de concorrência, a aquisição de equipamentos para mais de 458 salas, perfazendo o total de 2.400 salas devidamente equipadas”.

⁶⁴As ações governamentais em termos de capacitação profissional foram assim relatadas por Virgílio Távora (1966, p. 24-25): “Além disso, no âmbito da educação, o governo promoveu a realização de 8 cursos de aperfeiçoamento, com a participação de 1.533 professoras; 51 treinamentos, com 14.631 participantes; e 7 cursos de formação (Superintendentes, Supervisores, Regentes de Classe, Orientadoras Metodológicas), com 753 alunos-mestres, promoção de 4 seminários para Supervisoras Primárias e Diretoras de Grupos Escolares da Capital; 2 seminários para professoras dos municípios sede das Superintendências Educacionais; distribuição de copioso material didático e de consumo às escolas estaduais, dentro de critérios e programas pre-estabelecidos.”

⁶⁵Ao longo da década de 1970, há uma melhor qualificação, como se demonstrará, dos aspectos legais que dão amparo as ações do Conselho.

na sua estruturação, com aspectos evidentes de fragilidade administrativa é declinada⁶⁶ por Claudio Martins dez anos após sua refundação, na condição de presidente do Conselho Estadual do Ceará, em 1976. Havia, portanto, uma deficiência nas condições materiais, que se arrastava por uma década, comprometendo o funcionamento do órgão público:

Para normalizar este estado de coisas, tomo a liberdade de sugerir a V. Exa. a aceitação das seguintes medidas:

- a) Transformação da unidade administrativa, que é hoje o C.E.E.⁶⁷, em unidade orçamentária, com autonomia financeira, portanto.
- b) Reformulação do acanhado quadro de seus servidores, de modo adequá-lo as suas reais necessidades;
- c) Aquisição de, pelo menos, duas viaturas capazes de atender às atividades regimentais externas, ora totalmente paralisadas à absoluta falta de transporte;
- d) Adaptação das precaríssimas dependências em que funcionam os seus serviços às exigências de atendimento condigno;
- e) Instalação da biblioteca especializada, de que se possam utilizar o colegiado, a Secretaria de Educação, professores, estudantes e demais interessados em assuntos educacionais. (MARTINS, 1973, p.1).

A presença de uma Instituição em pleno revigoramento à espera de uma oportunidade para que se estabelecesse estruturalmente, plano que se espera para uma instituição, apresentava dificuldades, mas não comprometeria sua atuação nas esferas sociais locais e educacionais, na busca por um respaldo social, frente a um projeto maior de reengenharia modernizadora.

Em janeiro de 1966 Virgílio recebe⁶⁸ o primeiro relatório oficial dos trabalhos realizados pelo Conselho Estadual de Educação, em um papel timbrado e originário da Secretaria de Educação e Cultura, sem indicação de autoria.

O documento escrito em seis páginas atesta as atribuições do Conselho, cuja função precípua seria o de: “orientar a política educacional do Estado”, na sua organização, através de resoluções e pareceres que visavam inicialmente: Autorização para funcionamento de cursos no interior e capital, regulamentação do registro de diretor de estabelecimentos de ensino, aprovação dos planos de aplicação de recursos provenientes do salário educação (cota estadual), do Fundo Nacional de Ensino Primário e Médio. No entanto, há um elemento muito presente nas resoluções, além dos planos de aplicação de recursos, que seria especialmente, a

⁶⁶O documento utilizado consta dos Arquivos pessoais presentes no acervo de Virgílio Távora, sob custódia do Arquivo Público do Estado do Ceará disponíveis na série: Secretarias do Poder Executivo do Estado do Ceará (SPEC), subsérie: Secretaria de Educação, Dossiê: Relatórios das Atividades do Conselho Estadual de Educação (1965). Apesar do esforço pra encontrá-la, não consta no referido arquivo página inicial do documento.

⁶⁷Conselho Estadual de Educação.

⁶⁸O documento utilizado consta dos arquivos pessoais presentes no acervo de Virgílio Távora, sob custódia do Arquivo Público do Estado do Ceará disponíveis na série: Secretarias do Poder Executivo do Estado do Ceará (SPEC), subsérie: Secretaria de Educação, Dossiê: Relatórios das Atividades do Conselho Estadual de Educação (1965).

elaboração, via resolução, com seu tom deliberativo, juridicamente mais amplo, já fundamentado, de concessões de bolsas de estudo.

Resolução de Nº 2- Normas para concessão de bolsas de estudo com recursos provenientes do Governo Federal.
Resolução de Nº 9- Disciplina a concessão de bolsas de estudo com recursos do Governo do Estado. (MARTINS, 1973, p.1).

A adoção de recursos públicos, portanto, parecia compactuar com as inclinações com o que era estabelecido pelo conteúdo programático adotado pela UDN em 1957 quando afirmava, já pontuado neste trabalho: “A par de outras providências de assistência social ao estudante, pela concessão de bolsas de estudo, indistintamente aos alunos de cursos técnicos e profissionais, como meio de preparar suficiente o elemento humano para o progresso nacional.” (CHACON, 1998, p. 462).

As ações empreendidas por Virgílio Távora para funcionamento da escola pública cearense tinham forte componente programático originário da UDN, possuía um protagonismo técnico do Conselho Estadual de Educação e admitia uma forte participação da estrutura escolar privada rumo ao progresso. Esse protagonismo do Conselho seria mais evidente e atuante na sociedade local, no documento que, ao final, relacionava as principais deliberações a serem efetivadas pelo Conselho, com a indicação de que a intervenção seria ainda mais profunda.

COMISSÃO ESPECIAL – Há uma comissão especial encarregada de elaborar o ante-projeto do sistema estadual de educação, formada por Conselheiros de todas as Câmaras⁶⁹. Comissões especiais emitiram outros pareceres. (TÁVORA, 1966, p. 6).

Essa relação direta entre concessão de bolsas e aplicação de recursos públicos, com amparo do Conselho, atendia a uma premissa estabelecida por Virgílio ainda em 1965 no seu Plano de Aplicação para o Fundo Nacional do Ensino Primário e Médio⁷⁰, quando determinava:

Foram consignados aos estabelecimentos Particulares de Ensino, recursos financeiros previstos neste plano. São escolas Normais e Colégios que se localizam no interior do Estado e lutam com grandes dificuldades financeiras. O Governo Federal contribui, desse modo, decisivamente para aumentar o índice de escolaridade, quando proporciona meios ao educando”. (TÁVORA, 1965, p. 8).

⁶⁹Neste momento, o Conselho Estadual de Educação estava organizado em: Câmara do Ensino Primário, Câmara do Ensino Médio, Câmara do Ensino Superior, Câmara de Normas e Assuntos gerais, além de uma Secretaria Geral.

⁷⁰O documento utilizado consta dos arquivos pessoais presentes no acervo de Virgílio Távora, sob custódia do Arquivo Público do Estado do Ceará disponíveis na série: Secretarias do Poder Executivo do Estado do Ceará (SPEC), subsérie: Secretaria de Educação, Dossiê: Plano Trienal e Setorial de Educação.

Essa percepção aludida da relação entre bolsas de estudos e verbas públicas pode ser compreendida como uma possibilidade de utilização dos recursos, com um sistema de doações seguindo critérios de natureza política. Admite-se que a função do Conselho, neste instante, contemplava com autorizações a relação aludida, como será discutido posteriormente, no entanto, a exclusão ou negligência com relação a pretensão governamental de ampliar a escolaridade dos cearenses não pode ser feita, por tratar-se de uma ação coerente naquele momento do executivo local.

Eventuais ilações sobre a efetivação destas medidas não poderão ser sem sombra de dúvida, excluídas. Devendo se constituir em uma pesquisa envolvendo um universo bem mais amplo, com relação aos objetos, de viés certamente quantitativo, podendo ser efetivada por pesquisadores da História da Educação.

As inclinações de Virgílio Távora presentes em sua prestação de contas, em 1966, ou como ele preferia, “mensagem de despedida”, evocavam a necessidade de mudanças na infraestrutura básica⁷¹, devendo ser efetivadas, com vistas ao desenvolvimento.

Por isso apenas evocamos, e resumidamente, aquilo que conseguimos realizar de fundamental, com o propósito de reformular e fortalecer a estrutura básica do Estado, implantando condições indispensáveis para que possa atingir, em futuro à vista, o clímax do seu desenvolvimento. (TÁVORA, 1966, p. 36).

As palavras de Virgílio Távora traduziam que as mudanças inseridas no contexto local, nos diversos aspectos comentados, proporcionariam a renovação da vida dos cearenses, marcado por dificuldades históricas, de natureza, econômica, política e social.

Estabeleceu-se, aqui, uma nova concepção de vida: a de que é mister trabalhar e produzir para demonstrar que o homem do Nôvo Ceará, esteiado em sólida base sócio-econômica, é capaz de superar os problemas seculares que atormentam o Estado, implantando uma era de segurança, de tranquilidade, de grandeza e de bem-estar. (TÁVORA, 1966, p. 36).

Havia uma preocupação não apenas com o desenvolvimento do Estado através do fomento de verbas públicas numa atuação mais efetiva do executivo, direcionando recursos para áreas específicas, dentre elas a educação. Reconhecia-se de fato a ingerência política como provocadora de atrasos no nosso desenvolvimento do Ceará, algo que surpreende, tendo em vista a própria viabilidade política de Virgílio Távora, supracitado, dependente que era destas relações.

⁷¹O documento citado elencava os principais aspectos a serem modificados: Eletrificação, Educação e Cultura, Campos de Pousso, Telecomunicações, Saneamento Básico, Bem - Estar Social e Crédito.

Atingimos, a mercê de Deus, a um processo de maturidade política quando a compreensão dos reais objetivos da missão reservada ao homem de governo, não sendo mais possível assim recuar aos métodos do passado, com todos os seus defeitos, constantes de incompreensões, lutas fratricidas, falta de segurança pessoal e desrespeito à ordem jurídica – tudo para satisfazer a interesses partidários e – porque não dizê-lo? – pessoais, com violentações dos preceitos éticos e legais. (TÁVORA, 1966, p. 37).

Ao ser enfático nas críticas, Virgílio Távora destacava nos “interesses pessoais e partidários” uma parcela significativa de nossas dificuldades, superadas, a partir das ingerências realizadas por seu governo ao longo do seu mandato de 1963 a 1966. Apesar disso, as articulações políticas não deixaram o círculo pessoal do Governador, nos agradecimentos finais o reconhecimento da parceria capaz de concretizar tais ações: “Ao preclaro Vice-Governador do Estado Dr. Joaquim de Figueiredo Correia companheiro de campanha eleitoral e leal colaborador na realização desse plano de recuperação material e moral de nossa terra.” (TÁVORA, 1966, p. 38). Este não assumiu a vaga de Conselheiro da Educação, para onde havia sido indicado inicialmente⁷², em função da necessidade de incompatibilizar-se com o cargo de vice-governador. Apesar disso, em 1966 figurava como Conselheiro, emitindo o parecer de número 195/66⁷³. De alguma forma a organização da educação local, especialmente a escola pública estadual, era motivo de articulações no campo político, o Conselho Estadual de Educação, encontrava-se com a porta, sempre, entreaberta.

Com essa evidência, aspectos relevantes configuram-se no cenário político local, além da indicação da vocação de Virgílio Távora pela modernidade planejada. A amizade, declarada por Virgílio no documento supracitado, avança sobre as relações de parentesco que marcavam historicamente estes espaços. Linda Lewin, ressaltando o enfoque dado em sua obra, que configuravam relações entre contextos políticos e parentela na Paraíba do início do século XX, fornece elementos configuradores de uma realidade verificada no Ceará, percebida na composição daqueles que formavam o Conselho Estadual de Educação.

Assim, à medida que os laços de parentesco entram em maior conflito com a mudança sócio-econômica que veio ocorrendo desde os anos 1920, a amizade política cada vez mais ocupou o espaço deixado pelo parentesco e preencheu sua função com relação às demandas análogas por confiança e lealdade. (LEWIN, 1993, p.369).

⁷²Joaquim de Figueiredo Correia foi nomeado para um mandato de seis anos em 1965.

⁷³Revista *Mensagem* de 1967, p. 229. Tratava o parecer: O limite de idade estabelecido pelo art.99 em seu parágrafo único – deve ser considerado no ato de inscrição do candidato ao exame madureza.

4 INTERVENÇÕES E MEDIAÇÕES: O CONSELHO DE EDUCAÇÃO NO CEARÁ E A DÉCADA DE 1970

4.1 O contexto político cearense: autoritarismo declarado ou uma ação cívica reformista em transcurso?

A refundação do Conselho de Educação do Ceará, em 1965, apesar de pontuadas suas fragilidades iniciais, referindo-se a sua organização jurídica para funcionamento, gradualmente tenta consolidar sua posição na relação com a organização funcional e legal das escolas cearenses em seus diversos níveis de escolaridade.

Isso se deu em face do seu regimento, produzido junto a sua refundação, já declinado, interferindo sobre aspectos específicos a serem analisados ao longo deste capítulo, como vem sendo feito. A percepção realizada, neste momento, diz respeito às influências eventuais e específicas no Conselho em face de sua relação com o cenário político e educacional local.

A periodização inserida, década de 1970, deve ser compreendida como parte integrante da narrativa, como foi aludida, agindo complementarmente, em função dos aspectos singulares declinados, e por ser um período exercido por governos autoritários, com maior ou menor evidência de suas multifacetadas ações, considerando-se relevante, dessa forma, a alusão a esse momento histórico, de maior ou menor intervenção nas instituições que compunham os governos estaduais, especificamente o Ceará.

O simples fato da eleição de um período histórico específico estar presente na narrativa de forma mais realçada, e ser capaz de possibilitar a condução desta mesma narrativa, considerando um contexto político ainda mais específico, não deve esconder uma finalidade mais destacada nesta pesquisa, o encontro de elementos que evidenciam as ações de uma instituição, parte delas já analisadas, a partir do conjunto de práticas sociais, a serem evidenciadas, cujo significado e a extensão destas práticas serão postos no rol de elementos disponíveis na pesquisa.

Há uma preocupação que o contexto político e educacional possa suscitar nexos entre eles, não negligenciando o aspecto ainda mais relevante das práticas sociais de uma instituição, que é a sua racionalidade, como a sentença a seguir sugere: “A razão está no desvio irreduzível entre os projetos dos agentes e o que produz sua execução” (COLLIOT-THÉLÈNE, 1995, p. 127).

A História que leva umas às outras é certamente inteligível, mas se concebe que seja difícil de lhes encontrar um sentido. Weber reconhece que a um sentido na história, na medida em que se trata de práticas sociais (em seu vocabulário, da ação ou do agir), e que não há ação para ele que não seja ação significativa. Porém isto não implica que o mundo produzido pela ação, assim como seu devir, seja pensável como um processo de sentido. (COLLIOT- THÉLÈNE, 1995, p. 127).

Com isso sugere-se uma indagação de importância neste momento: estaria o Conselho de Educação do Ceará, com suas ações, distante do cenário político após 1964? Essa premissa inicial sugere o retorno à conceituação, já realizada, do que consideramos governo autoritário, respeitando as especificidades e mantendo um entendimento no que concerne a organização da estrutura escolar pública e privada. Há uma flexibilidade para funcionamento da escola no Brasil naquele momento, esse aspecto de grande valia para a sociedade é incluído nas preocupações governamentais, como se demonstrou; no entanto, seu funcionamento estava à mercê de amplas intervenções, tanto associadas ao ensino superior quanto ao ensino de 1º e 2º graus.

A busca por legalidade nas suas ações permitiu que os governos autoritários, respaldassem suas intervenções com leis, admitindo as especificidades para cada manifestação organizada contrária aos governos estabelecidos no período, ressaltando a educação escolar⁷⁴, como já foi indicado, como outro elemento pertinente a análise em transcurso, consolidando a “legalidade autoritária” pretendida pelos governos pós-1964 até os limites estabelecidos de 1979.

A tese dos inimigos internos redefiniria a função das forças armadas, voltando-se para o interior do País, possibilitando, assim, o desenvolvimento de ações político-repressivas apresentadas à sociedade como guardiãs da “ordem” e da “segurança”, fundadas em manifestações que poderia ser verificada em dupla dimensão: oficialmente, pela legislação autoritária (Lei de Segurança Nacional, Inquéritos Policiais Militares e Atos institucionais), favorecendo a emergência do terror do estado (violência institucionalizada); oficialmente, com grupos terroristas de direita e anticomunistas radicais, organizados em ações militares ou paramilitares (violência não institucionalizadas). (VASCONCELOS, 1998, p. 25).

Como os aspectos legais estavam em consonância com as ações dos governos instalados no Brasil, após 1964, tínhamos, para educação escolar, os efeitos das legislações educacionais, como algo muito singular, marcado por uma etapa de intervenção direta no seu funcionamento, traduzindo um desejo de dominação via legitimação legal frente à sociedade brasileira. Essas operações muito específicas serão compreendidas e admitidas neste trabalho, a partir do conceito weberiano de dominação legítima: “O domínio legal é de caráter racional: tem por fundamento a crença na validade dos regulamentos estabelecidos racionalmente e na

⁷⁴Reformas de 1968 e 1971 já tratadas.

legitimidade dos chefes designados nos termos da lei.” (FREUND, 1970, p. 173). Essa dominação legitimava-se com uma pretensão ainda mais direta através de um:

Conjunto de regras de direito constitui um mundo abstrato de prescrições técnicas ou de normas; a justiça consiste na aplicação das regras gerais aos casos particulares, enquanto a administração tem por objeto proteger os interesses no limite da regra de direito, graças aos órgãos instituídos para tal fim. (FREUND, 1970, p. 173).

Na apresentação da *Mensagem* de 1967, revista que se titulava naquela ocasião como “o órgão oficial do Conselho Estadual de Educação”, a eficiência administrativa era a tônica dada, além da capacidade de traduzir uma mentalidade burocrática renovada de valores, sob sua tutela e administração competente, a partir de suas intervenções amparadas legalmente:

Veículo de sua filosofia, assim como de seus anseios renovadores, em fase de sua problemática educacional. Reorganizado por lei de 1963 e reinstalado em fevereiro de 1965, o Conselho – com as atribuições anteriores reforçadas e ampliadas pela L.D.B – há realizado, em dois anos, um longo e eficiente trabalho. Não seria justo que o resultado deste esforço, consubstanciado em numerosos Pareceres e Resoluções, se tornasse privilégio de colecionadores eventuais. Por isso, embora divulgadas nas folhas da Imprensa Oficial, as atividades normativas do C.E.E. serão periodicamente coligidas e publicadas em “MENSAGEM”, como homenagem e colaboração aos educadores cearenses. (MENSAGEM, 1967, p. 1).

Na mesma publicação, um artigo escrito pelo conselheiro José Teixeira de Freitas, algo comum na organização editorial da revista, indicando de forma clara uma inclinação dos conselheiros na exposição de suas ideias sobre educação escolar. Com o título: “Filosofia da Renovação Pedagógica”, a evidência mais específica para a compreensão em transcurso da extensão do pensamento da instituição.

Daí porque, os vários currículos destinados à preparação da mocidade para a presente conjuntura nacional, precisam obedecer a um critério de funcionalidade, sem desprezar, contudo, o imperativo da formação cívica e da formação moral. (FREITAS, 1967, p. 23).

E ainda declina:

A democracia atuante que o Brasil exige, como imperativo de sua perpetuidade histórica é uma necessidade de sua consciência histórica é uma necessidade de sua consciência soberana, está a reclamar uma qualificação obrigatória em todos os setores do ensino e da profissão. A legitimidade democrática se fundamenta na participação responsável de cada cidadão na vida nacional. (FREITAS, 1967, p. 23).

Já *Mensagem*, publicada em 1973, retomando sua função primordial traz, na sua proposta editorial, a publicação na íntegra de vários aspectos legais diluídos em Pareceres e

Resoluções, além de opiniões produzidas ou divulgadas através do Conselho entre 1968 e 1970. Isso permite uma possibilidade para o entendimento do pensamento de seus interlocutores, já na década de 1970, no encontro de elementos que configurassem no sentido *lato sensu* a percepção admitida pelo Conselho Estadual de Educação em face de suas visões do que de fato corresponderia ao projeto nacional⁷⁵ pensado para época.

O conselheiro Claudio Martins tem sua palestra publicada na íntegra, na referida revista, intitulada: “O Problema Educacional Brasileiro”. A partir de aspectos que refletiam bem a percepção muito particular de Claudio Martins sobre Educação⁷⁶, demarcava-se precisamente função dos Conselhos de Educação na década em questão.

Peço vossa atenção para um trabalho sério e bem orientado que vêm desenvolvendo os setores administrativos e da educação brasileira, visando à implantação da Lei 5692. As novas diretrizes e bases em boa hora acrescentadas à L.D.B., assim como a supressão e substituição de institutos superados ou ineficientes, significavam muito mais que mera atualização ou evolução da reforma de 1961. Em verdade, elas ensejaram um equilíbrio, uma composição imprescindível entre duas filosofias que só agora se complementam. Humanismo e profissionalização em proporções adequadas serão o impulso que estava faltando ao nosso processo de desenvolvimentista, através da educação. (MARTINS, 1973, p. 21-22).

E finaliza o documento, em que prima por uma opinião mais contumaz na referência ao período admitido como revolucionário:

A revolução de 1964 está fazendo desse propósito ponto de honra. Lembremo-nos, ante a tudo isso, de que a educação deixou de ser simples direito, para se transformar numa coobrigação de todo brasileiro capaz de colaborar isolada ou coletivamente. Sem compreensão e colaboração nada poderá ser feito. (MARTINS, 1973, p. 22).

A posição de Claudio Martins delinea, junto a outros aspectos já mencionados, a existência de uma instituição conceituada dentre os demais na esfera administrativa local, dotado de uma prática social diluída racionalmente através, inicialmente, da admissão de um conjunto de conceitos, capazes de compor uma identidade inicial ao Conselho Estadual de Educação do Ceará, sendo este, um representante dos anseios nacionais, capaz de não só proteger estes mesmos interesses, bem como, conduzir legalmente a sociedade, talvez a evidência mais racionalizada desta prática, rumo ao desenvolvimento, através de uma participação coletivada e bem conduzida, visando atingir as individualidades no plano moral e

⁷⁵O conceito aludido é bem definido por Chagas (1984, p. 78): “O Projeto Nacional é tudo o que a Nação veio e tende ou aspira a ser. Em outras palavras: é a linha geral evolutiva formada pela sucessão de rumos que a Nação tomou e continua a tomar, resultantes a cada momento de uma direção que se pretende imprimir-lhe em tensão com a que foi imediatamente seguida”.

⁷⁶Definida por Claudio Martins (1973, p. 9) como: “Sentido de função governamental.”

cívico. Essa percepção dá atuação do Conselho, através de seus interlocutores, reforça a ideia em transcurso, de um governo de feições autoritárias, nos limites da definição weberiana.

A legitimação efetiva, como parte integrante da ideia de dominação, como face mais visível dos governos autoritários deve ser compreendida de forma mais específica através da exposição do conceito weberiano sobre dominação em análise exposto, por Julien Freund (1970, p.174):

Enfim o domínio legal consiste em um empreendimento contínuo de funções públicas instituídas por lei e distribuídas em competências diferenciadas. A aplicação destes inúmeros regulamentos exige uma equipe de funcionários qualificados, que não são os donos de seus cargos nem tão pouco dos meios de administração. Por outro lado, são protegidos no exercício de suas funções por um estatuto. O procedimento administrativo repousa no princípio dos documentos e fichários a serem conservados: todas as decisões, decretos e ordens de serviço são escritos. A mais típica forma de dominação legal é a burocrática.

O domínio legal, por tratar-se do aspecto mais contundente na composição dos elementos norteadores das feições autoritárias dos governos na década de 1970 no Brasil, aqui admitido, com seus reflexos regionalizados, em verificação, a partir de uma prática a ser constatada no Ceará, vinculada, que estava, aos posicionamentos do Conselho de Educação do Ceará, através de seus interlocutores.

Uma solicitação feita pelo então diretor do Ginásio Anchieta na Parangaba, padre José Rodrigues Santiago de Oliveira, no intuito de regularizar o funcionamento do curso primário em um anexo ao referido Ginásio, foi respondida através de parecer emitido em 24 de junho de 1971. Apesar de ter sua pretensão parcialmente atendida, em função do referido parecer, declinar pela incorporação de mais documentos específicos para contemplar a solicitação, é perceptível, na relatoria do referido parecer, a compreensão não só da representação, mas o significado percebido por parte dos conselheiros para a educação local, face a sua autoproclamação exposta em função de uma excepcionalidade no conhecimento da educação.

O Conselho de Educação organiza e orienta através de normas contidas em suas resoluções e, sendo constituído por “pessoas de notório saber, e experiência e matéria de Educação”, mais se evidencia sua função orientadora. Esta função orientadora do Conselho é, segundo nosso entender, a consequência natural da expressão “Conselho Estadual de Educação” e ainda obrigação dos educadores e seus componentes. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971a, p.1).

Ainda mais significativo do que a organização de uma equipe de profissionais qualificados, como sugere o conceito weberiano, a autoproclamação indica, de forma clara, os compromissos assumidos, as competências são internalizadas, levando até mesmo ao segundo

plano as eventuais prerrogativas legais que conferiam aos Conselheiros uma importância maior do que a lei lhes outorgava.

Outro aspecto a ser proclamado é a diferenciação na composição dos conselheiros, uma tônica a ser aprofundada, no que concerne a sua formação profissional, e as inclinações inseridas no cotidiano da instituição, a partir dessa origem, na elaboração de pareceres e resoluções. Atendendo as demandas por legalidade e normatividade da estrutura escolar local, são verificadas na forma como eram produzidos os pareceres, constituindo-se em um plano de expressão muito peculiar, usual por parte de pareceristas, de um jargão jurídico incorporado à escrita normativa da época, isso coaduna com a tese exposta de uma dominação legal típica.

Em 1971 em atendimento a solicitação de registro de diretor pleiteada e aprovada em face das determinações legais com base na lei 5692/71 o Conselho se pronuncia.

Com efeito. O requerente foi nomeado diretor em 1.960, em cuja função está em exercício desde então até a presente data, com autorização da Inspeção Seccional de Fortaleza, sendo efetivado em 1.962, estado equivalente àquela época ao funcionário público estável, consoante se vê a robusta prova emergente dos autos. É indubitável, portanto, o direito líquido e certo do peticionário, na conformidade da legislação que disciplina a espécie. Finalmente, face ao exposto, esta câmara opina no sentido de que seja concedido o registro pleiteado pelo ilustre educador Luiz de Borba Maranhão. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971d, p.2).

A ideia supracitada de “proteger os interesses no limite da regra de direito” como efeito da dominação legal, ação racionalizada e consorciada a um conjunto de práticas legitimadoras de governos com feições autoritárias, é visível em um dos documentos que principiam, em 1972, um ano após a publicação da reforma de 1971, o entendimento do Conselho de Educação do Ceará sobre esta mesma reforma pautada que estava pela lei 5692.

Partindo de uma solicitação do Instituto Regine Coeli para implementação do ensino de primeiro grau, o Conselho emite um parecer atendendo a esta solicitação, em que na verdade expõe as especificidades que declinavam a importância dos organismos relacionados à interpretação das legislações educacionais vigentes. Em um dos trechos do referido documento, além da percepção inserida de uma defesa contundente das legislações específicas, em determinados casos, com força de lei para educação, estava incluso o desejo de efetivação desta realidade, levando-se em consideração a década em questão, esse entendimento ganhava mais expressividade face a importância das mudanças sugeridas pela reforma de 1971.

A lei 5.692 – de 11.08.71, por sua ação orientadora, erigiu ainda como conquista maior a autonomia da escola “a garantia de sua participação criadora e sua originalidade, a variedade do processo educacional, a própria vitalização e dinamização da estrutura. A nova lei erigiu em princípio que no tempo da educação

a liberdade é a regra a excessão é a limitação, está sempre entendida dentro dos estritos limites em que estiver expressa (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1972a, p. 2).

A imersão gradual do Conselho, a partir de seu caráter normativo, jurídico ou opinativo no período pós-1964, trata-se de um fator de relevância neste contexto exposto. O entendimento do cenário político cearense nos momentos que antecedem a década de 1970, não só ajudam a compreendê-lo melhor, conduzindo a análise em destaque, para aspectos políticos nele existentes, ampliando, no acréscimo de outras narrativas sobre o período, não necessariamente associados à educação escolar, a contextualização histórica, de forma mais evidente. Isso simplesmente não traz para a narrativa um conjunto de fatos ou acontecimentos desconexos, reúne elementos no realce de atores sociais, os Conselheiros da Educação, suas ações e seus significados, além da época em que viviam.

Os acontecimentos não são coisas, objetos consistentes, substâncias, eles são um corte que realizamos livremente na realidade, um aglomerado de procedimentos em que agem e produzem substâncias de interação, homens e coisas. (VEYNE, 1992, p. 46).

O período pós-1964 não é apresentado com o rigor conceitual desejado; ou mesmo através de uma definição acadêmica mais específica, por parte dos militares, que tiveram não só passagem pelo nosso estado à época dos acontecimentos aqui analisados, mas apresentaram uma relação muito específica, no caso, e já declinando os motivos da escolha, através do envolvimento direto com os comandos locais de unidades militares no período, ou, em outros casos, assumindo, em determinados momentos, cargos de gerenciamento na organização governamental local, além de lideranças civis, escolhidas entre jornalistas de renome e juristas.

Portanto, a inclusão de memórias da época, nesta narrativa, nos fornece elementos, não muito consensuais sobre a representatividade do momento em termos conceituais, incluindo suas limitações e rigores, para os atores sociais aqui dispostos. No entanto, ditadura e revolução são condutas governamentais inseridas no plano narrativo político a partir de como eram admitidos, aceitos e compreendidos, e só assim, a compreensão, não a mais exata do momento, será exposta; despertando para uma necessidade sim, de compreender, o contexto histórico, dentro do limite do possível.

Referindo-se aos termos, ditadura e revolução, associados comumente ao período, sugere o general João Batista Torres de Melo⁷⁷ (2000, p.65):“O interessante é que o

⁷⁷Natural de Fortaleza, ex-vereador na Câmara Municipal de Fortaleza, diretor do Lar Torres de Melo; e provedor da Santa Casa de Misericórdia em Fortaleza, além de ex-comandante da 10ª Região Militar.

movimento de 1964 ficou consagrado com Revolução, termo, a meu ver, não muito apropriado, porque não mudamos, mas aperfeiçoamos o sistema. Continuaram Congresso, a justiça, o Supremo Tribunal Federal a funcionar.”

A conotação dada pelo general Luciano Salgado Campos⁷⁸(2000, p.77) era a de que: “Ou melhor falando, uma Revolução, para mudar, acertar as coisas, botar o país nos eixos, novamente”.

E completa: “Foi um movimento revolucionário natural, não teve nenhum plano meticuloso, não teve uma organização perfeita, não havia, mesmo, nenhuma coordenação. Tanto que o seu eclodir deu de surpresa, para muitos dos próprios revolucionários.” (CAMPOS, L.S., 2000, p. 77).

Para o general Manoel Theófilo Gaspar de Oliveira⁷⁹(2000, p.97) a percepção conceitual inclinava para a ideia de revolução:

Por isso a Revolução foi à expressão mais autêntica da vontade nacional, imposta aos comuno-janjuistas, e sem necessidade de apoio externo. Nossos homens foram revolucionários autênticos, pois não se amofinaram na hora de enfrentar a ação decisiva.

Já o coronel José Antônio BaymaKerth⁸⁰(2000, p.114) expressa, sutilmente, sua inclinação para a ideia em transcurso: “Ao chamar a Revolução de “ditadura”, portanto, querem passar a ideia de que o movimento revolucionário foi um meio para que militares tomassem o poder por diletantismo e nele permanecessem por vinte anos”. O coronel João Moreira de Souza⁸¹(2000, p.124) salientava: “Na realidade, uma revolução é uma transformação, normalmente de forma violenta, de uma estrutura político-econômico-social. Essa transformação de inigualável dimensão aconteceu no Brasil, entretanto, sem violência”

As definições seguem no plano quase que consensual, pleno na compreensão do seu papel, em face as ameaças comunistas eventuais sofridas pelo Brasil, essa função estava nas mãos dos militares, expressão notadamente verificada no Ceará nas décadas posteriores a março de 1964.

⁷⁸Nascido em Fortaleza e comandante do 10º Grupo de Obuses, em Fortaleza-CE (1964/1966).

⁷⁹Natural da cidade de Fortaleza foi oficial do Estado- Maior da 10ª Região Militar (sede em Fortaleza) e comandante do 10º Grupos de Obuses 105 mm, também sediado em Fortaleza em 1966.

⁸⁰Apesar de ser maranhense de nascimento, possuía laços estreitos com o Ceará. Foi oficial de Estado Maior da 10ª Região Militar, comandante - Geral da Polícia Militar do Ceará, além de assessor especial do Governador do Estado do Ceará, Virgílio Távora, diretor de Esportes da Federação Cearense de Futebol e Secretário do Interior e Justiça do Estado do Ceará.

⁸¹Natural de Fortaleza foi Instrutor do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR) de Fortaleza e foi interventor do SAPS/ Ceará (Serviço de Alimentação e Previdência Social) em 1964.

O coronel Paulo César Romero Castelo Branco⁸² (2000, p.161) trata do momento com mais exatidão quando se refere ao período:

A doutrina do desenvolvimento com segurança, criada e cuidadosamente estudada pela Escola Superior de Guerra, foi posta em prática pelos governos revolucionários. Daí o sucesso da Revolução e da sua ideologia genuinamente brasileira, em que se enfatiza a preocupação permanente com o bem estar do povo e com segurança nacional, através do desenvolvimento autônomo.

A opinião que marca a posição do coronel policial militar Raimundo Cabral Ribeiro⁸³(2000, p.172) ressalta algo inovador na posição dos organismos de controle das eventuais dissidências impostas ao regime militar no Ceará no período, sem o abandono, entretanto, da ideia em transcurso de revolução: “Em termos de perturbação da ordem, a Polícia Militar do Ceará mantinha a linha de frente da própria Revolução, dentro da missão que lhe era confiada; do mesmo modo que o é, hoje, em relação aos problemas ligados a segurança pública”.

A compreensão ainda mais peculiar sobre o período é expressa pelo então tenente coronel Murilo Waldek Menezes Serpa⁸⁴(2000, p. 204), secretário de Educação do Ceará entre 1975 e 1977: “Ao analisar a Revolução de 1964, em vez de ditadura, como muita gente a ela se refere, compreendo tratar-se de um Movimento Cívico Militar, por que partiu na sociedade”. Pensamento similar admite o tenente coronel José Carneiro da Cunha⁸⁵ (2000, p. 212):“A meu ver, o nome que hoje se usa, Movimento Cívico-Militar, adequa-se melhor, porque, em verdade, a população brasileira também participou de modo efetivo daquele acontecimento.”

O desembargador Edgar Carlos de Amorim⁸⁶(2000, p.256) inclina-se para a ideia de que:

⁸²Nascido em Fortaleza Ceará, foi comandante do 23º Batalhão de Caçadores, Fortaleza Ceará, além de assessor da Secretaria de Segurança Pública, em Fortaleza-CE.

⁸³Natural de Santana do Cariri-Ceará, ao longo do período da Revolução de 1964, foi chefe de gabinete do comandante da Polícia Militar do Ceará e esteve à disposição da Presidência da República, de 1976 a 1979, na Agência Nacional de Informações (SNI) de Fortaleza.

⁸⁴Natural de Fortaleza, com a eclosão da Revolução de 1964, servia na Escola Preparatória de Fortaleza (Seção Técnica de Ensino). Foi Secretário de Educação do Estado do Ceará (1975-1977); presidente da Empresa Cearense de Telecomunicações, Presidente da Fundação do Bem-Estar do Menor; Assessor do governador Virgílio Távora.

⁸⁵Natural de Fortaleza-Ceará foi comandante de Bateria no atual 10º Grupo de Obuses 105 (10º GO 105), Fortaleza-Ceará, instrutor do curso de Artilharia do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva do Ceará de Fortaleza, além de Diretor Administrativo da TV Educativa; professor da Escola Técnica Federal do Ceará e Professor da Universidade Estadual do Ceará.

⁸⁶Apesar de natural de Almino Afonso-Rio Grande do Norte, trata-se de um jurista renomado no Ceará, assumindo na condição de juiz as comarcas de Jaguaribe, Iguatu, Sobral, Maranguape e Fortaleza, além de Desembargador do Tribunal de Justiça do Ceará, Corregedor da Justiça Eleitoral do Ceará e Presidente do Tribunal Regional Eleitoral.

Quanto ao termo revolução, para designar a tomada de poder pelos militares, acho inadequado. Não chamo de Revolução, digo movimento de 31 de Março de 1964 porque, ao meu ver, só houve rompimento da ordem jurídica e da ordem política, não houve rompimento da ordem econômica. E também não chamo de quartelada, como dizem os comunistas, porque o Exército, a Aeronáutica e a Marinha foram para as ruas a chamado do povo. Então, eu prefiro chamá-lo movimento cívico-militar que tratou da moralização dos costumes políticos e da preservação das instituições públicas: uma espécie de salvaguarda de tudo isso.

Aos poucos, a percepção em torno de um movimento de natureza cívica e militar ganha espaço e se consolida entre as memórias daqueles que estavam no Ceará no exercício de cargos civis e militares, isso é reafirmado por Francisco Martins de Lima, empresário, mas que participava, em 1964, do Sistema de Administração Portuária em Fortaleza:

Portanto, o Movimento Cívico-Militar de 1964 possibilitou uma verdadeira reviravolta no estado de coisas então vigente: em lugar da “ditadura do proletariado”, mascarada em “república sindicalista”, a consolidação da democracia; em substituição à intranquilidade e a anarquia vigente, a paz e a ordem à família brasileira; ao invés do atraso e da entrega do Brasil ao comunismo internacional, o desenvolvimento e a garantia da soberania nacional. (LIMA, 2000, p.267).

O jornalista Temístocles de Castro e Silva⁸⁷ (2000, p.276) declara:

A Revolução de 1964 recebeu uma denominação não muito adequada. Na verdade, foi uma contra-revolução, porque a Revolução já estava na rua. Recordo-me de que o chefe do Estado Maior do Exército, o grande cearense General Humberto de Alencar Castelo Branco expediu mensagem-circular de 20 de março de 1964, quase a dizer “estamos atentos, estamos atentos”, alertando para a situação do país, que se deteriorava. Era visível a inquietação nas forças armadas.

A alusão feita ao momento pelo jornalista José Blanchard Girão Ribeiro⁸⁸ (2000, p.213) afirma:

No meu entendimento, o que houve no país foi um período longo de governos não democráticos. Aí dizem: “Ah o congresso funcionava”. Sim! O Congresso funcionava precariamente, sob a permanente ameaça de cassações. Tudo isso caracterizava um período. Período que, a grosso modo, a imprensa hoje chama de ditadura, outros preferem chamar de governos autoritários, uma terminologia mais leve, menos pesada. De qualquer maneira o que importa é o seguinte: o país viveu um período diferente, um país joga fora vinte anos de regularidade das suas instituições.

⁸⁷Natural de Canindé-Ceará. Secretário de governo e Administração (em caráter efetivo desde 1961); Secretário de Agricultura e Obras Públicas do Estado do Ceará; deputado estadual (eleito em duas legislaturas); deputado federal (suplente convocado em 1973). Revisor, redator, redator-secretário da *Gazeta de Notícias*; redator dos *Diários Associados de Fortaleza*, do jornal *O Povo* e da *Tribuna do Ceará*; diretor do Jornal *O Estado*, em Fortaleza.

⁸⁸Em 1964, exercia o mandato de Deputado Estadual, na Assembleia Legislativa do Ceará, tendo sido cassado, neste ano, pela Revolução. Além disso foi Diretor da Rádio Dragão do Mar; Diretor presidente da Televisão Educativa do Ceará, canal 5; Editor Chefe dos jornais *O Povo* (Fortaleza-CE) e *O Norte* (Parnaíba-PI); advogado de 1965 a 1973.

Outra inclinação para a análise do sentido do momento histórico vivenciado, com uma compreensão local mais específica para o movimento político despertado em 1964 veio do jornalista Manuel Eduardo Pinheiro Campos⁸⁹ (2000, p. 324).

Sobre o termo “revolução”, quero dar uma explicação. Não se trata de uma palavra cunhada agora, mas no século XV. E antes da palavra “revolução” existia outra, quase com uma mesma intenção, “revolta”, uma palavra do século XIII. Acontece que existem aquelas pessoas que não querem aceitar a legitimidade da Revolução de Março, movimento que procurou fazer tudo corretamente. Movimento que procurou dar ao Brasil, um dirigente realmente digno, capaz de restaurar a segurança, a paz e a tranquilidade da família brasileira. Essas pessoas apegam-se – como hoje ouvi nos noticiários de nossas emissoras – ao “golpe”. O que é golpe? Veja no dicionário, na etimologia. Golpe não quer dizer nada disso. Golpe não é revolução. Golpe é a crise, é pancada; golpe é a reação. “Golpe” tem um poder, um significado muito diferente, mas os “sociólogos” modernos, essas pessoas que fazem a historiografia mais política do que real, essas pessoas deturparam a palavra. Quando dizem que a Revolução de Março foi um golpe, elas querem apenas denegrir, diminuir e vingarse da Revolução. Só isso.

A conotação dada aos termos, e por consequência mais direta a admissão peculiar com que cada personalidade militar, de patente subalterna, e civil, dava àquele momento, apresentavam, no entanto, duas percepções figurativas em suas memórias. A primeira de que civis, em determinados momentos, chamado de povo brasileiro, foram copartícipes do processo político iniciado em 1964, a outra a ideia de revolução, é apresentada dentro de um contexto de ruptura.

A percepção de ruptura se adequa ao propósito aludido pelo Conselho de Educação do Ceará, ainda fazendo menção ao Parecer 86 emitido em 1972, logo abaixo transcrito. Essa descontinuidade lenta e um processo de mudança gradual inserido para a educação nacional, com o protagonismo da Instituição, não esconde a vontade evidente, aí sim, a ruptura, a de proporcionar a existência de uma escola renovada, ou por que não dizer, “Uma nova concepção de Escola”.

A mudança referida traduz uma manutenção de condições palpáveis na execução da reforma educacional, no plano das ideias e desejos; a progressividade admite uma visão madura da realidade educacional escolar brasileira, em função de suas dificuldades, mas inserem para essa “nova escola”, princípios inovadores: inserção social, preparação para trabalho, adequação curricular às exigências de seu tempo.

⁸⁹Natural de Guaiúba, Distrito de Pacatuba-Ceará. Foi jornalista, radialista, diretor presidente da Ceará Rádio Clube, ex diretor dos Jornais Correio do Ceará e Unitário, Rádio Araripe (Crato-CE) e TV Ceará, Canal 2; diretor dos Diários Associados Ltda, Rio de Janeiro-RJ e secretário de Cultura e Desporto (Governos Virgílio Távora e Manoel de Castro). Membro efetivo da Academia Cearense de Letras e do Instituto do Ceará; da Academia Cearense de Retórica.

Esses conceitos ao poucos perpassam os anseios e desejos de lideranças civis, consorciadas à educação, em busca por uma “unidade nacional”, e confunde-se com os militares, que admitiam a ideia de nação, dentro de uma perspectiva de manutenção de soberania. Uma voz representativa desta formulação salienta: “Havia uma preocupação consolidada pelos militares de que para o momento seria mais significativo: “Preservar acima de tudo a soberania nacional” e complementa “Foi um grito da alma nacional em busca da manutenção de uma soberania.” (MELO, 2003, p. 64).

É este artigo a expressão de um dos princípios que fundamentam a lei⁹⁰ o princípio da gradatividade da implantação – não é esta uma lei para ter efeito total imediato pretende ser eficaz e criar seus frutos através do tempo – por isso deve implantar-se progressivamente.

Existem também, dentre outros, alguns objetivos essenciais que a lei pretende atingir e que, evidentemente, se constituirão em metas para cada estabelecimento educacional, tais como:

- ajustar a organização escolar às condições sociais da época e as características da comunidade.
- preparar o aluno para o trabalho a partir do 1º grau desde a sondagem de aptidões até a iniciação para o trabalho;
- integrar a escola a comunidade, como uma extensão da própria família, fazendo com que a responsabilidade dos pais se manifeste em todo o processo educacional;
- ajustar os currículos de forma ampla, abrangente dinâmica e extremamente flexível de modo a permitir sua constante atualização.

Reconhecemos que tais objetivos são difíceis de alcançar mas, a gradatividade da implantação de que fala a própria lei é o reconhecimento destas próprias dificuldades e a expressão do desejo de que essa implantação seja norteada pelos mais firmes propósitos de autenticidade.

A atual legislação do ensino transportou-nos à vivência de uma intensa e valiosa transição educacional que, seu inspirador, o cearense Valmir Chagas⁹¹ lucidamente, configura através da expressão. “mais que uma reforma, - uma nova concepção de escola”.

Por se constituir em uma “nova concepção de Escola”, teremos de reconhecer que a mesma não se encontra devidamente interpretada por todos aqueles que acreditam na educação como ideal maior.

Justifica-se por isso que esta nossa atitude consciente das próprias limitações, humilde ante a uma responsabilidade que se engrandece, ansiosa por conhecer mais e melhor pesquisar, estudar com mais intensidade e tentar, com recursos disponíveis, orientar aqueles também envolvidos no trabalho educacional.

Este desejo de acertar inspirou o pedido formulado pela direção do Instituto Regina Coeli enquanto que vossa vontade de contribuir nos induz a evocar alguns tópicos da Lei nº 5.692 referentes ao serve e fortaleça a unidade nacional e a do próprio conhecimento humano, ajustar-se às diferenças regionais ou mesmo comunitárias, respeitar e estimular a iniciativa da escola e ainda, contribuir para ajustar o ensino às diferenças individuais dos alunos.

A partir dos discursos proferidos, constrói-se um conjunto de fatores que sinalizam de forma evidente a inserção do Conselho de Educação do Ceará no cenário político, a partir de seu ideário, que marcaram o final da década de 1960, configurando os

⁹⁰Fazendo menção à lei 5692/71.

⁹¹Ex-professor do Colégio Militar de Fortaleza.

cenários político - educacionais para a década seguinte. Uma inserção que não abstém a Instituição de declinar alguns valores que permeavam sua conduta e suas práticas sociais, valores estes bem definidos nas propostas para educação escolar, ora divulgado pelos próprios canais aqui declinados, ora pelos seus próprios conselheiros, via interpretação. Isso se configura um aspecto que autorizava o Conselho a intervir de forma pontual, quando se refere à década de 1970, a partir das pretensões reformistas que marcaram os primeiros anos. Essa autorização via valores expressos, configura a ideia em evidência, de legitimação, com vistas à dominação, neste primeiro momento, de refundação.

Naturalmente, a subsistência de toda “dominação”, no sentido técnico que damos à palavra, depende, no mais alto grau, da autojustificação mediante o apelo aos princípios de sua legitimação. Destes últimos princípios existem três: a “validade” de um poder de mando pode expressar-se em um sistema de regras racionais estatuídas (pactuadas ou impostas) que, como normas universalmente compromissórias, encontram obediência quando a pessoa por elas “autorizada” a exige. Neste caso, o portador individual do poder de mando está legitimado por aquele sistema de regras racionais, sendo seu poder legítimo, na medida em que se é exercido de acordo com aquelas regras. (WEBER, 2000, p. 197-198).

No artigo publicado na Revista *Mensagem* de 1977, contemplando os anos de 1971 a 1975, o padre Francisco Sadoc de Araújo⁹² publica o artigo: “Interiorização do Ensino Superior”. Nele, não só a pactuação é sugerida, através da proposta a ser efetivada, um sentimento nacional, em construção, costurado, com o protagonismo da educação escolar, pretendida como nacional, a partir da sua interiorização, com mediação dos conselheiros, expostos, apesar de inclinações muito pessoais sobre educação, mas não excludentes de um desejo maior, mais expressivo, de mudança.

A educação tem ser pensada em função do homem, e não somente tendo em vista o acréscimo de bens meramente materiais. O progresso e o crescimento do mundo é impulsionado pelo espírito que é a porção indestrutível do universo. Na educação e a formação do homem se encontra resumida toda a vida, toda a cultura e toda a história da humanidade. A quase totalidade das ideologias antigas, mesmo o Marxismo que ainda hoje com a sua *Práxis* lamentavelmente empolga tantas inteligências não suficientemente esclarecidas, não corresponde mais às exigências modernas da Ciência e da ação, exatamente porque, envolvidas em uma restrita mística materialista, não pode se ajustar às imensidades precisas e às enormes potencialidades construtivas do gigantesco poder do espírito humano. Nenhum progresso real se pode esperar sobre a terra sem a primazia e o triunfo da pessoa humana no cimo do Espírito. É esta a principal contribuição que o interior brasileiro, muitas vezes pobre em recursos materiais mas sempre rico em potencialidades humanas, deseja dar à Universidade Brasileira. (ARAÚJO, 1977, p. 12-13).

As percepções opinativas, em muitos casos, com seus particularismos, veiculados ao Conselho de Educação do Ceará, manifestada por seus conselheiros, traduzem uma

⁹²Conselheiro e Membro da Câmara de Ensino de 2º Grau.

mediação madura entre os desejos muito específicos destes com a realidade política do período pós-1964, especialmente a década de 1970. Essa mediação refletia um desejo, quase que natural, da instituição de manter sua posição de protagonismo no cenário da educação escolar local.

A mediação aos poucos assume sua função não só normativa, passando a esfera da autorização. Legalmente, intervém na organização das demais instituições escolares no Ceará, contemplando um ideário conceitual, que bem caracterizava a participação de civis nas mudanças inseridas regionalmente após 1964.

4.2 Educação escolar no Ceará: cenário de ambiguidades e contradições

As posições do Conselho no seu relacionamento com a educação escolar e o contexto político da década de 1970, sugerem uma compreensão mais específica do contexto escolar cearense. Este não é simplesmente associado aos ideários de unidade nacional, inseridos nos diversos veículos de divulgação, a ele associados, sugeridos por um cenário político afeto a estas manifestações ideológicas.

Uma percepção da extensão da estrutura educacional escolar local, no que concerne a sua maturidade em termos de acolhimento a demanda da sociedade cearense por escola, além de avanços, quanto a sua estruturação organizacional para funcionamento adequado, faz-se necessária a partir das descrições verificadas nos pareceres emitidos pelo Conselho de Educação do Ceará. Outras fontes, no entanto, consorciavam-se a esse intuito, em alguns casos, na evidência de como o ensino de 1º e 2º graus, além do superior, naquele momento, estava se constituindo.

Isso permite que determinados elementos apresentem-se à narrativa, não traduzindo somente aspectos quantitativos, com descrições orçamentárias ou número de matrículas efetivadas, mas permita, além destas informações, ao entendimento de como funcionaram as propostas, em alguns casos, inovadoras, para a educação, considerando um aumento progressivo na população local, além do ideário de desenvolvimento apregoado na época, princípio este, por sinal, associado à matriz ideológica dos governos autoritários naquele momento.

Estes elementos juntos abrem uma boa possibilidade para suscitar condições necessárias no entendimento das intervenções dirigidas pela instituição no Ceará, a partir de uma premissa a ser anunciada: havia uma estrutura organizacional mínima em termos de ensino de 1º e 2º graus, bem como de ensino superior, consolidada e devidamente

compreendida as suas necessidades de existência, a partir das intervenções do Conselho em sua organização?

Em novembro de 1974, o Conselho Estadual de Educação acolhe em sua pauta de trabalho uma solicitação, a de número 1422/74, feita, portanto, no mesmo ano, pelo então engenheiro Artur de Freitas Torres de Melo, então superintendente da Televisão Educativa do Ceará⁹³. Na proposta enviada à instituição solicitava:

Aprovação para o processo de implantação do ensino regular de 1º grau através daquele órgão de divulgação. Integra aquela instituição com a futura Universidade a “Fundação Educacional do Estado do Ceará” (FUNEDUCE), fruto do dinamismo de um governo que tem procurado difundir o ensino com o intuito louvável de sempre mais aprimorar a cultura de seu povo”. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1974c, p.1).

A proposta estava bem fundamentada no que concerne ao, denominado, “O Processo”. Este por sinal se subdividia em: 1º O sistema, em que se pontuavam aspectos técnicos existentes na Televisão Educativa. 2º Mecânica do Processo de uma aula, que por sua vez se subdividia em: a) Produção, b) Realização, c) Emissão, d) Recepção, e) Supervisão e avaliação. Além de: 3º Os Planos de Curso; 4º Programação e Previsão Pedagógica; 5º Avaliação; 6º Unidades Escolares; 7º Docentes.

O detalhamento com que o parecer apresentava a solicitação da Televisão Educativa indicava aspectos procedimentais a serem adotados nos dias letivos em que a proposta fosse efetivada.

C – Emissão: em cada dia letivo é emitida separadamente para a 5ª e 6ª séries, a aula integrada sob a forma de novela com duração de 20 minutos e os módulos de aprofundamento, uma para cada área, de 5 a 10 minutos, no máximo. Assim de 2ª a 6ª feira, há módulos de Comunicação e Expressão e Matemática, e em dias alternados, módulos de Estudos Sociais e de Ciências Físicas e Biológicas. Os sábados são destinados à Educação Artística e Atividades Complementares na Escola (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1974c, p. 2).

Isso denuncia uma formalidade administrativa nas solicitações encaminhadas à instituição, isso é fato, mantendo uma descrição minuciosa na proposta submetida ao Conselho, possibilitando, por outro lado, uma compreensão mais efetiva da intenção submetida à apreciação do órgão, mantendo o Conselho atento ao entendimento dos aspectos gerais sugeridos, no que concerne a viabilidade, a necessidade e a oportunidade no atendimento a demanda por escola por parte da sociedade local.

⁹³Em março de 1974, no governo de César Cals, é inaugurada a TV Educativa canal 5.

Outro aspecto a ser destacado, ainda fazendo menção a proposta, trata-se do controle dos procedimentos a serem efetivados em sala de aula, levado ao plano da expectativa para sua efetivação, de momentos imprescindíveis durante o trabalho diário, viabilizando uma maior qualidade na proposta oportunizada naquele momento.

D – Recepção – Após a aula integrada (novela) faz-se na sala de aula pelo Orientador de Aprendizagem o jogo de percepção individual e/ou em grupo. Depois dos módulos de aprofundamento, os alunos utilizam o Manual de Apoio, sempre animados e supervisionados pelo Orientador da Aprendizagem. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1974c, p. 2).

No entanto, na relatoria do processo, a indicação de dois aspectos ainda mais relevantes. A da modernização ensejada, ofertada à comunidade local, através de toda a disponibilização de aulas via sistema de TV, “rica” e “atualizada”, e ainda, a evidência de um fenômeno que a Instituição não só acompanhava de perto, mais desejava ser mais uma vez protagonista nas suas intervenções, a expansão do ensino no Ceará. Dessa forma salientava o relator:

É nesse sentido que entendemos ser o trabalho da TV Educativa-canal 5 do Ceará, como um projeto de expansão, de complementação e de enriquecimento do ensino regular nos moldes pedagógicos mais atualizados e, como tal, julgamos que possa ser aprovado e aplaudido. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1974c, p. 4).

O Ceará no início dos anos de 1970 contava com uma população de 4.361.603 habitantes, destes em 1979, “já 20% da população tiveram acesso ao ensino regular.”(SAMPAIO,1970, p. 210). O ensino superior também sinalizava crescimento em termos de estudantes com acesso aos bancos universitários, no início de 1970 eram 9.270 e “Dez anos depois, com 34 mil universitários, valendo, por outro lado, ressaltar, que foi ao correr destes anos 70, que passamos a contar com 3 universidades.”(SAMPAIO,1970, p. 210).

O número de professores também apresentava sinais de crescimento considerável para a época. Em 1979 já existiam “4.262 docentes, 483 técnicos e 1084 funcionários da administração”(SAMPAIO,1970, p. 214). Uma percepção muito peculiar sobre educação para o período indicava: “Nos anos 70, a Educação no Ceará viveu momentos significativos. Momentos que, sem dúvida, definiram novos rumos para o setor e colocaram nosso Estado em posição de destaque no cenário nacional do ensino.” (SAMPAIO, 1970, p. 214).

Fortaleza vivencia uma efervescência nos anos 1970 com a educação escolar, uma oferta considerável de escolas, notadamente organizadas na iniciativa particular, se firmava, quer na fundação de novas escolas, bem como a ampliação das organizações educacionais, como bem pontuou um observador da época qualificado, Dorian Sampaio:

Foram fundados, o Colégio Oliveira Paiva (1971), Colégio Santo Inácio (1975), Colégio General Osório (1971), O Colégio Farias Brito avança como organização Educacional Farias Brito, absorvendo o antigo Colégio São João, O Ginásio Regina Coeli é construído um amplo e moderno edifício na rua Senador Pompeu, além de reformar e ampliar as dependências antigas da avenida Duque de Caxias. Apresentam planos de expansão o Colégio Lourenço Filho, Educandário 4 de Outubro, 7 de Setembro e Cearense, que em 1979 contava com 5 mil alunos, o Centro de Cultura Anglo-Americana fundado em 1974. Ainda nos anos de 1970, Fortaleza ganha a Fundação Educacional Edson Queiroz e, a seguir, a UNIFOR (Universidade de Fortaleza). O Seminário da Prainha passa a ser sede da Faculdade de Ciências Religiosas; em 1971 é criada, por Dom José de Medeiros Delgado, Arcebispo Metropolitano de Fortaleza, a Faculdade de Filosofia de Fortaleza. (SAMPAIO, 1970, p. 215).

No contraponto a esse vertiginoso crescimento da rede de ensino privado, o cenário educacional público não apresentava, no Ceará, no início dos anos de 1970, sinais de ampliação na oferta de vagas, em face de implantação da reforma de 1971 como afirma Maria Eudes Bezerra Veras (1990, p. 237):

Tentou-se analisar o efeito da Lei 5.692/71 em termos de crescimento da matrícula. Tais dados obtidos de mensagem enviada a Assembleia Legislativa, em março de 1975, apontava para a situação disposta no quadro XXXVII. Sua leitura revela que a Lei 5.692/71 não teve o efeito esperado, em termos de crescimento da matrícula, em especial, na rede estadual.

E conclui:

Com efeito, a lentidão na matrícula na rede estadual induz-me a refletir que uma Lei não pode, por si só, gerar a princípio, efeito sobre a democratização das oportunidades educacionais, se o executivo não dispuser de recursos abundantes para promovê-la. (VERAS, 1990, p. 237).

Outros aspectos relacionados ao contexto escolar aqui evidenciado apresentavam indicadores mais específicos para o período, dando conta da abrangência e viabilidade da profissionalização, aspecto de importância a ser considerado relevante, tendo em vista a maturação com que se encontravam os efeitos da reforma de 1971 ao final da década em questão. Isso contemplava até mesmo a necessidade de compreensão de como, e se de fato houve, a adequação dos estados às propostas dirigidas pelo governo federal, face às exigências legais impostas pela reforma citada.

Isso contempla, em parte, o entendimento do crescimento da estrutura escolar privada. Apesar dessa aparente afinidade, entre propostas e execução, um cenário de ambiguidade se firmava, a profissionalização, não se consolidou de fato.

No Ceará, nos anos de 1976 a 1978 representavam momentos de alocação de recursos por parte do MEC/DEM para grandes colégios particulares de Fortaleza. Tais recursos eram distribuídos a fundo perdido e continuam no bôjo do

projeto a idéia de profissionalização compulsória, adotada na Lei 5.692/71. Na verdade os recursos foram captados e aplicados no ensino de 2º grau, com objetivos diversos dos originalmente previsto, porquanto as escolas particulares de 2º grau jamais adotaram a profissionalização como imperativo. (VERAS, 1990, p. 239).

Os pareceres emitidos no período sinalizavam para uma educação escolar pública com sérias dificuldades; isso era anunciado pela Secretaria de Educação, com a admissibilidade do Conselho de Educação do Ceará, para o fato de que no Ceará a escolarização era baixa, além das dificuldades em termos de formação e qualificação profissional daqueles que atuavam na escola.

O Conselho recebe em, 1972, uma solicitação da Secretaria de Educação para análise do Plano de Educação para o período, 1973/1976. Na composição do documento uma divisão foi sugerida, o “diagnóstico” e a “programação”. No Diagnóstico não só a evidência, mas se admitia a existência, de uma dificuldade nos termos já definidos.

O Diagnóstico que revela a situação educacional do Estado, identifica os pontos de estrangulamento do Sistema de Ensino, notadamente no que se refere ao 1º e 2º graus. A necessidade de aumento de escolarização, aliada a carência de recursos humanos, sintetiza todos os aspectos deficientes do sistema/que se impõe como um alerta, sobretudo nesta fase de implantação da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, Lei que prescreve, antes de tudo, a expansão e atualização do Ensino de 1º e 2º graus, no país. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971c, p.1).

As limitações apresentadas no parecer, relacionadas ao ensino público estadual, tratava-se de uma ação governamental presente nas discussões que circulavam na sociedade local, notadamente em outros veículos de comunicação, estes, por sinal, davam ao fato outra conotação, sinalizando, portanto, que o Estado do Ceará estava prestes a presenciar uma verdadeira “revolução na educação”, como bem afirma um dos conceituados jornalistas na década de 1970, em uma de suas publicações, efetivadas junto ao jornalismo local, *O Anuário do Ceará*.

Um dos aspectos mais relevantes da atuação da Secretaria de Educação no decorrer de 1972 foi, sem dúvida, a elaboração do 1º Plano Estadual de Educação, que se propõe a lançar as bases de uma revolução pedagógica no Ceará e atacar os problemas de infra-estrutura educacional. O Objetivo final do plano é estabelecer, segundo os postulados da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, os alicerces de uma formação profissionalizante de nível médio. (COSTA; SAMPAIO, 1972, p. 216).

O contexto educacional escolar local apresentava alguns impedimentos no seu funcionamento, um cenário com alguns entraves no que diz respeito à relação entre uma demanda crescente por educação escolar, e as condições do estado de atender a essa realidade. Essas declarações tornaram-se o foco das análises feitas no período, além disso, as condições

materiais para o funcionamento das escolas agravava o cenário, aliando-se a outro fator complicador, a formação de professores. No Anuário de 1973, uma fonte não governamental, atestava essa realidade, a partir de uma visão coerente sobre a situação exposta, quando fazia menção em um capítulo específico denominado, “Educação”, sobre o Ensino de Primeiro Grau, que era assim percebido.

Em 1973, existiam em todo o Ceará, 14.333 estabelecimentos escolares, com um total de 20.178 salas. Entretanto, a grande maioria era constituída de uma única sala, com um só professor. Esse problema persistia ainda em 1974. Os dois outros problemas de grande relevância que atravessam o ensino de Primeiro Grau no Ceará, são a formação do quadro de pessoal docente e o descompasso verificado a cada transferência de nível de escolaridade. (SAMPAIO, 1975, p. 218).

O “descompasso” indicado, na verdade, sugeria os baixos resultados em termos de qualidade no ensino que era proporcionado na época, isso foi anunciado quando se tratava, ainda mencionando a mesma publicação, das dificuldades vivenciadas pelo ensino de segundo grau: “Para tanto, contribui a baixa produtividade do ensino de primeiro grau.” (SAMPAIO, 1975, p. 218).

Dessa forma havia uma organização escolar em evidência, na década de 1970, no que diz respeito ao ensino particular, por outro lado, havia um crescimento considerável para os padrões da época da demanda por educação face ao próprio crescimento populacional verificado. Quando se expõe outras realidades consorciadas à educação escolar pública, as fragilidades eram também de grande monta, e é a partir deste desafio, que a instituição entrava na organização educacional escolar local, manifestando-se atenta às mudanças no cenário, não necessariamente, desejável quanto à qualidade e resultados.

4.3 “Notório saber”: os conselheiros da educação, um perfil ajustado a educação?

Trata-se de uma tarefa desafiadora a elaboração do perfil funcional dos chamados conselheiros da educação, após a sua refundação em 1965, sem perder de vista a década de 1970, periodização, definida para a abordagem deste trabalho. Esse perfil não terá por finalidade a criação de uma tipologia agrupando os conselheiros a partir somente de sua formação profissional e acadêmica, mas compreendê-los, a partir de sua origem e exercício efetivo de suas respectivas profissões, buscando nexos com suas ações, através dos mecanismos que lhes eram afetos, quando do exercício de seus mandatos.

Essa possibilidade ficará atrelada a uma pergunta norteadora: estaria o perfil dos Conselheiros associado ao uma identidade ideológica autoritária face ao regime instalado em

1964, ou suas escolhas, por parte de governantes, não guardavam algum vínculo com a educação escolar, sendo suas nomeações atos meramente políticos?

A caracterização que vem sendo feita ao longo das análises aqui pontuadas convergem de forma mais específica para o conceito weberiano de domínio legal, permitindo uma configuração mais ajustada à existência de um conjunto de funcionários, com papéis burocráticos bem definidos nos termos do conceito:

A burocracia é, como vimos, o exemplo mais típico do domínio legal. Repousa nos seguintes princípios escolhidos⁹⁴: 1º a existência de serviços definidos e, portanto, de competências rigorosamente determinadas pelas leis e regulamentos, de sorte que as funções são nitidamente divididas e distribuídas, bem como os poderes de decisões necessários à execução das tarefas correspondentes; 2º a proteção dos funcionários no exercício de suas funções, em virtude de um estatuto. (FREUND, 1970, p. 177).

Já a partir de 1948, a primeira evidência de uma maior organização de um perfil apropriado para a escolha dos conselheiros no Ceará, já exposto neste trabalho, foi feita por meio da reunião de professores do ensino, secundário e primário, além de representantes de sindicatos, diretores, entre outros. Com a refundação, em 1965, o termo “notório saber” ganha destaque, mas não é independente o suficiente para referendar a posse do cargo, as nomeações para Conselheiro passavam pelo crivo do governador. A lei que reorganizou o Conselho Estadual de Educação não explicitava de forma clara a formação dos conselheiros, com a adoção de um perfil profissional mínimo na composição das comissões de trabalho, isso também não é efetivado com a aprovação do regimento em julho de 1965.

De forma abrangente, o que é definido como requisito necessário para ser conselheiro foi especificado nos termos do art. 3º da Lei nº 6.322 de maio de 1963, já citado anteriormente, permanecendo inalterado pelo regimento de 1965.

No acompanhamento das alterações sofridas pelo Conselho em função de leis que aprimoravam seu funcionamento e, especificando suas atribuições, já na década de 1970, três documentos valem ser ressaltados neste instante.

Em abril de 1971, o Decreto de nº 9413 reafirma a aprovação do Regimento de 1963, sem alterações nos critérios de seleção dos Conselheiros, consolidando as referências do artigo supracitado com relação à representatividade indicada para a composição que se manteria colegiada.

⁹⁴Escolhidos dois princípios que guardam relação com a proposta do trabalho, até porque, não há, na exposição feita pelo autor, a indicação que a burocracia só é reconhecida pela existência rigorosa dos oito princípios sugeridos.

Em 1974, a lei nº 9837 publicada em 17 de junho, definia um aspecto interessante, o concurso público passa a fazer parte do cotidiano administrativo do Conselho. Na referida lei são criados os cargos de vigia, servente e motorista para exercício de função no Conselho Estadual de Educação, com habilitação mínima de “4ª série do ensino de 1º grau”, além disso, para o cargo de “escriturário” a apresentação de certificado de conclusão de ensino de 1º grau”. O cargo de “Oficial de Administração a apresentação, no mínimo de certificado de conclusão de 2º grau”. Para o cargo de Bibliotecário, o curso de Biblioteconomia. O referido ato oficial contemplava uma inovação com a criação dos Cargos de Assessor Técnico de Educação e Auditor da Educação: “no mínimo, a Licenciatura plena obtida em Faculdade de Filosofia ou Educação ou diploma de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais ou de Bacharel em Administração Pública” (Lei nº 9837 de 17 de junho de 1974) (BRASIL, 1974).

Apesar da especificidade definida na lei, originalmente parte integrante de uma mensagem enviada a Assembleia Legislativa, de número 4808⁹⁵. O objetivo era a realização de um concurso público, a ser efetivado pelo próprio Conselho de Educação do Estado, com acompanhamento do então Departamento de Administração do Pessoal Civil (DAPEC- da Secretaria de Administração).

Apesar da inovação inserida no processo seletivo que organizava o quadro de funcionários da instituição, esse processo de escolha, até certo ponto amplo na estrutura administrativa, até mais criterioso, não atingiu os Conselheiros da Educação, esta evidência é acompanhada desde a proposta inicial da mensagem disponível nos arquivos da Assembleia, documento inspirador da lei de nº 9837.

Em 1975, outra alteração é proposta para o Regimento do Conselho Estadual de Educação, mantendo sua abrangência em termos de amparo legal para suas ações junto à comunidade escolar local até o final da década de 1970. No entanto, o artigo 3º é mais uma vez transplantado, na íntegra, para a lei de nº 11.188 de 02 de janeiro do referido ano, desta feita passa a vigorar no artigo 4º, sem nenhuma alteração, quanto à origem dos Conselheiros, mantendo sua composição original em termos de representatividade em função de sua origem prevista.

Nas percepções inseridas por lideranças civis e militares sobre o cenário político que norteavam o período, a ideia de um movimento revolucionário, quando se referiam ao pós-1964 no Ceará, assumia uma conotação de natureza cívico-militar. Isso, por sua vez, sugere a participação de civis no apoio as lideranças governamentais e militares condutoras do

⁹⁵Foi feito o acompanhamento da mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Ceará a partir de documentos disponibilizados pela própria instituição.

processo de legitimação do movimento. Essa premissa pode ser constatada quando se refere ao contexto nacional. Apesar de simplificada a declaração denota um pensamento comum entre os militares consolidando, através desta declaração, a participação de civis no processo político definido, além do clima reinante à época, temerário aos avanços do comunismo:

O golpe não foi desejado apenas pelos militares: para muitos depoentes, ele também foi pedido e apoiado por setores da sociedade civil, assustados com a possibilidade de a esquerda tomar o poder no país. Igreja, empresários e classe média teriam sido cúmplices do golpe. Nas palavras de Leônidas Pires Gonçalves, “a Revolução saiu sob pressão da sociedade civil. Não podemos esquecer isso. (D’ARAUJO; SOARES; CASTRO, 1994b, p. 14).

Durante os anos de 1970 a 1979, o Conselho Estadual de Educação contou com trinta e cinco Conselheiros⁹⁶, destes, apenas vinte e dois Conselheiros⁹⁷ tiveram sua trajetória funcional e profissional, além de formação acadêmica, acompanhada pela Revista *Mensagem*. Fazia parte do plano editorial da revista a atualização dessas informações, normalmente disponibilizadas ao final da referida publicação, a época denominada: “*Currículo Vitae*” dos Conselheiros.

Os critérios aqui adotados para separação e agrupamento dos conselheiros terão como referência a formação escolar, sendo esta acadêmica ou não, sua origem profissional, com passagem pelo magistério de 1º e 2º graus, além do ensino superior, ocupação de cargos de gestão na estrutura administrativa governamental no Ceará, pública e privada, associada ou não à educação e a efetivação de publicações acadêmicas ou jornalísticas ligadas especificamente à educação.

Apenas um dos conselheiros possuía formação associada ao ensino ginásial e normal, os demais possuíam formação superior, “universitária”. Do total de currículos pesquisados, treze possuíam sua formação profissional relacionada ao exercício do magistério, na condição de professores do então ensino de 1º e 2º graus, e apenas oito tinham relação direta com o ensino superior, e em apenas quatro casos, os conselheiros iniciaram sua vida profissional no ensino de 1º e 2º graus com posterior ascensão para o magistério superior.

A ligação com cargos de gestão era algo comum naquele momento, na análise efetivada, dezesseis tinham exercido algum tipo de função relacionada tanto ao poder público

⁹⁶Números foram obtidos através de uma relação fornecida pelo setor de recursos humanos do atual Conselho de Educação do Ceará, posteriormente ampliada comparando-se os anos dos pareceres e resoluções escolhidos para análises, com os respectivos pareceristas e participantes das seções que referendavam os atos da instituição.

⁹⁷Apesar dos esforços e solicitações feitas, tornou-se inviável o acesso a essa documentação, tratava-se de um arquivo pessoal dos Conselheiros disponível no setor de recursos humanos divulgado, com informações incompletas, dados imprecisos, em face de reduzida organização do setor na época, além da transferência de parte dos documentos para a Secretaria de Educação, com localização imprecisa.

local como em empresas do setor privado, sem excluir a possibilidade de que apesar de gestores, nove tinham iniciado suas carreiras profissionais na educação primária e secundária e três no ensino universitário. As publicações também eram uma tônica nos currículos identificados, dez dos membros do Conselho possuíam publicações relacionadas especificamente à educação, circulando em revistas da área, além de artigos com divulgações nos jornais locais.

Quando se depara com a formação profissional dos Conselheiros na década de 1970, percebe-se algo merecedor de registro e posterior compreensão. Dos vinte e dois perfis analisados, boa parte da origem profissional e acadêmica dos Conselheiros era ligada às carreiras jurídicas, com formação em Ciências Jurídicas e Sociais, ao sacerdócio, com formação em Teologia, boa parte ligada ao Seminário Arquidiocesano de Fortaleza, Médicos e Militares.

O período é marcado pela inexistência de um perfil único na composição das diversas câmaras que formavam o Conselho naquele momento. Oito eram da área jurídica, três eram originários da medicina, cinco ligados de maneira direta ao sacerdócio e três eram militares e dois guardavam vínculo com estes. Ligados diretamente a Pedagogia e outras licenciaturas que os habilitavam para o magistério, eram dez conselheiros. Vale a ressalva que muitos possuíam dupla formação. Dessa forma, através de um perfil específico, não havia uma articulação bem delineada, no sentido de compor o Conselho de Educação do Estado, a partir do interesse declarado de setores específicos da sociedade, que porventura apoiassem, como interlocutores, os sucessivos governos autoritários no período declinado. No entanto, havia uma situação singular na composição das câmaras que formavam o quadro colegiado decisório da instituição.

O Colégio Militar de Fortaleza⁹⁸ revelou ser a instituição que guardava uma relação muito próxima na composição não só do Conselho na década de 1970, bem como na gestão da Educação no Ceará, no período supracitado. Dela partiram dois ex-secretários de Educação e vários Conselheiros que formariam as diversas composições colegiadas. Entre 1971 e 1978, a Secretaria da Educação no Estado foi entregue ao tenente-coronel Paulo Ayrton Araújo, subdiretor de ensino da instituição, além de professor e o coronel Murilo Walderk Menezes Serpa.

No período de 1964 a 1972 foi professor de História Geral e do Brasil, além de chefe da Seção Técnica de Ensino, do Colégio Militar de Fortaleza (CMF), de onde foi convidado para assumir a Secretaria de Educação do Ceará, pelo então

⁹⁸Recebe esta denominação a partir de 1962.

governador Virgílio Távora. Continuou como Secretário de Educação do Ceará, convite dos dois próximos governadores cearenses, Cesar Cals e Adauto Bezerra. (MARQUES, 2010, p. 200).

Paulo Ayrton Araújo tornou-se Conselheiro em 1973, no entanto outros conselheiros guardavam uma relação muito próxima com a instituição. Francisco de Assis Fernandes Bastos era oficial do Exército e havia sido instrutor no Colégio Militar de Fortaleza, além disso o “Major Bastos foi professor de iniciação às Ciências, no Colégio Militar de Fortaleza de (CMF), no início da década de 1970.” (MARQUES, 2010, p. 200). Jerson Braga Vieira da Fonseca⁹⁹ era militar e médico do Exército, chegando ao posto de Coronel, além de ter sido professor no Colégio Militar entre 1945 e 1967, “Foi o primeiro Subdiretor de Ensino do Colégio Militar de Fortaleza.” (MARQUES, 2010, p. 135).

José Denizard Macedo de Alcântara, que assume vaga em 1975, apesar de civil com formação na área de Ciências Econômicas, “Fez parte como professor de Geografia do primeiro corpo docente do Colégio Militar de Fortaleza.” (MARQUES, 2010, p.150). Entre 1965 e 1979, José Teixeira de Freitas atua como membro do Conselho Estadual de Educação, “Professor Teixeirinha (como era conhecido), fez parte, também como professor de História, do primeiro corpo docente do Colégio Militar de Fortaleza.” (MARQUES, 2010, p. 162).

Com a descrição realizada ficou nítido que as relações institucionais, não oficiais, eram consideráveis na época, não há deliberação clara e evidente que as nomeações de conselheiros tinham como critério sua passagem pelo Colégio Militar, até por que prevalecia o “notório saber” como critério básico nos convites, isso pode ser atestado pelos currículos, como uma larga atuação dos conselheiros, em sua grande maioria, pela educação escolar, não só nos mais diversos níveis de escolarização, bem como, passagem pelas mais renomadas e estruturadas instituições de ensino superior e de 1º e 2º graus, algo, por sinal, digno de credibilidade.

Muitos tinham uma relação direta com a Universidade, quer como gestores¹⁰⁰, quer como professores, além de um vasto repertório de palestras sobre os mais diversos temas, estando alguns ligados direta e indiretamente a educação. Essa inclinação também fazia parte daqueles que tinham uma relação direta com o conselho e o Colégio Militar de Fortaleza. Um bom exemplo disso era o que corria com o conselheiro José Teixeira de Freitas, “E teve intensa participação em vários departamentos, por exemplo, chefiando os

⁹⁹Quando assumiu a condição de Conselheiro acumulava funções de Chefe de Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia do Ceará. (MENSAGEM, 1973, p. 385).

¹⁰⁰“LirêdaFacó, Conselheira que entre 1970 e 1975, foi chefe do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da UFC e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da UFC (1973-1975)” (MENSAGEM, 1977, p. 313).

Departamentos de Geografia, História e Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia do Ceará.” (MARQUES, 2010, p. 162).

Outro exemplo para a análise em transcurso foi a trajetória do conselheiro José Denizard Macêdo de Alcântara, que entre 1967 e 1975 havia sido: “ Vice-Reitor para Assuntos Culturais da Universidade Federal do Ceará, Membro do Conselho Universitário da Universidade Federal do Ceará representante da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, Membro do Comitê da Reforma da Universidade Federal do Ceará, Membro da Comissão Executiva do 1º Congresso Nacional de professores do Ensino Superior, Vogal do Conselho Consultivo da Associação Nacional do Professores Universitários de História (ANPUH)” (MENSAGEM, 1977, p. 296).

Essa trajetória profissional verificada nos permite admitir que os conselheiros circulavam entre várias instituições, muitas delas com um respaldo social consolidado, como a Universidade Federal do Ceará. O que definia a escolha dos Conselheiros da Educação reunia elementos que perpassavam a capacidade intelectual daqueles que compunham, de forma colegiada, a Instituição, envolvendo em uma rede complexa de relações pessoais, fato que não pode ser descartado.

Já os critérios políticos estavam ao alcance do dirigente máximo do executivo estadual, em função do pleno vigor, na escolha, através de critérios subjetivos, por parte do governador, dos conselheiros. Apesar disso, um critério objetivo, o “notório saber” era fato, a inclinação nas escolhas admitia a possibilidade de um ecletismo considerável na composição de forças dentro do Conselho de Educação do Estado, não sendo clara que as opções, dentre os 36 escolhidos em dez anos, foram concretizadas a partir de uma matriz ideológica apropriada ou compactuada com o momento político, para que isso fosse aceito, admitir-se-ia uma articulação política bem elaborada entre as instituições, incluindo as já declinadas em favor do movimento cívico-militar ou revolucionário. Resta-nos, de forma mais efetiva, as análises dos pareceres e resoluções emitidos na década, verificando o declínio ou a ascensão de uma ideologia mais próxima ou distante dos governos autoritários.

4.4 Órgão consultivo, normativo e coercitivo de uma relação responsável e moderna com educação?

O perfil sugerido para os Conselheiros da Educação, originários das mais diversas áreas de atuação profissional, mas com o ponto em comum, guardarem algum tipo de relação

com a educação escolar, produziram em dez anos, um conjunto de pareceres e resoluções que interferiam de alguma forma nesta realidade.

Essas intervenções com maior ou menor abrangência como se vem analisando, devem despertar para o entendimento de como estas ações colegiadas indicavam, a partir do balizamento da reforma de 1971, os meios pelos quais os conselheiros lidavam com a organização e estruturação da educação escolar no Ceará. As interpretações inseridas nos documentos legais permitem, através de sua formalidade, em alguns casos, uma percepção privilegiada do funcionamento da educação escolar naquele momento, suas aspirações, além dos reflexos no cotidiano escolar, estando estas características ligadas ou não a um contexto político mais específico, ressaltado até o presente momento.

Além disso, outro aspecto a ser considerado neste instante, que diz respeito às relações desenvolvidas no ambiente social e econômico fora da escola, evidenciados, quando dos ajustes a serem feitos pela instituição, em face dos procedimentos indicados a partir das diversas situações nas quais sua mediação era solicitada. Isso nos leva uma premissa norteadora dessa discussão: a relação entre o Conselho de Educação do Estado e educação escolar na década de 1970, não passava de uma aplicação coercitiva dos aspectos legais sob sua responsabilidade, descontextualizada que estava, não só da realidade social e econômica presente no período, bem como dos aspectos legais indicados na Reforma de 1971?

As análises já realizadas até o presente momento neste trabalho, permitem uma resposta preliminar a esta indagação, no entanto, a evidência de mais fontes documentais sobre o período nos permitirá uma noção mais apurada, nos levando a uma compreensão singular do que ocorria na educação escolar, a partir dos posicionamentos do Conselho, nos momentos aqui definidos.

Em novembro de 1971, o Conselho é provocado por uma solicitação por parte do Secretário de Educação, professor Paulo Ayrton Araújo. Na solicitação o encaminhamento para aprovação de exame voltado para professores em via de qualificação profissional e exercício de magistério.

O Senhor Secretário de Educação – Prof. Paulo Ayrton Araújo, dirige-se a este Conselho solicitando “autorização para a realização de exame ou provas de concursos de promoção de professores não titulados a fim de que possa expedir certificados de capacitação ao nível de 5ª série, aos candidatos qualificados que demonstrarem conhecimento do Programa das classes iniciais do Ensino de 1º grau”. Justifica o pedido apresentando como elementos comprobatórios da maturidade dos referidos professores, a participação dos mesmos em “treinamentos periódicos e cursos intensivos, a vivência e a experiência adquiridas pelos mesmos no exercício do magistério” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971c, p.1).

O Conselho se pronuncia:

Nosso condicionamento sócio-econômico não permite, no breve tempo, a dispensa do professor leigo do ensino /escolar, considerando não só o imenso número de crianças em idade escolar ainda fora das escolas, como também a ascensão das novas camadas da população infantil que nos próximos anos atingirá a idade de escolarização.

- É preciso considerar ainda a existência de registros em mais de 70% dos mestres, na escola elementar são leigos e nenhum motivo é bastante para justificar se impeça o progresso/ de quem possui condições para atingi-lo.

- É evidente, a necessidade de medidas que visem atenuar as consequências do problema a fim de que se assegure ao quadro já existente de professorado não titulado, a possibilidade de uma aperfeiçoamento em serviço através de cursos intensivos realizados em etapas coincidentes com o período de férias e de eficiente serviço de supervisão. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971c, p.1).

Há duas situações específicas consorciadas à educação escolar pública, em vias de, não só compreensão por parte do Conselho, mas de serem encaminhadas soluções para as dificuldades apontadas e correlacionadas a ela. A primeira delas é o reconhecimento e o trato adequado das taxas na demografia brasileira em crescimento, que de certa forma tratava-se de uma variável a mais na já atestada dificuldade do ensino escolar público, desde o final da década de 1960, agravado na década posterior.

Outra constatação era a existência e a necessidade de contratação do professor leigo ainda naquele momento, sem formação específica para lidar com as séries iniciais. Tratava-se de um profissional de grande valia em função das dificuldades encontradas e já indicadas, especialmente no que se refere à formação profissional. Além disso, o fato do parecer ter sido publicado em novembro de 1971, quatro meses após a publicação da Lei 5692/71, permite uma melhor compreensão cronológica dos fatos aqui analisados.

A partir do contexto específico, admite-se a inexistência de eventuais iniciativas no sentido de negligenciar fatos e dificuldades atestadas, por parte dos órgãos governamentais envolvidos, permitindo-lhes uma maior flexibilidade e, após a constatação dos impedimentos encontrados, os indicativos de soluções viáveis para aquele momento, fato, se concretizado, traria alterações, específicas, para o desenvolvimento da sociedade, ancorado, sempre este desenvolvimento, a economia, princípios interligados e ideologicamente aceitos como fundamentais naquele momento histórico.

O parecer supracitado abordava uma situação pontual de gestão educacional, mais ampla, nos termos narrados e, na oportunidade, apontadas as soluções para os problemas da educação escolar cearense. A frequência com que a instituição era solicitada para intervir em determinadas situações permitiu ao Conselho de Educação o acesso às dificuldades das mais diversas encontradas naquele momento, por exemplo, a constatação de outra realidade; à

assiduidade escolar, isto é, a dificuldade de se manter uma regularidade dos estudantes frequentando a escola, especialmente a particular, algo comum na década de 1970. Tratava-se de uma dificuldade que atingia parcelas consideráveis da sociedade local, especialmente aquela que poderia usufruir da educação escolar privada, apesar dos avanços registrados para a época, já declinados, em termos de crescimento na oferta de vagas.

Atendendo a uma provocação feita por um estudante, que alegava uma dificuldade imposta pelo Colégio Agapito dos Santos, que o impedia de progredir para a então 3ª série do ensino ginasial, foi feita a seguinte solicitação:

Luis Oliveira Linhares, prejudicado, em 1969, por não comparecimento às provas, 2ª época, que deveria realizar, Francês, Matemática, Colégio Agapito dos Santos, desta capital, para promoção à 3ª série Ginásial, requer ao Conselho Estadual de Educação autorização para prestar exames em época especial arrimado ao fato de que, o momento oportuno foi impedido de concretizar as referidas provas pela absoluta falta de recursos para apagar a anuidade devida.

A secretaria do Conselho Estadual de Educação, ao receber o presente recurso, em boa hora, solicitou do Colégio Agapito dos Santos seu pronunciamento já que, o caso em tela, se encontra intrinsecamente ligado à anuidade.

Em data de 14 de setembro do exercício em curso, informações pelo secretário e diretor do estabelecimento confirmaram ipsis-literis, as afirmações do recorrente. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971b, p.1).

O Conselho assim se pronuncia sobre o fato:

Efetivamente, se este é o primeiro caso, não chega a parecer para nós, em espécie, excepcionalismo. Sabem, perfeitamente bem, todos que vivem ligados à educação que, a falta de recursos para os estudos vem se constituindo em uma das causas da evasão escolar. Muitos alunos que iniciam o ano letivo em educandários particulares, a isso levados pela inexistência de vagas em estabelecimentos oficiais, deixam os estudos ao meio, impossibilitados de pagamentos das mensalidades. Tal situação, de fato constrangedora, poderá até mesmo se agravar, pois, nos dias que correm, é prática a majoração das anuidades no decurso do exercício escolar. Isso, cria, evidentemente, momentos difíceis para o estudante pobre que com sacrifícios estuda em colégios particulares e que, tenho planejado seu orçamento com contribuições a um preço de um momento para outro, vê-se compelido a pagar além do que inicialmente foi estipulado. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971b, p. 1).

O parecer não parece negligenciar aspectos sociais e econômicos que diretamente interferiam no processo de acesso a escola no Ceará na década de 1970, revelava algo ainda mais inusitado, os custos elevados para manter um estudante na sala de aula, quando esta escolha recaía sobre o ensino privado. Desta forma, as dificuldades eram frequentes, atingindo, certamente, determinados setores da sociedade, que, para a garantia do acesso à escola arcava com as despesas financeiras associadas a esse intento, em muitos casos, além de suas possibilidades.

O Conselho procurou intervir sobre essa situação específica, através de uma medida abrangente, trazendo para uma zona de aproximação, de forma coerente, novos atores sociais no campo decisório, pais e donos de escola. Com isso os estudantes cearenses teriam uma possibilidade para solução das dificuldades apresentadas no parecer, com alguma regularidade, estabelecendo critérios mais coerentes na regulamentação de aspectos, como os já descritos, comuns da educação escolar privada no início da década de 1970 no Ceará. Dessa forma, em 1971 baixa uma resolução, a de nº 41, que tinha força de lei, tratando das mensalidades escolares. O amparo à decisão denotava a boa ligação entre as instituições envolvidas na questão, quer de âmbito federal, ou estadual, como principia o documento:

O Conselho Estadual de Educação no uso de suas atribuições que lhe confere o Decreto Lei Federal nº 532, de 16 de Abril de 1969 e tendo em vista o Parecer nº 141/71 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 04/03/1971, as decisões do Conselho Interministerial de Preços e as conclusões deste Conselho, resolve. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971e, p.1).

A segunda parte da resolução tratava da fórmula a ser aplicada para calcular as mensalidades, longamente abordado nos artigos iniciais que constam do documento (ANEXO E), no entanto no artigo 3º a primeira intervenção mais ampla da instituição, quando determinava:

A anuidade escolar cobrirá não só o custo do ensino e o custo de investimentos, bem como despesas de matrícula, atividades de laboratório, primeira via da caderneta ou documento de identidade escolar, material de ensino para uso didático obrigatório coletivo, de provas e exames, documentos para fins de transferência e certidão ou certificado de conclusão de curso. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971e, p. 3).

A intervenção, ao que parece, tenta trazer para o valor final da mensalidade aspectos que porventura se tornariam o ônus ainda maior para a já difícil situação financeira em mediação, desfavorável às famílias dos estudantes. No artigo 4º a intervenção segue, com contornos ainda mais amplos, com relação aos índices que interferiam diretamente sobre os itens, que, porventura, elevariam os preços das mensalidades.

A majoração nos preços dos serviços, de transporte escolar, de internato, de atividades extraclasse livres e de outros facultativos não poderá ultrapassar de 15% (quinze por cento) os do ano anterior e de 20% (vinte por cento) quando se tratar de serviços de alimentação. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971e, p. 3).

Todas as autorizações para reajuste de mensalidades deveriam, passar pelo controle da comissão de Encargos Educacionais. No artigo quinto, o documento indicava de

fato os entes responsáveis pelas decisões que referendariam o aumento das anuidades escolares:

A diretoria do Estabelecimento ouvido o Conselho da Escola sobre os fatores de custo fixará as anuidades, observado o disposto nos artigos anteriores e, dentro do prazo máximo de 30 dias na capital e 45 no interior, após a publicação desta Resolução, comunicará o reajuste à comissão de Encargos Educacionais. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971e, p. 4).

A intervenção passa a ser mais ampla e agora com um aspecto inovador. A decisão para o aumento da mensalidade envolveria uma ação colegiada e, com ampla participação dos segmentos que formavam a escola, agindo de forma consorciada aos efeitos mais indesejáveis para a sociedade local, que seria o aumento frequente das mensalidades, fator que gerava impedimentos aos estudantes na sua relação cotidiana com a escola. “Parágrafo 1º- O Conselho de Escola, a que se refere este artigo, será composto por um representante da diretoria do Estabelecimento, um do corpo docente, um dos pais de alunos e um da comunidade local.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1971e, p.4). O documento é chancelado com a participação ampla de quinze conselheiros.

Neste aspecto em destaque, apesar do cenário marcado por governos de natureza autoritária, com forte inclinação para a concentração de poder na esfera administrativa do executivo federal, as decisões com alguma relevância para a sociedade eram mediadas através de mecanismos com efeito legal, ramificadas nas diversas instituições locais criadas para fins específicos, que neste caso, era capaz de superar um quadro político propenso para decisões não necessariamente democráticas, a partir da formação de grupos colegiados deliberativos no que concernia aos seus próprios interesses, portanto, naquilo que os afetava de forma mais direta.

As regras estabelecidas pela resolução de nº 41 foram seguidamente utilizadas até o final da década de 1970; o último registro encontrado com referências à normatização foi aplicado em 1976, mantendo na sua integralidade os aspectos aqui pontuados. Isso mantinha os reflexos de uma autonomia das partes que formavam o Conselho da Escola nas decisões importantes para o funcionamento desta.

No entanto havia uma outra situação que acompanhava os aspectos decisórios a serem regulamentados pelo Conselho, mais complexa e mais antiga, as bolsas de estudo. Uma das primeiras medidas tomadas para efetivar esta política pública, mantendo-se uma relação de nexos com o período definido, foi concretizada ainda na década de 1960, precisamente com a Resolução de nº 09 de 1965, mantida na década de 1970.

A ideia naquele momento era a de utilizar o artifício da bolsa de estudo, em situações reconhecidamente excepcionais, especialmente, por não ser suficiente o número de vagas ofertadas para acesso à educação escolar em “estabelecimentos oficiais”. Já no artigo 1º do referido documento¹⁰¹ havia uma predisposição na criação de critérios rígidos na efetivação da referida conquista, nela o perfil do estudante desejado: “destina-se a auxiliar os educandos que demonstram aptidão para estudo”. Além disso, houve a preocupação de atender ou mesmo atenuar os efeitos supracitados no que concernia às dificuldades financeiras presentes na sociedade cearense. A partir desta premissa, e como referência a esta necessidade, o artigo 4º definia: “A bolsa será concedida a aluno economicamente necessitado cujos pais tenham, comprovadamente, renda igual ou inferior ao aluguel da casa mais o produto do salário mínimo da região pelo número de membros dependentes.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1965b, p.1).

Os critérios para acesso aos benefícios eram rígidos na sua concepção e formulação inicial e não ficavam restritos a uma definição de critérios subjetivos, sujeitos a múltiplas interpretações, como ao que foi definido como “aptidão para o ensino”. Na prática, havia sequência de obrigatoriedades a serem atendidas pelos candidatos, desde a inscrição¹⁰² para o acesso as bolsas, e estas, quando encerradas, aplicavam-se provas de capacidade dos candidatos com disciplinas de Português e Matemática elaboradas no nível da série anterior.

A grande procura pelas bolsas tratava-se de algo já previsível naquele instante, isso pode ser comprovado pela própria elaboração do meio legal em discussão, desenvolvido a partir dos mais diversos cenários existentes, destacadamente a busca por um acesso à escola particular era algo considerável, pela inexistência de vagas no ensino público, ou por suas deficiências, já apontadas, que levaria à má qualidade ou ainda ao crescimento democrático verificado na década de 1970.

Dessa forma, a mediada já previa na própria resolução em seu artigo 9º a regulamentação dos efeitos consorciados destes fatores: “quando o número de candidatos aprovados for superior ao de bôlsas previsto para o ano letivo, proceder-se-á à classificação pelo grau de necessidade. No caso de empate, a classificação será feita pelas notas obtidas” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1965b, p.1).

¹⁰¹Tinha como base jurídica uma lei federal (4024 de 20 de dezembro de 1961) e a Lei Estadual de nº 6322 de 16 de maio de 1963. (MENSAGEM, 1967, p. 85).

¹⁰²Havia uma competência local para a inscrição, a cargo do Departamento de Assistência Escolar (DAE), regulado pelo decreto de nº 6096 de janeiro de 1964) e federal, definido em órgão competente. (CEARÁ, 1965b).

A resolução tem continuidade, procurando regulamentar de forma abrangente situações eventuais de estudantes contemplados pelo benefício, mantendo critérios claros e coerentes para boa parte das situações eventuais geradas pelo uso, na prática, de verbas públicas voltadas para a educação. Dessa forma, no artigo 10º, estabelecia-se até as condições para a renovação das bolsas de estudo. “A) Continuar o aluno economicamente necessitado. B) Haver sido aprovado na série anterior”. No artigo seguinte, de número onze, os impedimentos para renovação. “A) Concedida a aluno cujo o processo esteja viciado por informações falsas. B) Concedida a aluno beneficiado por outra de instituição ou poder público.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1965b, p. 2).

Os problemas sociais e econômicos emergentes na sociedade local de alguma maneira apresentavam nos seus reflexos mais específicos situações que convergiam para a educação escolar local. As dificuldades quando identificadas e pontuadas a sua extensão, até certo ponto tinham a intervenção da instituição, sempre articulada com as determinações advindas da esfera federal.

Havia, entretanto, uma acolhida das dificuldades dos estudantes cearenses que se dirigiam ao Conselho em busca de solução para suas demandas, em alguns casos, reflexo de situações mais complexas quer de natureza social quer de natureza econômica. As restrições eventuais, em face do período histórico definido, nessa acolhida, não era algo visível, o que se percebia era um posterior delineamento responsável das decisões a serem efetivadas.

A compreensão destas decisões e o acolhimento das dificuldades sociais verificadas a partir de provocações, originárias da sociedade, feitas ao Conselho, nos permite admitir que havia uma relação não só equilibrada por parte dos conselheiros com suas decisões na organização escolar local, mais ainda, buscava-se a efetivação mais célere a partir de um conjunto de medidas, gestadas com alguma isenção na origem das formulações legais, como anteriormente foi definido. Essa busca por soluções efetivas, algumas ações se valiam de procedimentos já adotados em momentos anteriores. Em alguns casos estas ações se distanciavam, inicialmente, na origem, de uma intervenção política ampla, por vezes difusa, pela origem indefinida e atemporal dos seus interlocutores, voltada para interesses mais específicos, de determinados segmentos sociais, representados por escolas privadas em crescimento e consolidação, como se configurava naquele momento.

O contexto histórico educacional cearense, configurado na década de 1970, destacadamente no que se refere à consolidação da rede escolar privada ofertada como opção a rede pública, não transcorria de forma tão natural e eficaz como se imaginava. Não raras eram as denúncias de dificuldades encontradas na escola particular. Vários aspectos, a ser

definidos, contribuía para o entendimento da imagem associada à rede particular, vista como eficaz na sua relação com estudantes.

Estas denúncias eram acolhidas, até certa forma, com isenção, pelo Conselho de Educação, apresentando em seus pareceres, uma outra realidade que se desconhecia, e que tão bem ajuda-nos a compreender não somente a extensão da isenção com que se posicionava a instituição, mas os problemas associados ao funcionamento da educação escolar privada na sua relação com a sociedade cearense.

Em 1972, o Conselho recebe uma representação de professores¹⁰³ contra uma escola privada, solicitando providências para o caso.

- 1- Pelo processo nº 81/72 os professores Humberto Siqueira, Fleury Santos, Sônia Dias de Oliveira e Raimunda Rilda Pinheiro representam contra o Estabelecimento de Ensino Dom Bosco, formulando as seguintes acusações e solicitam do Egrégio Conselho de Educação a instauração de Inquérito para apurá-las:
- a) Instalações precárias – turmas com mais de cem (100) alunos em salas de aula que não comportam cinquenta (50) - mau funcionamento das instalações sanitárias;
 - b) Não possuir quadra para educação física e esportes, e, por isso mesmo, as aulas não foram dadas;
 - c) Não possuir corpo docente habilitado;
 - d) Não cumprir as determinações das Leis Trabalhistas em relação aos seus professores; (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1972b, p. 1).

A denúncia foi recebida pelo Conselho que convida representações da escola para se pronunciar, que é feito sendo apresentados, em sua defesa, os seguintes argumentos.

- a) Apresenta baixa do prédio e convida para uma verificação in loco da improcedência das acusações.
- b) Afirma que os signatários da representação assim afirmam em solidariedade a professora Iracema Almeida Alves, demitida por ter se apropriado indebitamente de vultosa quantia pertencente ao Grêmio Estudantil do Estabelecimento do qual era tesoureira, o que prova com certificado da Delegacia de Vigilância e Capturas que provou o fato.
- c) Prova que houve aulas de Educação Física apresentando fotocópia assinada por Sônia Dias de Oliveira, uma das signatárias da representação, pelo pagamento de duzentas (200) aulas de Educação Física de março a dezembro de 1970 e de quinhentos (500) aulas de março a dezembro de 1971. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1972b, p. 1).

O Conselho recebe as explicações e se pronuncia: “é de parecer que a presidência nomeie uma comissão composta de um elemento de cada Câmara, ou pelo menos das Câmaras de 1º e 2º graus, de legislação e normas de planejamento, para uma visita ao estabelecimento de Ensino Dom Bosco, a fim de sugerir as medidas cabíveis da parte deste

¹⁰³No início do parecer a autoria da representação: “Sobre a representação feita contra Estabelecimento de Ensino Dom Bosco por alguns de seus ex-professores.” (CEARÁ, 1972b, p. 1).

conselho”. Os contra, argumentos apresentados na defesa foram insuficientes, a visita seria necessária para se atestar dentre outras realidades, a lotação das salas de aula. Essa mediação comprovava que a instituição tentava mediar os conflitos e insatisfações a ele apresentados de forma a manter uma linha de isenção nas suas ações frente à organização e agora fiscalização do funcionamento dos estabelecimentos escolares locais.

Outro posicionamento do Conselho, contribuindo para a compreensão da forma como a estruturação, e ainda mais, o funcionamento da rede de ensino privada no Ceará foi praticado, chega à instituição, desta feita, na forma de denúncia anônima, como indica o documento abaixo transcrito. Na oportunidade, a denúncia foi admitida com alguma credibilidade, motivando uma apuração mais detalhada, sem distanciamento do foco do questionamento feito a instituição, no que concerniam as mensalidades escolares.

Em 02 de março de 1973, José Ribamar Silva apresenta a Sunab, Delegacia do Estado do Ceará, denúncias, sem identificação, e com comprovação, contra o Colégio Cearense do Sagrado Coração, por ter aumentado suas anuidades escolares de 1973, em bases superiores às aprovadas pelos órgãos competentes. Repete-se a denúncia, nos mesmos termos e com as mesmas falhas, ao Conselho Interministerial de Preços¹⁰⁴, no dia 10 de março de 1973, assinada, dessa vez, por José Rodrigues Goianni.

Do Exame dos dois documentos nota-se, logo a primeira vista, semelhança de tipo de máquina de escrever e de grafia das assinaturas, levando-nos a crer, salvo engano, identidade dos dois denunciantes. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973b, p. 1).

A solução para a situação foi encaminhada, traduzia não só a autonomia para a Instituição solucionar o problema desta natureza, e configurava sua legitimação frente aos demais órgãos de controle sobre o tema, associados que estavam.

Tanto a Sunab, como a Comissão de Encargos Educacionais do Conselho Federal de Educação, que recebeu o processo do Conselho Interministerial de Preços,

¹⁰⁴SEAE foi criada em 1º de janeiro de 1995, por meio da Medida Provisória nº 813, como resultado do desmembramento da Secretaria de Política Econômica do Ministério da Fazenda. Tendo em vista seu papel em questões relativas ao acompanhamento de preços e ao reajuste de tarifas públicas, herdou parte de estrutura de unidades do Executivo responsáveis, no passado, pelo controle de preços da economia, a exemplo do extinto Conselho Interministerial de Preços - CIP. A questão do acompanhamento econômico, no entanto, é bastante anterior à criação da SEAE, remetendo-se à Comissão Nacional de Estímulo à Estabilização de Preços - CONEP - criada, em 23 de fevereiro de 1965, no âmbito da Superintendência Nacional de Abastecimento - SUNAB. A CONEP estava autorizada a conceder estímulos de caráter fiscal e creditício a empresas que se comprometessem a manter estáveis, ou só aumentar com autorização prévia, os preços de seus produtos. Em 29 de agosto de 1968 foi instituído o Conselho Interministerial de Preços - CIP -, com a atribuição de fixar e fazer executar as medidas destinadas à implementação da sistemática reguladora de preços. Em 24 de setembro de 1979 era criada, no âmbito da Presidência da República, a Secretaria Especial de Abastecimento e Preços - SEAP, sendo sucedida, em 10 de maio de 1990, pelo Departamento de Abastecimento e Preços, subordinado à Secretaria Nacional de Economia do extinto Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento. Mais recentemente, em 19 de novembro de 1992, era instituída, no âmbito do Ministério, a Secretaria de Política Econômica, que, desmembrada dois anos depois, deu origem à Secretaria de Acompanhamento Econômico. (BRASIL, 2013).

encaminharam as respectivas denúncias ao Conselho Estadual de Educação para as devidas providências. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973b, p. 1).

No desfecho da situação, o Conselho abre espaço para que a escola se pronuncie sobre o tema, numa mediação que denotava as amplas possibilidades de intervenção nas escolas locais a partir dos temas de seu domínio, amparada legalmente. Além disso, o documento anunciava como funcionavam as relações internas na escola com uma maior efetivação da presença de Associação de Pais, como foi sugerida a sua existência, quando estes eram convocados para solucionar aspectos mais sensíveis aos seus interesses específicos.

Convocado a pronunciar-se, assim expressou-se o diretor do Colégio denunciado: “entre os alunos do Colégio Cearense Sagrado Coração, matriculados no corrente ano de 1973 ou nos anos imediatamente anteriores, não consta o “garoto” filho do Sr. José Ribamar da Silva, autor da carta-memorandum denunciadora de possíveis irregularidades, que estavam sendo praticadas por este estabelecimento de Ensino em relação às anuidades escolares cobradas no presente ano letivo.

Houve, realmente, aumento na cobrança das primeiras prestações. Mas, justifica-se, pela demora na remessa, por parte dos órgãos responsáveis, das normas disciplinadoras das anuidades escolares, iniciando-se sempre o ano letivo sem as mesmas estarem definitivamente fixadas. Da cobrança de uma prestação aumentada em 27%, como diz o denunciante, não se conclui que toda a anuidade seja acrescida na mesma poderá ser estabelecida nas prestações vincendas. Aliás, o Colégio, considerando a defasagem em suas anuidades, encaminhou ao Conselho Estadual de Educação pedido de reajustamento das mesmas, para o ano de 1973, em bases superiores aos 15,1% permitidos.

Esse pedido de reajuste foi aprovado pelo Conselho da Escola e pela Associação de Pais e Mestres, com o compromisso do Colégio de divulgação aos pais de alunos das diferenças apuradas, caso o mesmo não fosse homologado. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973b, p. 2).

Assim refere-se o diretor:

O pedido de reajuste para o corrente ano foi aprovado pelo Conselho da Escola, que autorizou a sua imediata execução *ad referendum* desse Egrégio Conselho, como vem correndo todos os anos, com o compromisso escrito do estabelecimento de devolver aos pais dos alunos as diferenças apuradas entre anuidades cobradas e aquele autorizado pelo Conselho, se for o caso. O Conselho da Escola preferiu esta forma à outra que obrigava os senhores pais a desembolsarem quantias maiores no segundo semestre do ano letivo, depois de elaborados seus orçamentos domésticos, fato que poderia acarretar um desequilíbrio das finanças familiares, com graves consequências para filhos e para estabelecimento de ensino. Essa medida também mereceu aprovação da Associação de Pais e Mestres de quem o estabelecimento recebeu o Conselho acima exposto. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973b, p. 3).

Ao final do documento, assim se pronunciava o Conselho sobre o caso:

Frente ao exposto, considerando:

- 1- Que não houve, realmente, aumento em toda a anuidade, mas apenas nas primeiras prestações, quando ainda não tinham sido publicadas as normas

disciplinadoras das anuidades escolares e aguardava-se a aprovação do reajuste solicitado;

- 2- Que o Colégio se comprometeu a fixar suas anuidades escolares de acordo com as aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, a que deverá fazê-lo nas prestações vincendas.
- 3- Que o colégio, para adotar a medida motivo das denúncias, contou com aprovação do Conselho da Escola e da Associação de Pais e Mestres.

Somos por que o Colégio Cearense Sagrado Coração, de Fortaleza, exima-se de culpabilidade nas denúncias apresentadas contra o mesmo à Sunab e ao Conselho Interministerial de Preços, por ter agido de boa fé, e sem intenção manifesta de desobediência aos preceitos legais.

É o parecer

Sala de Sessões do C.E.E, 12 de junho de 1973. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973b, p. 3).

Apesar de a escola ter seus argumentos parcialmente aceitos pelo Conselho, e ter sido isenta da culpa e da intencionalidade que geraram a denúncia original, percebe-se que o Conselho se valia de um aspecto até então desconhecido nas relações com as escolas locais, a eficácia de seu poder coercitivo.

Essas relações desenvolvidas entre a instituição e outros órgãos governamentais estabelecidos pelos regimes autoritários que marcaram o momento, ficaram evidenciadas entre outros documentos aqui posicionados, na relação entre o Conselho e a escolas locais. Essa relação não necessariamente era de subordinação, em algumas situações a autonomia, era visível, com atitudes inusitadas, levando-se em conta o período.

“Suzana Maria da Silveira requer ao Conselho Estadual de Educação registro de diretor para estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1972e, p. 1). Atendendo a esta solicitação o Conselho se pronuncia: “Entende este colegiado que, foge a sua competência, a concessão de registros para administradores de estabelecimento de ensino, sendo o referido caso da alçada exclusiva do Ministério da Educação e Cultura.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1972e, p. 1). Apesar da indicação de competências definidas para a solicitação serem declinadas, o Conselho se pronuncia indicando: “Entretanto, para garantir o normal funcionamento das unidades integrantes do Sistema Estadual de Educação vem concedendo autorizações para exercício do cargo por prazo não superior a dois anos.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1972e, p. 1). E finaliza o documento:

Em assim sendo, desde que comprove inexistir Administrador Escolar devidamente registrado na cidade de São Benedito, nada existe em contrário a que lhe seja concedida autorização para dirigir por tempo não superior ao acima citado o Colégio Estadual Ministro Antônio Coelho. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1972d, p. 1).

A organização escolar local estava no primeiro plano na percepção de determinados conselheiros, ou ainda, o que se notava com esta decisão, era a inexistência de um controle mais efetivo no acompanhamento das ações e decisões originárias da instituição quando esta se contrapunha as diretrizes emanadas do poder central, contrariando as características de um governo autoritário, centralizador em suas esferas decisórias. Além disso, as decisões tomadas para questões similares não eram consensuadas e não guardavam uma univocidade entre os Conselheiros, no parecer de nº 148 atendendo a mesma solicitação desta feita por: “Neusa Guilherme da Silva solicita deste Conselho, em ofício protocolado sob o nº 877/71, o registro de diretor de estabelecimento de ensino.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1972c, p. 1). Em resposta a solicitação assim o Conselho se pronuncia:

Infelizmente, após a vigência da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, não cabe mais ao Conselho autorizar a expedição de registro de diretor de estabelecimento de ensino e sim ao Ministério de Educação e Cultura (art. 40). Face ao exposto, devolvemos o processo para que a petionária, se lhe convier, adote as providências necessárias. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1972c, p.1).

As decisões, portanto, efetivadas por Conselheiros que se revezavam de forma colegiada, atendendo as solicitações que lhe eram encaminhadas, em alguns casos, divergiam no tocante a interpretação dada a situações similares, como acima foi exposto. Isso nos leva, dentre outros aspectos, a referendar a ideia de ineficiência administrativa no sentido de internamente se desenvolver meios legais e mecanismos eficazes no controle e censura de decisões gestadas dentro do Conselho, principalmente quando estas pareciam destoar dos limites e determinações impostas pela reforma educacional de 1971. Além disso, limitava ainda, de sobremaneira, uma coercitividade mais eficaz, mas reconhecida sua existência, para todos os casos que lhes era dada a conhecer ou que lhes era solicitada uma intervenção mais objetiva. Essa fragilidade evidenciada, no entanto, abre precedentes para reconhecer a existência de alguma autonomia nas decisões emanadas da instituição, na sua relação com governos de feições autoritárias.

5 FORMALISMO ILEGAL?

5.1 Pareceres e resoluções: uma normatização sutil ou um controle autônomo, mas efetivo, da educação escolar?

A abordagem que vem sendo desenvolvida neste momento permite manter o Conselho Estadual de Educação destacadamente nas ações políticas no governo estadual ao longo da década de 1970 no que se refere à educação escolar. Não está descartado que estas ações de protagonismo na busca por uma efetiva organização da estrutura escolar local possuíam características bem peculiares, como está sendo evidenciado até o momento. As práticas sociais efetivadas, dentro de uma racionalidade pertinente ao seu trabalho são sem sombra de dúvida declinadas nos pareceres e resoluções até o presente momento analisados. Havia, portanto, nos anos de 1970, uma atuação permanente do Conselho, agindo sobre determinados situações, quer fruto de denúncias originárias da própria sociedade local, ou mesmo da provocação de outras instituições, como a Secretaria de Educação do Estado, ou ainda, manifestações de sua própria iniciativa com vistas a propor soluções para problemas verificados na educação escolar local.

Havia um esforço constante por uma normatização, em alguns casos, como já relatados, com características legais apropriadas. No entanto, esse esforço, como foi apresentado no capítulo anterior, dava sinais de que existia uma capacidade coercitiva presente na resposta da instituição as demandas a ela apresentada, pairando uma autonomia que ganhou visibilidade a partir dos documentos analisados, para citar como exemplo, principalmente, aqueles que indicavam a escola pública com dificuldades quanto a sua estruturação, principalmente por profissionais capacitados.

A frequência com que a década de 1970 emerge no contexto desta narrativa chama atenção para a possibilidade, pertinente, ligada ao fato de que estava em transcurso um momento histórico associado a uma ditadura. A caracterização dada a este modelo de autoridade, já feita neste trabalho, traduz uma inclinação associada ao exercício de um poder exercido de forma coercitiva, em desobediência as leis, desenvolvendo meios para efetivação de um poder político concentrado nas mãos do executivo. Por outro lado, o que se admite é a constituição de governos de caráter autoritário, mas coerente à situação brasileira.

Admitindo ambas as termologias, com maior ênfase para a segunda, são inseridas nessa análise, as interpretações sobre o período histórico, que, em boa parte aqui apresentadas, possuíam divergências conceituais, principalmente no que diz respeito ao Ceará, onde

autoridades civis e militares não compreendiam bem conceitualmente esse momento histórico, com o uso de justificativas pouco convergentes. Isso, por sinal, não deve causar impedimentos a esta análise, emergindo complementarmente. Apesar das indefinições conceituais, o que se pleiteia neste capítulo é a extensão e profundidade com que a legalidade autoritária se constitui como uma conduta da Instituição, na sua relação com a educação escolar cearense.

Dessa forma, o poder de coercitividade será percebido e analisado nas manifestações da instituição, levando-se em conta preferencialmente, a eficácia e extensão destas ações a partir do posicionamento do Conselho Estadual de Educação, além da sua efetividade.

Em 1973, o Conselho Estadual de Educação recebe uma denúncia de perseguição por parte do diretor de escola do interior do Ceará, cuja narrativa abaixo é exposta:

É submetido à consideração da Câmara de Legislação e Normas o Processo nº 1041/73, em que o professor Elias Sá Cavalcante, do Centro Educacional Castro Alves, de Mombaça, alega perseguição à sua pessoa, por parte do diretor do citado estabelecimento de ensino, e, ao mesmo tempo, denuncia irregularidades praticadas pela secretaria do mesmo educandário, e solicita, finalmente, que este colegiado remeta sua licença para lecionar, já que a direção do Centro Educacional Castro Alves está exigindo a apresentação da respectiva autorização para o exercício do Magistério. Cumpre ressaltar, de logo, que as denúncias contidas na inicial estão desacompanhadas de qualquer prova. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973c, p.1).

A ação efetivada por parte do Conselho estendia-se de forma ampla pelo Ceará, tornando-se uma instituição já consolidada no início dos anos de 1970, não se restringindo à capital, alcançando, com suas medidas, toda a rede escolar pública e privada. Essa abrangência legal traduzia alguma confiabilidade entre aqueles que formavam a educação escolar local, alunos, professores, gestores e corpo administrativo além dos pais. A aparente denúncia não é tratada de forma banal pela instituição é acolhida e mantém uma disponibilidade de sempre mediar as questões a ela entregues dando-lhes um formato coerente, dentro das limitações institucionais.

Observa-se, de outro ângulo, que o Administrador Estadual da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, a cuja rede escolar pertence o Centro Educacional Castro Alves, declara não ser de seu conhecimento da CNEC as irregularidades a que alude o peticionário, mas que a Diretoria Estadual da Campanha designou o Coronel Antônio de Andrade Poti para promover sindicâncias a respeito do alegado pelo denunciante. Esclarece ainda, que “problemas de ordem pessoal envolvem mencionado professor e o diretor do Centro Educacional Castro Alves” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973c, p. 1).

A consolidação que lhe era atribuída comprova-se gradualmente a partir da função mediadora dos conflitos internos nas diversas instituições que lhes era dada a conhecer, soma-

se essa característica a sua relação de parceria com a Secretaria de Educação do Estado já demonstrada. No entanto, entende-se que o Conselho exercia, com convicção própria, suas atribuições legais e não se eximia de intervir nas mais diversas situações a ele apresentado, numa constante e visível, acompanhamento detalhado do que ocorria no âmbito interno das escolas cearenses. Essas denúncias lhe conferiam a condição inicial de, ao ser provocada, inteirar-se sobre todos os acontecimentos, configurando-se em uma excelente possibilidade de atuação, a ser efetivada posteriormente, a partir de aspectos consorciados ao que lhe competia, mesmo em questões de natureza pessoal e disciplinar, além de situações de maior complexidade, como as que serão apresentadas.

A solução apontada para o caso parece não inclinar-se totalmente para a CNEC com a posição do Conselho, neste caso específico, abrandada, e sugerido o arquivamento do processo. A atitude aqui analisada sugere que as deliberações apresentadas pelos Conselheiros estavam à mercê do grupo que decidia naquele instante o caso em pauta, essas convicções pessoais sobre determinados assuntos, a partir do balizamento de outras referências legais ou mesmo convicções pessoais sobre educação escolar, davam um tom mais singular ao parecer em discussão.

Como se vê, a CNEC adotou as providências de direito, e na hipótese de constatar a veracidade das acusações formuladas pelo prof. Elias Sá Cavalcante, certamente aplicará as sanções previstas no seu Regimento, motivo por que este Colegiado, data vênua, deverá apenas aguardar o resultado das sindicâncias ora realizadas pela direção da CNEC. Quanto à exigência do diretor da referida casa de educação, no sentido de que o postulante apresente autorização para exercício do magistério. É medida legal, indeclinável, embora posta em execução um tanto tardiamente. Não há, portanto, como agasalhar a pretensão do requerente haja vista que a licença pleiteada, se cabível, deverá ser expedida pela Secretaria de Educação e nunca por este Conselho. Frente ao exposto, está câmara opina pelo arquivamento do Processo sub judice.

É o parecer.

Sala de Sessões do C.E.E em 29.08.1973. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973c, p.2).

Portanto, o fato de uma decisão tomada respeitar e sugerir o cumprimento daquilo que indicava o regimento da CNEC, que regulava as relações pessoais dentro da instituição, não impedia os conselheiros de terem acesso a situações específicas do cotidiano escolar cearense, em determinados casos, aflorados através de conflitos, marcados, como exemplo, por problemas disciplinares, relatados e devidamente acompanhados, que nos permite aferir que estas situações não estavam à margem do acompanhamento por parte do Conselho, e a partir dessa condição, agir dentro do que será exposto.

Em 1975 chega à instituição mais uma denúncia com características mais específicas sobre o cotidiano escolar vivenciado no interior do Ceará.

Irismar Landim Cruz e Maria Cavalcante Santos, professoras do 1º grau, estabilizadas, e com exercício no município de Jardim (Ce.), dirigem-se a este Conselho no sentido de que serem adotadas providências contra o ato do Prefeito daquele Município que as removeu para exercerem atividades de magistério em locais que distam aproximadamente 25 quilômetros daqueles onde residem. Assim procedendo, acentuam, está a autoridade municipal forçando-as a solicitarem exoneração, para corresponder desejo de alguns chefes políticos locais. Ouvida sobre a postulação da Assessoria Técnica deste colegiado opinou pela sua procedência, face ao disposto no artigo 157, da Constituição Estadual Vigente, verbis:

“Salvo promoção, os professores primários só serão removidos a pedido ou por conveniência do serviço mediante proposta do Conselho Estadual de Educação.”

Somos porque o invocado dispositivo constitucional não tem aplicação ao magistério primário dos municípios, eis que é disposto no artigo 18, inciso V, da mesma Carta Política, assim determina:

“ Art.18 – São atribuições do prefeito:

V. – nomear, suspender, demitir, licenciar e aposentar na forma da Lei, os funcionários municipais, exceto os da Câmara.”

Como se vê, a única exceção diz respeito aos funcionários da Câmara Municipal.

Bem analisando o texto constitucional nem havia necessidade de referência aos atos de suspensão e licença, posto que compreendidos na faixa que medeia entre a nomeação e a demissão. Se a autoridade é lícito praticar o mais - demitir porque negar-se-lhe o direito de executar o menos, ou seja, a remoção de servidores?

Além disso, a aplicação do inciso 157 à órbita da administração municipal malfere um dos postulados da autonomia dos municípios assegurado pela carta política do País, que é o relativo a organização dos serviços públicos locais, consequência, aliás, da garantia da administração própria, naquilo que respeite ao seu peculiar interesse (art.15,item II, letra b).

Por outro lado, mesmo beneficiados com norma constitucional do citado art. 157 – hipótese admitida somente para argumentar – a iniciativa para reparação do abuso de poder acaso praticado pela autoridade municipal, compete aos funcionários reclamantes, através do Poder Judiciário, mediante o uso do remédio heroico do mandato de segurança ou de outra que o caso couber.

É que, à exceção da administração, anulando o próprio ato que reconhecer inconstitucional ou ilegal, somente ao poder Judiciário é deferida competência para reestabelecer direito subjetivo líquido e certo violado por ilegalidade ou abuso do poder.

Este é o parecer do relator com o qual concorda a Câmara de Legislação e normas.

Sala das Sessões do C.E.E. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1975a, p.1-2).

Ao apresentar esse parecer, os Conselheiros atestaram diversos aspectos de importância na compreensão da sua postura frente ao momento histórico vivenciado. A denúncia em si talvez não causasse estranheza pela própria natureza das relações políticas presentes historicamente no Brasil, mas a forma como a situação é tratada e delineadas suas possibilidades de solução, já que houve posição e encaminhamento de condutas a serem acatadas, ou não, pelas pleiteantes, merecem outro olhar.

A inexistência de uma resposta evasiva para a solicitação que envolvia servidores públicos e governança municipal é atestada. O parecer fundamentava-se, portanto, numa

escrita jurídica, confirmando a análise em curso, de que havia uma legalidade presente nestes atos, apesar de não configurar-se um confronto aberto com a autoridade municipal, apresentou-se como proposta para o conflito, a arbitragem da justiça e a utilização de meios legais que garantiriam direitos individuais, situação que confronta a possibilidade de sua efetividade, admitindo-se um governo como inclinação ditatorial, conceito que se revela frágil, portanto, quando esta percepção é compreendida no contexto histórico cearense. Desta forma, o Conselho não se excluía de manifestar-se sobre a queixa a ele sugerida, mas, em uma atitude incomum, por ser uma instituição vinculada ao Estado, mesmo reconhecendo seu posicionamento no âmbito estadual, não se ausentou de declinar as possibilidades para efetivação de garantia de direitos, possibilidade atípica, considerando-se a pretensa consolidação de um regime ditatorial.

Essa desvinculação entre o que se esperava de uma instituição levando-se em conta o momento histórico específico, e sua postura, oficial, frente à realidade apresentada no âmbito administrativo municipal, com indicação para efetivação de garantias individuais, permite um traço relevante à atuação dos Conselheiros.

Estes não se eximiam de algum exercício efetivo e coercitivo de autoridade, a eles atribuído, mas pela própria organização decisória colegiada, com profissionais das mais diversas formações, como um ponto em comum, envolvimento com educação escolar, não favorecia um pensamento uníssono sobre todos os pleitos encaminhados, abrindo margem para que aspectos mais amplos e presentes na realidade política brasileira fossem reconhecidos como necessários na relação, nem sempre amistosa, entre cidadão e Estado.

Essa capacidade de intervenção na organização da estrutura escolar local ao ser vista com mais clareza, na documentação aqui apresentada, expõe um grau específico de, não só compreensão do cenário político declarado, mas permite perceber a extensão da forma com era conduzida a organização da escola privada, que o Conselho intervianha nem sempre de forma pacífica.

Chega ao Conselho sob o número 1512/73 da administração de uma escola local a seguinte solicitação:

Pelo Processo nº 1512/73 o Diretor do Colégio Christus, Dr. Roberto de Carvalho Rocha, expõe a este Colegiado e requer solução para ao seguinte caso:
Maria Cecília Dias Sanches, filha de um Técnico, esperando a qualquer momento transferir-se do local onde trabalhava, deixou de matricular-se no primeiro semestre deste ano, fazendo-o, já no segundo semestre. Informa o diretor que Maria Cecília é ótima aluna, com presença integral, no segundo semestre, sem necessidade de recuperação, tal seu grau de aproveitamento.

O Processo foi estudado com interesse pelo Relator junto a Câmara do Ensino de 2º grau, à luz da lei nº 5692 de 11/08/1971 e da Resolução nº 49 deste Colegiado. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973d, p. 1).

Mantendo a conduta de analisar todos os aspectos sobre os casos apresentados assim expõe.

O art. 14 da supracitada lei, assim reza “in verbis”: “ a verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento a apuração da assiduidade”.

a) O § 3º do citado artigo diz: “Ter-se-á como aprovado quando assiduidade: a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% da respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) O aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) O aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior do mínimo estabelecido em cada sistema pelo respectivo Conselho de Educação e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação”.

A Resolução nº 49/72 resolve no seu artigo 1º: “fixar um mínimo de 60% de presença em disciplina, área de estudo ou atividade para aprovação do aluno que, tendo frequência inferior a 75% e obtido menos de 80% do resultado expresso em notas ou menções, demonstrar, após estudos, a título de recuperação, melhoria de aproveitamento”.

A Câmara de Ensino do 2º grau interpreta que tudo quanto se explica nos artigos supracitados, quer de Lei, quer da Resolução, refere-se a alunos regularmente matriculados e que, por qualquer motivo, não puderam ter frequência necessária.

No caso em tela, a aluna passou um semestre sem se matricular em qualquer Colégio.

Voto do Relator – Em razão do exposto, somos de parecer que à aluna Maria Cecília Dias Sanches não cabe privilégio dos artigos citados.

Sala de Sessões do C.E.E., em 06.12.73. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973d, p.2).

O ato foi aprovado por unanimidade, isso mantém a análise em curso, no aspecto referente a forma como a instituição se manifestava, e ainda indicava suas pretensões com um tom de coerção na busca por efetivação de seus atos deliberativos, que paulatinamente deixa sua postura sugestiva. Além disso, revelava os mecanismos utilizados na relação entre instituições, não tão necessariamente consensual e pacífica, principalmente na constante busca por parte do Conselho, na consolidação das normas definidas em 1971. Ao apresentar um ato contrariando o desejo de uma escola, de respaldo social considerável, já naquele momento, percebe-se que o sentido da iniciativa é o de proporcionar uma ação equânime através do cumprimento das normas estabelecidas quer para escolas particulares bem como a organização escolar pública.

A adoção de atos por parte da instituição gradualmente avança no sentido de interceder em determinadas situações apresentadas, estabelecendo um controle mais efetivo sobre o que ocorria no âmbito da escola cearense; isso reforça a ideia de um conhecimento

cada vez mais exclusivo de aspectos não só amplos, já analisados e relatados, mas com uma lenta e efetiva busca por soluções para situações ainda mais específicas, sendo estas das mais diversas naturezas relacionadas ao cotidiano escolar público e privado.

Em janeiro de 1974, o Conselho Estadual de Educação acolhe a solicitação para que fosse efetivada, via trâmite na instituição, a regularização para o funcionamento de uma escola conceituada de nossa cidade, através do parecer de nº 109.

O documento é apresentado em vinte páginas que tratam de questões relacionadas ao regimento de funcionamento da referida instituição. No entanto, os artigos 110, 118 e 119 merecem não só uma exposição, bem como uma análise específica da ação da instituição neste momento.

O artigo 110 será modificado pelo que contém de ante-pedagógico em seu texto quando afirma: “os professores serão julgados e avaliados por seus alunos, através de pesquisas sem assinatura, para apreciação e análise do serviço de Orientação Educacional. Essas sempre terão caráter sigiloso e servirão para julgamento da Direção do seu corpo Docente”.

Usar alunos como delatores ou informantes sigilosos não se constitui uma atitude digna de uma casa de educação mas sim, uma experiência profundamente prejudicial à formação da personalidade do educando.

O aluno deve receber incentivo para ser leal e sincero, ter coragem para assumir a responsabilidade de seus atos, atitudes ou palavras, apesar das consequências que do fato advirem – autoavaliação, avaliação cooperativa, tudo isto é útil e necessário, mas nunca exigir do aluno aquilo que ele aprendeu a desprezar em Joaquim Silvério dos Reis.

De acordo com o art.118 – os professores e demais agentes citados estarão sujeitos, entre outras sanções disciplinares enumeradas à “repressão por escrito lida diante dos pares do infrator”.

Não conseguimos admitir que uma atitude eivada de tamanha hostilidade e humilhação, possa ocorrer num ambiente que inclua em seu currículo o Ensino Religioso, que pretenda ensinar convivência, solidariedade, respeito mútuo e mais que isto, respeito à pessoa humana.

Até mesmo a expressão contida no art. 119 – “ficha individual do infrator para analisar seus antecedentes” – parece-nos, talvez mais adequada ao regimento de uma penitenciária que o regimento de uma casa de educação.

Em quase todas as 14 medidas e técnicas enumeradas como “disciplina preventiva”, encontramos a expressão “exigência do professor” – como mais comumente empregada.

Que tipo de prevenção de disciplina se poderá esperar quando, ao invés de motivar, estimular, entusiasmar, conquistar, cooperar, emprega-se – “exigir”. A psicologia nos ensina que esta atitude é exatamente aquela que forma covardes, aprimora os subservientes, conquista apáticos, ou gera agressivos, odientos, inconformados ou revoltados.

São 14 itens de exigências e todos poderiam ser substituídos por apenas um – o último deles – que, se devidamente executado, tornaria dispensável os que lhe antecedem. Encontra-se assim redigido; “A aplicação por parte do professor das técnicas pedagógicas capazes de atrair o interesse dos alunos às aulas ministradas”.

Convém lembrar que o Colégio pretende manter desde o Jardim de Infância, de se dirigir a alunos de 4 a 14 anos de idade, apresenta, entre outras, como medidas e técnicas de disciplina preventiva, as seguintes:

- “exigência do professor para ser recebido por seus alunos de pé, em sinal de respeito, mandando-os a seguir sentarem-se;

- a exigência do professor de fazer com que os alunos permaneçam durante as aulas sentados de modo correto, em suas respectivas carteiras;
- a exigência do professor de obrigar que o aluno, ao fazer-lhe uma pergunta, a faça em pé, depois de autorizado e de forma respeitosa;
- a não tolerância do professor de permitir que os alunos sob pretextos quaisquer, saiam da classe durante a realização das aulas etc.

É indispensável, como diz Claparede, que as crianças não façam tudo o que quiserem, mais queiram tudo que fazem. Uma disciplina chamada impropriamente “preventiva” mas que se fundamenta em imposições e exigências, supõe uma forma de educação autocrática – aquela em que os mestres podem estar sujeitos à autocracia dos administradores e os alunos à dos professores.

Na reorganização democrática de uma escola, a uns e outros tem-se que demonstrar confiança e estimular o senso de responsabilidade indispensável ao exercício da liberdade. Métodos de imposição nada têm de construtivo. É preciso que se perca a ideia de soberania sobre o pensamento ou a atitude de um educando, para que ele tenha oportunidade de pensar e julgar por si, lembrando-nos sempre da necessidade de substituir a autoridade externa pela autoridade interna de cada um e consequente responsabilidade perante si mesmo.

Erich Fromm, eminente psicólogo austríaco, salienta em seu livro – *Análise do Homem* – o quanto a imposição de autoridade representa de prejudicial, por violar a vontade, espontaneidade e independência da criança, que quanto luta para sua libertação, luta por ser ela mesma, um ser humano plenamente desenvolvido e não – autômato.

E acrescenta: “As cicatrizes deixadas pela derrota da criança no decurso de sua luta contra a autoridade irracional são encontradas no fundo de toda a neurose.”. Sobre a chamada “Disciplina Punitiva” – corretiva”. As determinações se estendem através de 18 artigos, encontrando-se também entre as sanções disciplinares aplicáveis ao Corpo Discente, aquele já referido anteriormente, aplicável ao Corpo Docente: “Repressão lida diante do corpo discente” acrescida de uma outra: “Trancamento de matrícula lida diante do corpo discente.”

Por seu aspecto de humilhação agravadas por se dirigirem a educandos, crianças e adolescentes ainda em formação, julgamos desnecessárias tais medidas.

Partindo do pressuposto que a punição sempre existiu nas escolas, cabe-nos admiti-la com o fato que é, até que os professores descubram meios mais eficientes para solucionar os problemas de seus alunos. Entretanto, julgamos conveniente sugerir que se reflita sobre o assunto: Seria a punição uma técnica efetiva para reduzir os problemas de disciplina?

Nossa ideia básica é esta: O mal da punição não está no que fazemos à criança, mas sim, na reação dela à experiência a que é exposta. É fácil predizer o modo como a criança reagirá à punição?

A criança pode não ter percepção da gravidade da ofensa, e isso traumatizante. Se o aluno vê a si mesmo como uma pessoa “má”, sem distinguir entre o que ele é e o que faz, - o castigo, longe de ser corrigi-lo, confirma o auto-conceito negativo e este se considera ainda mais malvado e incapaz.

A criança e o adolescente, quando punidos irrefletidamente, podem criar problemas mais sérios do que aquele comportamento que deu causa a punição. O que consideramos fundamental é que se procure dar ao educando chance de reformular e reduzir sentimentos de culpa e reconstruir as relações anteriormente existentes entre ele e as pessoas ou grupos que tenha ofendido e que se considere, principalmente – que há aspectos que devem ser medidos em escala psicológica e não, em escala judiciária.

Entre as atribuições do professor como regente de disciplina, existe: “exigir que os alunos lhe tratem com respeito e consideração”.

A autoridade que numa escola tenta se impor através de “exigência” nada tem de autenticidade. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1974a, p.16-19).

Como se percebe, o entendimento que envolve a extensão e efetividade dos pareceres sob responsabilidade da Instituição, assume aspectos de relevância na sua

capacidade de intervir sob a estruturação da rede escolar local. A própria formatação dada ao regimento proposto pela escola, indica que estes eram constituídos com uma originalidade muito peculiar, e com a responsabilidade e titularidade dos donos das escolas, como a que foi apresentada.

A intervenção dada pelo Conselho por meio de parecer específico, denotava que havia uma possibilidade, dentro de sua lógica própria, de se contrapor aos considerados, exageros, contidos no regimento. Isto caracterizava de forma mais clara que os pareceres, bem como as resoluções aos poucos assumem um papel destacado, como instrumento de manifestação do pensamento dos Conselheiros, que, no caso específico, davam um sentido diferenciado as propostas definidas para acompanhamento e avaliação dos trabalhos do corpo docente e discente da escola. No entanto essa intervenção apresentava como traço peculiar, no caso, a apresentação de uma linguagem efetivamente pautada em referências teóricas, principalmente associadas ao campo da psicologia, como um tom argumentativo, cuja função era a de se contrapor ao que se considerava excesso, presentes na organização escolar.

Além disso, se acrescenta ao entendimento em curso que os regimentos escolares traduziam, quando encaminhados à instituição para aprovação e posterior aplicação, a existência de um formalismo¹⁰⁵, habilitando o funcionamento das escolas.

Este documento regulava as relações internas das instituições escolares, em diversos aspectos, dentre eles, os disciplinares, que, ao ser analisados no que concerne à essência na sua concepção original, permitem uma compreensão ainda mais específica de como a escola era pensada e gerida na década de 1970. Entretanto há uma fragilidade latente quando se debruça sobre o regimento escolar. Este continha aspectos punitivos e cerceadores de liberdade, bem como estimulavam condutas, que dentre outros detalhes, comprometiam determinados aspectos morais dos alunos. Havia, por sua vez, uma vontade de estabelecer de fato o que se chamou de, “Disciplina Punitiva- Corretiva” por parte da direção da escola, mas isto não contava com o apoio incondicional do Conselho Estadual de Educação. Isto por sinal permite a ocorrência de uma fissura na relação entre determinadas instituições do Estado, associadas à educação escolar local, como o Conselho. A partir das evidências sugeridas, denotava-se uma fragilidade na concepção, de que todas as instituições, indiscriminadamente, compactuavam com os meios disponíveis para se reprimir comportamentos estudantis das

¹⁰⁵O documento mais amplo na legalização destes atos é a Resolução de nº 48 aprovada em 1972, amparada nas leis Federais, 4024/61, 5692/71 e Lei Estadual de nº 6.322, que dentre outros elementos, indicava para o reconhecimento dos “estabelecimentos de 1º e 2º graus” exigia-se: Existência legal da Instituição, capacidade econômico-financeira, prédio e instalações, corpo administrativo e organização. Este último item sugeria: currículo a ser adotado, relação de material didático indispensável às atividades curriculares e regimento.

mais diversas naturezas, quiçá, se estas ações assumissem conotações políticas contrárias ao regime instalado em 1964, levando-se em conta o contexto histórico visivelmente cerceador de liberdades.

Como em 1937, o rápido aumento da participação política levou em 1964 a uma reação defensiva e à imposição de mais um regime ditatorial em que os direitos civis e políticos foram restringidos pela violência. (CARVALHO, 2003, p. 157).

A premissa de uma eficácia na violência contra direitos civis, pela permissividade com que isso ocorria, via anuência bem articulada e incondicional de instituições do próprio Estado, na prática de condutas disciplinares dentro de uma escola passiva de punições com alguma severidade, desproporcional ou mesmo indutora da exposição da imagem dos eventuais infratores, é parcialmente aceita, tendo como referência a realidade local, por sinal o parecer fica concluído com a indicação de que: “Deverá assim retornar em diligência para que sejam sanadas e corrigidas as deficiências apontadas.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1974a, p.20). Isso nos conduz a uma pergunta efetiva: sendo eficaz a compreensão de um Conselho afinado com os meandros de uma ditadura, e que estas caminhavam juntas, tornando a escola um espelho nas ações de punição a professores e alunos, bem como funcionários, não resiste à indagação: por que o regimento não foi acolhido na íntegra?

O que há ainda perceptível naquele momento, tendo como referência o parecer em questão, é uma tentativa do Conselho de sugerir um conjunto de procedimentos a serem adotados pelos professores, no sentido de conter a disciplina, sim, mas específica e relacionada ao cotidiano de uma sala de aula escolar no Ceará. Isso, por sinal evitaria, se concretizado, um conjunto cada vez mais crescente de ações normativas com figuração jurídica e incompatível com as características peculiares associadas a educação, com um tom mais ameno, quando refere-se ao tema e conciliador de aspectos, educacionais, psicológicos e sociais.

Buscando, portanto, elementos para a compreensão da efetividade das ações do Conselho, em 25 de junho de 1974, atendendo a uma solicitação para liberação de funcionamento de escola, a diretoria do “Instituto Educacional de Alencar” encaminha seu regimento para aprovação. O documento que trazia outros aspectos¹⁰⁶ para o bom funcionamento da escola é analisado pelo colegiado do Conselho e, neste momento, são feitas sugestões de alterações no regimento, especificamente quanto ao regime disciplinar, e neste caso, mantém a conduta sugerida, supracitada, para abrandar as punições a serem aplicadas

¹⁰⁶Estavam sendo analisados aspectos como: Material Didático, Corpo Docente, Currículo, Planejamento de Ensino, regime disciplinar e Avaliação.

nos estudantes, sempre buscando uma articulação lógica com fundamentos para este intento, como o objetivo de ajuste de condutas a partir de elementos presentes e constitutivos de uma sociedade em constante mudança, punição descomedida não era a tônica dada.

O Regime disciplinar, estruturado dentro das concepções pedagógicas atuais, apresenta medidas educativas para, em substituição ao tradicional castigo, como forma punitiva, corrigir os problemas de adaptação e irregularidades comportamentais discentes. Num mundo que se transforma rapidamente e cujas mudanças exigem constantes alterações de posição, a tônica dessa escola é a orientação e o estímulo ao cumprimento do dever, na tentativa de criar uma juventude adaptada, responsável, criadora e segura no período de formação de personalidade. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1974b, p. 2).

Quando se percebe os documentos associados à forma como foram conduzidas as relações estabelecidas pela Instituição e as escolas cearenses, há uma boa inclinação para procedimentos mais equânimes no concernente aos aspectos presentes no regimento que tratam dos aspectos disciplinares. Essa tentativa de equilíbrio é evidenciada quando se percebe que a mesma conduta direcionada para uma escola de maior relevância, como foi analisado anteriormente, é aplicado para uma escola de menor porte, já que suas atividades autorizadas davam conta apenas de ensino de 1º grau, acrescenta-se ao fato de que os pareceristas dos referidos documentos não eram os mesmos para os dois casos apresentados.

Além disso, percebe-se que o Conselho Estadual de Educação não estava totalmente desvinculado de problemas mais amplos presentes na sociedade, evidenciados a partir de determinados casos, presentes nesta narrativa, quando a ele era solicitado algum posicionamento. Suas ações e posições normalmente utilizadas para se manifestar, aparentemente, não deveriam guardar nexos com a análise que será feita logo abaixo, por não transparecer de forma clara que suas funções e atribuições seriam tão amplas assim. A extensão de sua atuação, bem como seus posicionamentos, nos permite admitir que seria uma instituição com respaldo para dar continuidade, se assim desejasse, aos mecanismos de cerceamento de liberdade ou impedimentos legais, no funcionamento de escolas, além de punições, eventuais, de alunos, professores, gestores e funcionários, caso estes compusessem um grupo de oposição dentro da escola, ao regime ditatorial.

Em 1973, o Conselho emite um parecer que é principiado com a seguinte narrativa:

Concede prazo ao Ginásio Padre Champagnat, I, para legalizar o seu funcionamento, e, à vista de ilícitos apurados em inquérito regular, impede, por cinco anos, o senhor José Geovani Gomes o exercício de diretor de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, no Território do Estado do Ceará. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973a, p.1).

O documento segue com a descrição do fato:

O Juiz de direito da 6ª Vara Criminal de Fortaleza, pelo seu meritíssimo titular, Dr. Francisco Adalberto de Oliveira Barros Leal, com Ofício nº 2517/72 fez vir ao conhecimento do Conselho Estadual de Educação o Inquérito Policial instaurado por solicitação do Juizado de Menor, nos termos do Ofício nº 1.176/71, do Exmo. Sr. Dr. responsabilidades por abusos praticados contra “ a menor Maria Liene Silva Moura”.

O Investigatório apurou que a 26 de novembro de 1971, em festa de término de atividades letivas promovida pelo Ginásio Padre Champagnat, I, situado à rua General Sampaio, nº 1510, em Fortaleza, houve distribuição de bebidas alcoólicas conduzidas pelos discentes, destas fazendo o uso voluntário e imoderado a estudante de 16 anos de idade Maria Liene Silva Moura, às vistas complacentes do diretor daquele educandário, Senhor Professor José Geovani Gomes.

Da contextura das peças componentes do sobredito inquérito exsurgem à evidência, ainda mais, que:

- a) - a menor chegou efetivamente à embriaguez;
- b) - foi ela conduzida à sua residência por dois colegas seus;
- c) - a bebida alcoólica não foi adquirida nem distribuída pelo Diretor do Ginásio, prof. José Geovani Gomes.
- d) - O prof. José Geovani Gomes, Diretor do Ginásio, participou da festa, e, juntamente com estudantes, fez ingestão de bebida alcoólica adquirida e distribuída pelos seus funcionários.
- e) - o Diretor em referência tomou conhecimento da embriaguez da menor, deixando-a à guarda de dois estudantes, por sinal aqueles que a levaram à sua residência, e
- f) - a menor Maria Liene Silva Moura, segundo o auto do exame pericial, é “jovem com desenvolvimento físico e mental condizentes com a idade”, tem “hímen íntegro” e apresenta “sinais clínicos da embriaguez alcoólica moderada” (fls. 12 e V).

À luz da prova dos autos o douto Ministério Público, por manifestação do Dr. Amarílio Furtado de Aquino, Promotor de Justiça da 6ª Vara Criminal de Fortaleza, após invocar o Art. 1º da Lei nº 5.692, de 11 VIII.71, aduz os seguintes comentários. “configurar-se-ia, no fato em apreciação, a contravenção prevista no artigo 63, I, da Lei das Contravenções Penais. A quem, todavia, atribuir-se a culpabilidade? É que nos autos não se identifica quem ministrou a bebida à menor em referência. Aliás, ela própria assevera que “tomou caipirinha se sua livre e espontânea vontade (sic.fl.6)”,e, mais, que “inviável parece o procedimento judicial por motivo da embriaguez de que foi vítima MARIA LIENE SILVA MOURA, no curso da festividade de 26 de novembro de 1971, no Ginásio Padre Champagnat, I, situ a rua General Sampaio, nº 1.510. Entretanto, atento ao disposto no artigo 16 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional este representante do Ministério Público, no exercício de suas atribuições legais, é de parecer se remeta o presente investigatório ao egrégio Conselho Estadual de Educação, para o fim de, tomando conhecimento da ocorrência, objeto do mesmo, e em cumprimento e no exercício de suas atribuições especiais (Decreto nº 9.413, de 14.04.71, art.3º,II,a) – adote as providências que entender cabíveis” (fls. 19 e 20).

O Meritíssimo Senhor Doutor Juiz da 6ª Vara Criminal, em despacho prolatado às fls. 20 e v., acolheu o Parecer do M.P. e por via de consequência, determinou o envio dos presentes autos a este colegiado.

Com efeito o M.P. buscou na inovação ao Art. 1º da Lei nº 5.692/71 o inadimplemento da sua filosofia por parte do educandário, atento ao fato de que o procedimento apurado pelo investigatório viola os fundamentos do ensino, assim preconizados por aquele dispositivo legal:

“O ensino do 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.”

De outra parte, com sustentação da competência deste Conselho para adoções de medidas coercitivas contra o educandário licenciado, o M.P. argui o Art. 16 da 4.024, de 20.XIII.61, e o Art. 3º, nº II, letra a do Decreto de 9.413, de 14.IV.1971.

Esse, como aqueles legados da douda Promotoria elevam-se isentos de devaneios quaisquer. Na verdade o fato apurado atenta contra os objetivos fundamentais do ensino, assim como, por seu turno, pacífica é a competência do Conselho para fazer cessar até mesmo o reconhecimento ou autorização de funcionamento cedida ao estabelecimento de ensino faltoso, ex vi do Art. 2º, nº II, letras a e c da Lei nº 6.322, de 16.V.1963 e do Art. 16 da Lei nº 4.024, de 20.XII.61, combinados com preceitos do Decreto. Nº 6.865, de 08.VIII.1965, vigente ao tempo da infração e do Decreto nº 9.413, de 14.IV.1971.

No que tange a sanção permitida em Lei é de considerar previamente a seguinte curiosidade emergente no despacho de fl. 22 da S.C.O.E., deste colégio:

“Nada consta sobre autorização do Ginásio Pe. Champagnat no setor de Controle e Orientação Escolar. Quanto à apresentação de Relatório, referido Ginásio nunca enviou ao C.E.E.”.

Ao claro deste interlocatório interfere-se que sobredito estabelecimento não é sequer autorizado a funcionar. O não envio de relatório de suas atividades ao Conselho, decorre precisamente desta sua anômala situação funcional.

Assim não reconhecido nem mesmo autorizado, não há como cessar o que não existe. O Ginásio Padre Champagnat, I, funciona, pois ao arripio da legislação regente da matéria. Ter-se-ia, em razão disto, de suspender as suas atividades, ao abrigo da regra exurgente no Art. 79 da Lei nº 9.636, de 31.X.1972. Esta seria a medida a adotar. Como, porém, nesta altura do ano letivo, um decisório dessa espécie ensejaria vexações aos seus corpos discentes e docentes, manifesta-se a Câmara de Legislação e Normas por que se assine prazo a pessoa física ou jurídica do aludido estabelecimento de ensino para que, até 15 (quinze) de junho do corrente ano, faça cumprir as normas da Resolução nº 48/72, deste Conselho, que dispõe sobre autorização e reconhecimento de estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus, findo a qual, sem atendimento deste recomendado, estará suspenso o funcionamento do referido educandário, cabendo ao C.E.E. exame da regularização da vida escolar dos estudantes.

De par com essa providência atende, ainda, a Câmara de Legislação e Normas que merece acolhida o Parecer da douda Promotoria da 6ª Vara Criminal de Fortaleza, na parte em que admite a violação, pelo Ginásio Padre Champagnat, I, do Art. 1º da Lei nº 5.692/71. É responsável por essa violação o senhor Professor José Geovani Gomes, por haver assistido indiferentemente à distribuição da bebida alcoólica à menor Maria Liene Silva Moura assim como a todos os seus alunos que pretenderam inseri-la. Este fato atenta contra a formação e o desenvolvimento das potencialidades daqueles educandos para qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania, pelo que dever-se-á impedir o senhor José Geovani Gomes, pelo prazo de cinco anos, do exercício de diretor de estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus no território do Ceará.

É o parecer.

Sala de Sessões do Conselho Estadual de Educação, 28 de março de 1973.
(CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1973a, p. 1-4).

A descrição do parecer emitido pelo Conselho em 1973 torna ainda mais evidente que diversas situações aparentemente improváveis de serem reveladas no cenário educacional local, por se tratarem de eventos restritos ao âmbito das escolas envolvidas, quer na capital, bem como no interior, chegavam ao conhecimento do Conselho Estadual de Educação. Isso nos permite sinalizar, posteriormente analisado, que se os movimentos dentro da escola ocorressem com conotação política voltada para a manifestação contrária ao regime ditatorial, certamente seriam reconhecidas, por parte da instituição, com atenção e acompanhamento

similar aos eventos aqui posicionados, principalmente não só pela natureza e sentido dos eventuais protestos, mas pela sua amplitude.

Dessa forma, a articulação bem delineada entre Ministério Público e Conselho Estadual de Educação são perceptíveis na descrição acima disponível, esta por sinal sinaliza de forma clara que as atribuições dos Conselheiros eram bem maiores do que aquelas corriqueiramente definidas ao longo das análises realizadas.

Apesar da Instituição não admitir preliminarmente restrições à escola em questão, por não existir formalmente, a punição ao diretor, é acatada e sugerida em termos concretos. No entanto, há um aspecto a ser considerado na fundamentação do Ministério Público, admitida pelos Conselheiros. Na alegativa utilizada para referendar a punição do referido diretor, valeu-se de um artigo que principia, como foi indicada no instrumento de acusação, a Lei 5692/71. A má conduta do professor responsável pelo ato de ilegalidade é punida de fato, por contrariar tal preceito definido no artigo em questão, que muito bem poderia ser utilizado, para casos similares, principalmente se estes tivessem alguma conotação política mais destacada e que comprometesse o regime. Isso, por sua vez, não se configura uma projeção de condutas institucionais, mais um artifício legal palpável e presente na documentação, inserido a partir de seus argumentos que, articulados, justificaram e referendaram a punição efetivada. Essa alusão nos permite considerar, ainda, que um ativismo político indesejável naquele momento poderia ser interpretado como um desvirtuamento na proposta por educação, que seria apenas: “a qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania” e como tal estabelecer-se-iam punições formais para estudantes e escolas.

A existência de um cenário político configurado com conotações que levam a uma ditadura, ou mesmo um governo com feições autoritárias não era algo despercebido pelo Conselho na década de 1970. Essa disposição dos conselheiros nesse entendimento foi bem caracterizada no final da década de 1960, quando de sua refundação, a partir das posições tomadas através de meios vinculadores de suas ideias com a revista *Mensagem*.

As alterações dos membros das câmaras em uma década talvez distanciasse a instituição desse fato. Dessa forma, em 1975 e atendendo uma solicitação da Secretaria de Educação do Estado, configurando bem a articulação entre as duas instâncias locais, o Conselho se posiciona sobre a aprovação do regimento das Escolas Oficiais do Ensino de 1º grau, portanto as diretrizes que regulavam o cotidiano escolar público no Ceará.

Na análise do documento, reforçando sua autonomia, o Conselho declina que há no referido regimento “algumas falhas e imperfeições”, todas amparadas no rol de aspectos sugeridos pela Resolução de nº 48 de 1972. No artigo 80 da proposta encaminhada pela

Secretaria de Educação, assim é feita a correção: “Lê-se: É vetado ao Centro Cívico Escolar a realização de qualquer atividade que venha de encontro ao Regime Político em vigor no País. É melhor dizer: “[...] de encontro ao Regime Político em vigor no País.”

A sutileza com que a troca de expressões é feita, não esconde o reconhecimento da existência de um “regime político”, vigilante às condutas escolares, através de seus interlocutores mais especializados no âmbito do Estado, e ainda, sinalizava de forma evidente que a Instituição estava atenta às movimentações dentro das escolas, se estas assumissem uma direção oposta às deliberações emanadas do governo. Resta-nos compreender a efetividade e extensão como isso de fato ocorria, como estava sendo feito. Essa alteração proposta no documento legal indica uma maior efetividade às punições, se estas ocorressem e com base em preceitos legais referendados como exemplo pela Lei 5692/71, no sentido de conter eventuais protestos dentro das escolas.

Existiam condições legais, como foram sugeridas anteriormente, para restrições mais amplas aplicadas às escolas e a estudantes. A possibilidade de uma maior efetivação de meios legais mais rigorosos quando se refere a punições disciplinares, necessita de uma análise mais pormenorizada, encontrando elementos dispostos nos atos da Instituição, que eventualmente refletissem, ou não, meios mais eficazes de repressão a manifestações de natureza política, a título de exemplo, além, de se constituir um espelho de legislações com esse intento, aplicadas sobre o sistema educacional. A disposição da documentação sugerida indica que a instituição não só estava atenta a eventuais movimentações da escola cearense, bem como tentava ajustar os aspectos normativos a essas novas exigências.

Em 1973, o Conselho divulga a resolução de nº 59 publicada em Diário Oficial de 10 de novembro do referido ano. Com base em uma única legislação específica, no caso a lei de nº 5.692 de 1971 ela altera vários aspectos contidos na resolução anterior de nº 48, reforçando a importância do uso da reforma de 1971 com mais exatidão, ampliando ainda mais a efetivação das ações da Instituição: “O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições contidas na Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, artigo 2º, parágrafo único”. Partindo da compreensão dos aspectos pertinentes aos efeitos do ato, no seu artigo oitavo assim se pronunciava:

O Título – Do regime Disciplinar- fica a critério do Estabelecimento devendo ser formulado em consonância com princípios pedagógicos, compreendendo os seguintes capítulos:

1- Direitos e Deveres.

2- Penalidade

3- Competência para aplicação de sanções. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1973. p. 1).

Essa alteração em termos de definições mais claras sobre quem estabelecia as punições para os estudantes, quando estes cometiam algum ato desabonador de conduta, deveria deslocar para o centro decisório todas as partes que formavam a escola, no caso, o corpo docente e discente, além de funcionários.

No entanto, não define quem de fato era o responsável pela aplicação das punições, além de não estabelecer o rol de infrações a serem admitidas como parte, do cotidiano escolar, sem menção às manifestações de natureza política. Assim como a legislação anterior, a de 1973 foi mais inespecífica, com relação a este aspecto, tornando flexível a elaboração de regimentos para funcionamento de escolas, com aspectos particulares nele contidos, tendo como referência, o que pensavam para o tema os respectivos gestores públicos, além dos gestores de escolas privadas. O que na prática funcionava como mediador entre o que se pensava e se transcrevia para o regimento, envolvendo o tema, disciplina, e o que de fato era admissível para ser aplicado, passava pelo crivo do Conselho¹⁰⁷. Dessa forma, a ação dos pareceristas, como ficou atestado, inclinava-se para aspectos disciplinares regidos por atos mais amenos, e envolvidos com aspectos quase sempre aludidos como de cunho “pedagógico”.

Além disso para uma maior efetividade na aplicação de eventuais punições sobre movimentos de natureza política, praticado por estudantes, no âmbito da escola, admitir-se-ia uma bem organizada e estruturada rede de conexões entre as instituições diretamente relacionadas a temática, no caso, aspectos legais e normativos consorciado a sociedade brasileira, guardando referência ao período em questão, só verificado com o andamento das pesquisas no sentido de pontuar as ações, deliberações e atos administrativos, comprovando essa articulação, como foi bem sugerido no caso aqui apresentado.

Resta-nos saber se há deliberação contida no regimento, como parte integrante e necessária para liberação de funcionamento de uma escola no Ceará, tinha alguma coercitividade.

Em maio de 1973 o Conselho admite uma resolução, a de número 56 em que definia:

O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições previstas nas Leis Federais nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, e 5.692, de 11 de agosto de 1971, e na Lei Estadual nº 9.636, de 31 de outubro de 1972. Resolve.

Art. 1º - O estabelecimento de ensino, vinculado ao Sistema Estadual de Educação, é obrigado a afixar, em local bem visível ao público, documento expedido por este Conselho que atesta sua autorização ou reconhecimento.

¹⁰⁷O artigo nono do referido ato conferia à instituição essa possibilidade: “alteração do regimento com a aprovação de órgão competente.”

Art. 2º - Qualquer documento exigido por este estabelecimento de ensino deve indicar sua autorização ou seu reconhecimento.

Art. 3º - O não cumprimento do disposto nesta resolução implica em penalidade de advertência e suspensão em caso de reincidência, aplicável à direção do estabelecimento. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1973. p. 1).

A normatização sugerida tem efeitos legais palpáveis, com uma coercitividade bem definida e restritiva caso não houvesse atenção as suas determinações, além disso percebe-se aquilo que Virgílio Távora já declinara na década anterior, quando faz alusão ao “órgão máximo da Educação no Ceará”. Sua atuação neste instante, dentro de um contexto claro de ganho de autoridade para a instituição, a partir de suas responsabilidades, que não só consolidava-se no cenário educacional local, mas demonstrava atenção às movimentações dentro das escolas, tanto na capital como no interior, sem descuidar-se de um contexto com características autoritárias, que buscava uma legalidade na sua relação com a sociedade. Apesar disso, suas ações eram tímidas quando em sua ação normativa, não apresentava aspectos legais mais específicos e eficazes para conter uma eventual movimentação de proporção considerável dentro das escolas, com uma conotação política contrária ao regime. Essa constatação será objeto de apreciação na parte conclusiva da análise proposta para este trabalho.

5.2 Conselho de Educação do Ceará: um lugar privilegiado da Ditadura Militar?

Os anos 1970 são destacados na compreensão do cenário político brasileiro, no que se refere ao tema aqui sugerido. E quando se traz à tona esse momento há uma inclinação quase que naturalizada para os aspectos repressivos que acompanharam as movimentações contrárias ao regime instalado no Brasil após 1964. Há um aspecto também frequente nestas abordagens, dando conta de que a participação de estudantes tratava-se de um capítulo à parte nessa trajetória. Isso pode ser constatado pela percepção de que: “Os estudantes eram muitíssimos visados pelos órgãos de informações do regime militar.” (FICO, 2001, p. 187).

Os organismos desenvolvidos para a repressão que lidavam diretamente com o setor de informações (CARVALHO, 2003) dentro do regime militar, percebiam uma certa ineficácia na atuação de determinados órgãos governamentais, que para eles deveriam contribuir oferecendo elementos capazes de compor denúncias sobre eventuais movimentações contestatórias dentro das escolas e universidades:

A atividade política dos estudantes, porém, era o que mais preocupava a comunidade. O próprio Ministério da Educação era classificado como inoperante na

prevenção dos “atos de agitação”, na medida em que, à frente de diversos de seus departamentos estariam “elementos comprometidos com as ideias comunistas. (FICO, 2001, p. 187).

A opinião expressa acima nos permite evidenciar outro detalhe importante nessa análise, o fato de ser um ministério diretamente ligado à educação de 1º e 2º graus, além do ensino universitário, ter algum tipo de relacionamento, mesmo considerado ineficaz, com a comunidade de informações. Essa noção de que a movimentação dentro da escola ou universidade era motivo de vigilância, é reforçada pela forma como a atuação dos professores, outro segmento funcional associado à educação, era acompanhada:

Professores também eram constantemente perseguidos, e a aposentadoria era a arma que as comunidades de segurança e de informações –mas também governadores– usavam contra aqueles que fossem tidos como “esquerdistas”, classificação que certamente serviu para encobrir perseguições das mais diversas. (FICO, 2001, p. 187).

Essa contextualização que bem sugere a preocupação e conseqüente vigilância com relação aos estudantes nos permitindo elencar outro elemento de destaque na análise em curso, segundo Marcelo Ridente (1993), o número de pessoas ligadas direta ou indiretamente à luta armada entre 1964-1979, envolvidas em ações judiciais, na condição de denunciados, indiciados e testemunhas, que, de uma forma ou de outra passaram pela escola, cujos níveis eram primário, secundário e colegial, chegava a casa dos 31,4%. Quanto ao número de pessoas envolvidas com nível superior, completo e incompleto chegava a casa dos 58,7%: “As evidências são claras: era jovem a maioria dos militantes e simpatizantes das esquerdas após 1964, principalmente as esquerdas armadas, situação contrárias, àquela anterior ao golpe.” (RIDENTE, 1993, p. 122).

Dessa forma, a composição dos movimentos estudantis evidenciava ainda mais a relação de estudantes secundaristas, os frequentadores das escolas de 1º e 2º graus, com a luta armada. De acordo, ainda, com Marcelo Ridente (1993, p. 121), “Os anos de 1967 e 1968 assistiram a mobilização política de amplas massas juvenis, universitárias em grande parte, mas também compostas por secundaristas, bancários e outros assalariados.” Essa constatação levanta a suspeita que, de alguma forma, as legislações educacionais, mais especificamente, as instituições a elas relacionadas, voltadas para sua, aplicação, aperfeiçoamento e interpretação, como os Conselhos Estaduais de Educação, deveriam ter desenvolvido artifícios capazes e eficientes de desmobilização, incluindo restrições legais, deslocando a violência como vinha sendo praticada, desgastante para o regime, para um cenário de ações mais sutis, duradouras e abrangentes.

É essa efetividade, tratada na parte final deste trabalho, que se fará presente, alicerçado a outros elementos já devidamente elencados, nos capítulos anteriores, permitindo a constatação, aferida junto às ações do Conselho Estadual de Educação no Ceará, indicando uma capacidade coercitiva frente às escolas locais, por parte da instituição, uma considerável capacidade de articulação entre instituições, uma reconhecida atuação sobre diversos eventos dentro das escolas com repercussão na sociedade local, uma capacidade de não só elaboração, mas, adaptação das normas aos cenários educacionais escolares demandados, além de respaldo na estrutura organizacional do Estado do Ceará. Todos estes aspectos nos permitem afirmar que existiam condições favoráveis para a efetivação de medidas restritivas¹⁰⁸, caso estas movimentações contrárias ao regime assumissem, no âmbito escolar, um patamar indesejável.

Em junho de 1970, o Conselho Estadual de Educação é provocado no sentido de autorizar o funcionamento do Colégio São Vicente de Paulo, localizado em Fortaleza, mantido por uma Instituição denominada Campanha Estadual de Escolas Populares. No entanto a Câmara de Ensino Médio responsável pela liberação da autorização encaminhou a Câmara de Normas e Assuntos Gerais, setor ligado ao Conselho, uma solicitação de parecer sobre o caso, alegando, na oportunidade, que “o presidente da entidade mantenedora, Professor Manuel Aguiar de Arruda, teve mandato cassado¹⁰⁹ pela Câmara Municipal de Fortaleza em 1964” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1970c, p.1). No documento, a exposição de forma mais detalhada sobre o conteúdo do referido ato complementar.

O Ato Complementar Nº 75, de 21 de outubro de 1969, estabelece em seu art. 1º: “Todos aqueles que, como professor, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público, incorreram ou venham a incorrer em faltas que resultaram ou venham a resultar em sanções com fundamento em Atos Institucionais, ficam proibidos de exercer, a qualquer título, cargo, função, emprego ou atividades, em estabelecimentos de ensino e em fundações criadas ou subvencionadas pelos poderes públicos, Território e Municípios, bem como em instituições de ensino ou pesquisa e organizações de interesse da segurança nacional”. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1970c, p. 1).

¹⁰⁸Há uma visão que se ajusta a essa percepção aqui declinada, de que de fato diversos segmentos relacionados à educação escolar foram atingidos pela repressão como afirma Cunha e Góes (1985, p. 38): “Mas não foi apenas a alta administração do sistema educacional, os membros dos conselhos universitários e os grandes nomes da ciência que foram atingidos pela sanha repressiva. Funcionários do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação, e simplesmente professores também foram demitidos ou, se mantidos em seus cargos, ameaçados constantemente, na tentativa de se obter, pelo medo, seu consentimento ao novo regime. O famigerado decreto- lei 477, de fevereiro de 1969, representou a expressão mais acabada das ameaças da repressão política e ideológica à universidade brasileira.”

¹⁰⁹De acordo com o documento, a cassação deveu-se ao fato do referido professor ter desrespeitado o Ato Complementar de nº75.

Os atos institucionais foram criados com o objetivo de desenvolver: “Instrumentos legais da repressão.” (CARVALHO, 2003, p.160). Editados já a partir de abril de 1964. Tiveram como função precípua a limitação de vários direitos políticos.

Por ele foram cassados os direitos políticos, pelo período de dez anos, de grande número de líderes políticos, sindicais e intelectuais e militares. Além das cassações, foram também usados outros mecanismos, como a aposentadoria forçada de funcionários públicos civis e militares. Muitos sindicatos sofreram intervenção, foram fechados os órgãos de cúpula do movimento operário, como o CGT e o PUA. Foi invadida militarmente e fechada a UNE, ou mesmo acontecendo com o ISEB. (CARVALHO, 2003, p. 160).

O desenvolvimento de uma legislação com esse teor de cerceamento de liberdades pode ser visto ainda como uma lei que:

Foi cuidadosamente elaborada, em alguns casos, mesmo confirmando a existência de outras organizações ou estruturas autoritárias permitidas, sem o controle dos mecanismos legais gerados pelo regime. No caso da montagem do aparelho repressivo no Brasil, podemos verificar que sua construção foi tecnicamente elaborada ao longo de vários anos de acordo com a necessidade política dos dirigentes políticos. (VASCONCELOS, 2000, p. 22).

O parecer emitido pelo Conselho, único em toda documentação verificada, que tratava de um tema tão específico, parece não se comunicar com o contexto onde foi gestado os impedimentos legais sugeridos pelos Atos Institucionais.

Como se vê, a mencionada norma legal abrange exclusivamente aqueles que, na qualidade de professor, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público, praticaram ou venham a praticar ações que foram ou venham a ser punidas com base em Atos Institucionais. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1970c, p.1).

De forma incomum, assim se pronuncia o Conselho:

Ora, o cidadão Manuel Aguiar de Arruda não foi punido por infração cometida pro professor, funcionário ou empregado de estabelecimento de Ensino Oficial. Em verdade, com exceção da cassação de seu mandato de vereador, por ato da Câmara Municipal de Fortaleza, não lhe foi aplicada sanção de espécie alguma. Efetivamente, à luz da prova emergente dos autos, é indubitável que o prof. Manuel Aguiar de Arruda não foi atingido por Ato Institucional, nem tão pouco respondeu ou responde por crime político de qualquer natureza, valendo ressaltar que está quite com o serviço eleitoral vigente, consoante dão notícia as certidões expedidas pela Auditoria da 10ª Região Militar e pelo escrivão Eleitoral da 82ª Zona de Fortaleza, além do documento fornecido pela Secretaria de Polícia e Segurança Pública (folha corrida), onde se diz que nada existe em desabono da sua conduta. Destarte, é irrefragável que o prof. Manuel Aguiar de Arruda está fora do raio de alcance do Ato Complementar Nº 75. Ante ao exposto a Câmara de Normas e Assuntos Gerais de parecer que a permanência do prof. Manuel Aguiar de Arruda na presidência da Campanha Estadual de Escolas Populares, sociedade de natureza privada, não tem nenhuma repercussão no processo sub judice. Sala de sessões do Conselho Estadual de Educação em 30 de abril de 1.970. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1970c, p. 2).

Preliminarmente, é perceptível a existência de processos com alguma conotação de natureza política envolvendo professores e gestores escolares chegando ao conhecimento do Conselho, fato, que por sua vez, mantém nexos com a análise em curso neste trabalho, não isentando a instituição de envolver-se com aspectos direta ou indiretamente associados ao regime instalado no Brasil em 1964, bem como sua capacidade de articulação com outras instituições, fato por sinal já sugerido.

Apesar do parecer ser levado para uma interpretação literal, com base nas disposições legais presentes no dispositivo do Ato Complementar, o que chamava atenção é a forma isenta através da qual o Conselho se contrapõe abertamente a uma deliberação emanada de um Ato Institucional, instrumento legal de força como anteriormente ficou comprovado. Essa interpretação apresenta-se de forma autônoma, levando-se em conta uma legislação restritiva de direitos, traduzindo bem um dos aspectos mais destacados quando se faz menção ao regime autoritário brasileiro. Isso nos leva a acreditar, com base em elementos anteriormente já analisados, que havia uma ineficácia no controle dos pareceres, internamente, quando estes, destacadamente, se contrapunha ao regime, que por sinal, admitia e reconhecia sua existência e legalidade, como já se comprovou, principalmente, na efetivação de alterações de regimentos escolares quando estes propunham manifestações contrárias ao regime político.

Esse controle mais efetivo sobre aqueles que formavam a escola naquele momento, professores, gestores, funcionários e estudantes, também se constituiu em outra tônica da Instituição, que por sinal, não se valia de uma legislação única e permanente, capaz de constituir-se de maneira a refletir melhor algum tipo de restrição para determinados atos, considerados desabonadores, daquilo que se esperava como comportamento político aceitável, tendo em vista o cenário político vigente.

Isso pode ser verificado pela inclusão de inúmeros preceitos normativos, que ao ser incluído ao rol de mecanismos disponíveis para normatização da educação escolar, abria espaço, para que em determinados casos, se tangenciasse mais uma vez uma inclinação autoritária para as legislações vinculadas a educação, abertas a essa possibilidade, pela existência e consolidação, por exemplo, dos Atos Institucionais, e seus derivados como o Decreto lei 477. Em 1975, um bom exemplo dessa realidade, quando da avaliação do processo que solicitava o reconhecimento do ensino de 1º grau da Escola Apostólica Nossa Senhora de Fátima, em Fortaleza, os conselheiros sugerem uma mudança quando da análise do regimento da citada escola: “t) artigo 87 – acrescentar nas penalidades para professores e funcionários: “obedecia a legislação trabalhista vigente”. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ,

1975c, p. 3). Isso referia-se apenas as relações empregatícias e não havia uma predisposição de elencar outras ações, que ao serem cometidas, levariam a uma punição mais específica.

Seguindo a mesma orientação, as divergências são ainda maiores quando se debruça sobre os requisitos previstos para autorização de diretor escolar. No começo dos anos de 1970, o Conselho concede um parecer de nº 163 onde explicita os documentos necessários para o efetivo cargo de diretor de escola. Dentre os documentos a serem apresentados, que satisfaziam na prática, a uma Resolução de nº 45, aprovada no mesmo ano. Portanto, eram documentos necessários, além de outros: “g) atestado de idoneidade moral e h) Atestado de antecedentes políticos fornecidos pela Delegacia de Ordem Política e Social¹¹⁰.”

Em 1972 outro parecer é emitido, desta vez não há uma relação direta com a documentação de 1970, e ainda não se exigia uma constante atualização dos diretores nessa documentação. Para exercício de função de diretor exigia-se: “c- atestado de bons antecedentes e d- atestado de idoneidade moral” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1972d, p. 1). Além de não existir da figuração do DOPS, em 1972, bem como não são claros as características comportamentais capazes de aferir com exatidão o que se declinava como, “idoneidade moral”. No mês de junho do mesmo ano, o parecer de nº 166, inova ainda mais e sugere: “e) atestado de bons antecedentes políticos”.

Em uma das resoluções mais específicas sobre a documentação exigida para o cargo de diretor, a de nº 45 de abril de 1972, há um detalhe que circunscrevia a autorização aos pares de profissão, afinal seu “atestado de idoneidade moral” deveria ser emitido através “de dois diretores em exercício”, além do atestado de bons antecedentes a ser emitido pelo: “órgão da secretaria de Polícia e Segurança Pública”. Isso de certa forma tratava-se de uma similaridade, em parte, como o que ocorria nacionalmente¹¹¹. Em 1975, uma nova alteração é sugerida: na letra “d) atestado de idoneidade moral fornecido por duas autoridades locais, e) folha corrida na capital, ou atestado policial o interior.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1972f, p. 1).

Isso conduz a percepção da existência de uma tentativa de regulamentar o exercício do cargo em questão, mas era impreciso com relação às eventuais manifestações políticas se estas ocorressem com a omissão ou anuência de diretores escolares, que levados

¹¹⁰“Atuavam no Plano Estadual, os DOPS (Departamento de Ordem Política e Social)” (VASCONCELOS, 1998, p. 25).

¹¹¹O que ocorria nacionalmente foi assim exposto por Cunha e Góes (1985, p.38): “Mesmo antes de ser baixado o Ato Institucional nº 5 e seu descendente direto, o decreto Lei 477, todos os professores ou candidatos ao magistério eram considerados suspeitos de subversão, até que mostrassem o contrário. Tinham de provar que sobre eles não recaía culpa de subversão. As universidades passaram a exigir dos candidatos ao magistério, mesmo à precária categoria de colaborador, apresentação do “atestado de ideologia”, emitido pelas delegacias de ordem política e social das secretarias estaduais de segurança pública”.

ao Conselho estariam sujeitos a inúmeras interpretações conduzidas por aqueles a quem caberia a análise do caso, aspecto já declarado neste trabalho.

Outro elemento necessita ser pontuado e tratado com a devida atenção, refere-se ao respaldo legal aludido para a criação de critérios de admissibilidade ao cargo supracitado. A resolução de 1975 assim é iniciada: “O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que dispõe a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, artigo 79”. Quando o artigo¹¹² em questão é colocado em comparação com as atribuições criadas pelo Conselho, há uma maior imprecisão, e ainda, não faz restrição alguma, nem assume qualquer conotação política ou orientação neste sentido, limitando-se a aspectos meramente funcionais. Isso deslocava o centro decisório para os Estados, dando mais atribuições aos conselheiros, abrindo margem para uma lacuna nas legislações na década de 1970 vinculadas a educação, que seria a aceitação de que inúmeras alterações propostas, ampliando sua vulnerabilidade no tocante a sua eficácia, pela falta de controle e tempo para gerir toda uma documentação em constante alternância e imprecisão, claro, se a finalidade fosse restringir ao máximo estas nomeações, sob a mínima suspeita, estávamos nos início dos anos 1970, “anos de chumbo”.

Para se ter uma ideia disto, somente em 1973 define-se a regulamentação para o cargo de, “Secretário de Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º graus”.

A mesma estrutura definida para diretores é aplicada para secretários, como uma diferenciação, menos restritiva: “f) Atestado de bons antecedentes expedido por autoridade policial”. Ainda no documento o anúncio inusitado, a constatação de uma dificuldade latente na composição, especializada, do corpo administrativo das escolas cearenses: “Art.1 – Enquanto perdurar a carência de secretário registrado, o Conselho Estadual de Educação do Ceará poderá autorizar o exercício da função em referência a candidato que apresente os seguintes documentos”.

Quando este assunto, regulamentação profissional, chega aos professores, estávamos próximos do fim da primeira metade da década de 1970, talvez sendo ineficaz algum tipo de iniciativa no sentido de conter professores estabelecendo restrições nas suas nomeações, à repressão tinha se tornado eficaz no combate ao movimento contrário ao regime: “Apesar de uma ou outra operação de guerrilha bem sucedida, os militares desmantelaram rapidamente as organizações armadas, especialmente ente 1969 e 1971, não

¹¹²“Artigo 79. Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de uma sistema, ou parte deste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério” (BRASIL, 1971a).

hesitando em torturar e assassinar seus inimigos, que não conseguiram a guerrilha rural.” (RIDENTE, 1993, p. 43). Em fevereiro de 1975, o Conselho baixa a resolução de Nº 87 criando, “as condições para o exercício do magistério”. No seu artigo 4º assim definia os documentos para exercício de magistério de 1º e 2º graus.

- 1- Prova de idoneidade.
- 2- Prova de quitação com Serviço Militar;
- 3- Prova de quitação com a Justiça Eleitoral;
- 4- Atestado de sanidade física e mental, especificadas as condições dos órgãos da visão, audição e dicção.
- 5- Atestado de residência.
- 6- Declaração da entidade mantenedora ou da direção do estabelecimento de ensino de que pretende contratar o candidato, respeitado o direito de preferência por professor melhor especificado.
- 7- Atestado de idoneidade moral firmado por dois professores habilita, dos portadores de registro profissional no órgão competente e que estejam no exercício das respectivas funções;
- 8- Folha corrida, na capital, ou atestado policial de bons antecedentes no interior;
- 9- Três (3) retratos iguais, nas dimensões de 3 x 4 cm;
- 10- Carteira Modelo 19 ou equivalência, para estrangeiro;
- 11- Comprovante de qualificação na disciplina ou disciplinas, conteúdo específico ou conteúdos específicos da matéria, área ou áreas de estudo e atividades, para cujo exercício de magistério requer autorização, na forma que dispõe o art.5º desta resolução.

O que se percebe é uma visível inclinação para uma regulamentação no exercício da profissão de professor, com uma indicação para a profissionalização com base numa formação específica, além de critérios razoavelmente organizados para o acesso a uma vaga no mercado de trabalho, quer no ensino público como no privado. Eventuais critérios restritivos com alguma conotação política estavam descartados naquele momento, principalmente porque não há evidência na documentação analisada de alguma restrição que tenha chegado ao Conselho, motivo de questionamento, por parte de professor, junto a instituição, gerando na oportunidade, certamente, algum parecer específico interpretativo neste sentido, o que de fato há, em uma quantidade considerável de documentos padronizados disponíveis que atestam apenas a solicitação para cumprimento desta determinação, até o final da década de 1979.

Em 1975, no entanto é emitido um parecer, de nº 447, em atenção a uma ação protocolada na instituição no mesmo ano. A provocação feita ao Conselho é conduzida pela Secretaria de Educação do Estado sob o título, “projeto regimento”, tratando-se da normatização, considerado importante naquele momento, dirigida para a regulamentação da vida interna das escolas de 1º grau do ensino público do Estado. Para essa necessidade assim se pronunciava o documento: “A proposição do Exmo. Sr. Secretário encontra apoio legal, desde que se destine a assegurar a unidade básica e estrutural da rede, preservando ao mesmo tempo a flexibilidade didática de cada escola”. Ainda afirmava no referido documento, “não se trata pois de impor-se um regimento padronizado a cada escola, mas apenas, de fixarem-se normas de organização e disciplinamento”. O Conselho analisa vários aspectos contidos no documento e um aspecto singular chamava atenção. O Art.162, do referido regimento proposto pela secretaria, é questionado por parte do parecerista que assim se pronuncia:

Parece-nos haver contradição entre esse artigo e seu parágrafo único. Enquanto o artigo diz: “a quem transgredir as normas do Regimento serão aplicadas, pela direção da Escola, conforme a gravidade da falta, uma das seguintes medidas educativas;

- a) Advertência verbal ou por escrito;
- b) Suspensão;
- c) Transferência;

Parágrafo único determina; “As penalidades acima especificadas serão aplicadas mediante decisão tomada pela congregação de professores”. Talvez tenha havido omissão de alguma coisa. Parece-nos melhor que a medida educativa mais grave seja aplicada pela congregação de professores. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1975b, p.9).

Com essa exposição, revelava-se a existência de uma coerência muito peculiar nas análises a serem realizadas pela entidade, a começar pelos detalhes questionados nas argumentações geradas pelos pareceristas. Isso nos permite manter a afirmação que era clara a deliberação das punições estabelecidas por estabelecimentos escolares a seus alunos infratores, mas eram inespecíficas as causas, devidamente relacionadas que ao serem definidas de forma objetiva, gerassem algum tipo de punição ou restrição. E no aparente descuido da elaboração do regimento, a evidência da organização de critérios disciplinares, com anuência do conjunto específico de professores, já que estes participariam da efetividade da medida e das decisões ali tomadas.

A escola pública cearense gradualmente organizava seu cotidiano a partir de relações muito específicas associadas exclusivamente ao seu funcionamento, parecendo distante dos aspectos políticos presentes naquele momento, sem contar com uma instituição explicitamente capaz de conduzir esse cotidiano, de forma constante e eficaz procurando

desenvolver mecanismos de controle e vigilância, reproduzindo de forma frequente legislações já existentes e restritivas com relação aos direitos políticos.

Partindo dessa relação direta com o ambiente, escolar, público e privado, na constituição dos nexos entre o que pensava a instituição, dentro dos parâmetros legais possíveis, e sua forma peculiar de se pronunciar sobre os problemas associados à educação escolar, e já na segunda metade da década de 1970, percebia-se uma pontual, mas comum constatação: as solicitações feitas à instituição, partindo da análise de situações específicas a ela encaminhadas, foram indicadas através de soluções ou posições, com uma conotação diferenciada das que foram sugeridas, entre 1970 e 1975.

Um destes exemplos foi o que ocorreu em atenção a uma solicitação de uma escola do interior do Ceará, no município de Russas: a “Unidade Educacional Coração Imaculada Maria solicita ao Sr. Presidente do Conselho Estadual de Educação permissão para suspender por um ano, este de 1978 – as unidades do curso de 2º grau.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1978a, p.1). Na oportunidade a resposta, positiva, por parte do Conselho a solicitação, tornava públicas as dificuldades comuns daquele momento. Na argumentação utilizada para referendar o pedido da diretora da escola, assim se pronunciou o parecerista:

O Pedido de interrupção do 2º grau é justificado pela diretora com as seguintes alegativas:

- a) Falta de motivação por parte dos alunos, pela habilitação ao magistério do ensino de 1º grau, razão porque não houve pedido de matrícula suficiente para formar turma.
- b) Necessidade de um ano de preparação da oferta de uma nova habilitação em 1979, em que atenda a necessidade da comunidade. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1978a, p.1).

O Conselho tenta explicar a situação problematizando com um enfoque assumindo contornos argumentativos, conduzida através de uma exposição que assume um sentido emergencial, apresentando similaridade com algo já relatado e ainda presente naquele momento, no caso, a existência do professor leigo atuando em sala de aula. No entanto, outro elemento deve ser motivo de reflexão. A disposição em definir um diagnóstico privilegiado do momento educacional vivenciado, com ênfase naquilo que incomodava as autoridades ligadas diretamente ao tema, como a Instituição, que era o reconhecimento do envolvimento da imprensa com os problemas, que, como será exposto, não só estava atenta, mas disposta a divulgar algo, indesejável para o contexto educacional local. Além disso, nota-se que o parecerista, como parte integrante do Conselho, ao emitir um documento de caráter público,

de certa forma, admitia a existência de problemas na educação no interior do Ceará, a partir de elementos até então desconhecidos, como, a desmotivação.

Os aspectos presentes no parecer permitem o reconhecimento de uma fissura na eficácia de um controle interno, uma censura¹¹³ prévia, mais apurada, do que era produzido pela Instituição, além da pressão sobre o tema exercido pela imprensa local, abertamente constatado, com influência sobre a posição do parecerista, como já foi sugerido anteriormente.

O que constatamos é na realidade o fechamento dos antigos cursos normais, ou seja, Formação para Magistério do Ensino de 1º grau, também nos municípios interioranos, onde deve haver nos distritos e circunvizinhanças evasão escolar, falta de escola e de professorado habilitado. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1978a, p. 2).

E ainda indica:

Para um país com tão elevado nível de analfabetismo e de professores leigos, o que vem exigindo da parte do governo programas especiais para sanar o fato existente, continuará a se agravar, face ao fechamento dos cursos de formação para magistério de 1º grau. Talvez fosse a hora de um estudo profundo de uma tomada de posição, ante a lamentável constatação, o que já se constitui matéria alarmante nas crônicas e manchetes da imprensa particular. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1978a, p. 2).

As interpretações regimentais associadas a problemas disciplinares tratavam-se de outro elemento disponível quando se está compreendendo as ações do Conselho, desta feita na virada da década. O sentido com que os pareceres foram divulgados assumem gradualmente outras conotações, como se verificou anteriormente, principalmente pela forma como eram conduzidas a interpretação legal, quando estes eram provocados a tomar posições oficiais frente a solicitações sugeridas pelo ambiente escolar, isso nos permite admitir que a autonomia que o Conselho fomentou e de certa forma gerenciou com alguma habilidade, na sua relação com o autoritarismo, gradualmente é transferida, neste aspecto, para as escolas públicas e privadas.

Atendendo a um pedido em 1978, de uma estudante, do Centro Icoense de Ensino Técnico, que solicita:

- a) – julgar improcedente o ato do estabelecimento que o transferiu compulsoriamente, por sanção disciplinar;
- b) – ou, então, transformá-la em suspensão;

¹¹³Sobre censura assim se pronuncia Fico (2004, p. 76): “De fato, até 1973, o regime negava a existência da censura política da imprensa, embora praticasse.”

- c) – que se abra inquérito para apurar que foi irregular a aplicação da sanção disciplinar da transferência. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1978a, p.1).

A resposta preliminar para o caso é tratada com mais questionamentos:

Ora, a questão que se propõe é a seguinte:

- a quem incumbe de plano o exercício do poder disciplinar num estabelecimento de ensino?

- quais os limites e condições que configuram tal exercício?

Na conformidade com a legislação vigente responde-se:

a) O poder disciplinar é exercido pelo plano estabelecimento.

b) Os limites e condições de exercício estão definidos no Regimento escolar.

Examinando-se o processo, vê-se que a sanção disciplinar foi aplicada dentro do que estabeleceu os arts. 133,136 e 137 do regimento escolar, o qual devidamente aprovado por este Conselho. Não compete ao Conselho entrar no mérito do fato que originou o recurso, ou seja, o ato de indisciplina gerador da sanção aplicada, da qual a autoridade escolar, no caso, a direção é a única competente para ajuizar devidamente. Que o faça com justiça e equidade, é o máximo que podemos desejar. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1978a, p. 1).

Constatava-se uma mudança na esfera decisória que é passiva de uma reflexão, breve, mas, pormenorizada. Tendo em vista que os regimentos anteriores analisados referendavam, quando aprovadas as suas modificações, os atos decisórios admitidos dentro das escolas, neste, o que de fato há é a constatação do que anteriormente se vinha narrando, quando se trazia à tona punições disciplinares de natureza escolar, as decisões, concretizadas eram referendadas na escola. Apesar dessa especificidade, houve uma preocupação ainda mais ampla por parte do parecerista, que foi a de definir uma posição mais clara, e oficial sobre o que o Conselho admitia sobre o tema: “A manutenção da disciplina escolar não é matéria penal, é problema psico-pedagógico, educativo, que fica a critério dos superiores, como ocorre na vida castrense, nos limites e condições das normas regimentais” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1978a, p.1). Dessa forma já naquele instante, a possibilidade de tornar a matéria passiva de uma punição mais grave ou com um sentido mais específico, envolvendo o contexto político, ficou ainda mais restrita, sem contar que estavam ainda mantidos os elementos referenciais adotados em pareceres anteriores servindo de base para as decisões futuras, traduzindo alguma permanência nas condutas geradas na Instituição.

Quando se trata de aspectos que marcavam o alcance das ações do Conselho Estadual de Educação, a partir das análises dando conta das medidas tomadas pela Instituição, há documentos específicos que trataram de sua relação com entidades educacionais constituídas de forma diferenciada da escola pública e particular presentes nesta narrativa e importante no cenário local. Em 1975, um destes exemplos, de maior destaque, foi uma

solicitação feita partindo do então arcebispo de Fortaleza, Dom Aloisio Lorscheider, então presidente do MEB. No pleito solicitava-se: “apreciação por parte do Conselho, sobre a documentação referente aos trabalhos do Movimento de Educação de Base neste Estado” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1976, p. 1).

Sua criação¹¹⁴, entretanto, apesar de não se constituir em um período sugerido nesta pesquisa, o início dos anos de 1960, foi concretizada sob os auspícios e:

Vicissitudes do catolicismo no Ceará na década de 1960, período de renovação do pensamento social de cristão a partir da determinação da libertação social do pobre como imperativo teológico e ético. Àquela época, sob episcopado de Dom José Medeiros Salgado, o MEB (Movimento de Educação de Base), de cuja a direção Dom Helder Câmara ainda fazia parte, instituído pela CNBB durante o curto governo de Jânio Quadros foi implantado em Fortaleza e em diversas dioceses do interior do Estado. (PORTO, 2008, p. 45).

Aspectos associados a sua atuação e surgimento apontam para: “Com o golpe civil e militar de 1964. O MEB foi violentamente perseguido pelo regime instalado, vários de seus militantes foram presos e o episcopado conservador imprimiu-lhe um viés mais doutrinário e essencialmente assistencialista.” (PORTO, 2008, p. 45). Essa compreensão de aspectos pertinentes a sua fundação e atuação da entidade também é vista através da afirmação: “O Movimento de Educação de Base desenvolvido pela Igreja Católica, principalmente no Nordeste, foi contido de todos os lados, tanto que seu material educativo apreendido, monitores perseguidos e verbas cortadas”. (CUNHA; GOÉS, 1985, p. 36). Mantendo a visão em curso com relação ao contexto que envolvia seus elementos constitutivos sobre sua organização, ele foi visto como um movimento de “esquerda”, assim pontua Elio Gaspari (2002a, p. 209):

Com o apoio de João Goulart e sob a direção de um movimento esquerdista, o Ministério da Educação criou o Movimento de Educação de Base, destinado a executar um vasto programa de alfabetização de adultos valendo-se de um método do Pedagogo Paulo Freire em que, em vez de ensinar que “Ivo viu a uva”, dizia-se que o “povo têm voto”.

Há poucos elementos definidores¹¹⁵ de forma mais específica em que momento esse, “episcopado conservador” conduz o MEB para uma nova reorientação, ou mesmo, até

¹¹⁴Sobre aspectos pertinentes a constituição política do movimento assim analisa Martinho Rodrigues (2010a, p.80): “O MEB cresceu concomitantemente com o Movimento de Cultura Popular (MCP), que surgiu em Recife, sob o patrocínio do então prefeito Miguel Arraes. O MCP teve Paulo Freire sua figura exponencial e o seu mentor”.

¹¹⁵Marcio de Souza Porto (2008) ao escrever o artigo: “Igreja, Imprensa e Educação Popular no Ceará na Década de 1960”, faz um recorte temporal ficando circunscrito aos confrontos ideológicos que marcaram a entidade através da imprensa local, até por volta de 1965.

quando essa repressão ao MEB, como indicam os demais autores, se manteve em contínua vigilância sobre sua atuação. Apesar disso, uma das percepções associadas ao movimento não exclui por completo sua ação com algum engajamento político:

O Movimento de Educação de Base padeceu de certa ambiguidade atribuída a sua filiação a Igreja, na perspectiva de Pécaut. O autor francês descreve a atmosfera do MEB ao exemplificar a origem de seus ativistas, identificando entre eles membros da Juventude Universitária Católica (JUC), frisando que esta fonte se tornou mais presente após 1960, quando integrantes da JUC “descobriram que não há como fugir da economia [...] da luta política, das campanhas eleitorais, das revoluções. (MARTINHO RODRIGUES, 2010a, p. 80).

Ante as explicações que tentam caracterizar a inclinação do MEB para uma vertente ideológica mais específica, não há como dissociá-la, com atuação reconhecida, de um cenário político com feições autoritárias. Dessa forma, em 1975, dando continuidade a análise do parecer supracitado, o Conselho descreve uma relação de proximidade já sinalizada entre o movimento e a instituição, desde 1974.

Ocorre que em um processo anterior, encaminhado pela Secretaria de Educação, o MEB já fora apreciado pelo colegiado em parecer 813/1974 de 31.10.74 que dizia textualmente:

“A direção do MEB, para a capital, deverá dirigir-se ao Conselho Estadual de Educação fornecendo elementos que permitam ajuizar sua Filosofia de trabalho do MEB no Estado, bem como dado sobre a composição do professorado em atividade, número de cursos, programas desenvolvidos, material didático, relação dos responsáveis nas várias áreas de ação, equipamento utilizado e outros elementos julgados necessários pela Resolução 48/72 deste Colegiado, para autorizar e reconhecer cursos e estabelecimentos de ensino” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1976, p. 1).

Apesar de uma visível solicitação, requerendo com detalhes, seu funcionamento e ainda uma preocupação de relacionar aqueles que participavam ativamente do movimento, essa era uma conduta aplicada a todas as escolas desejosas em entrar com um processo que levaria a regularização de seu funcionamento. Mais do que uma pretensão fiscalizadora ou vigilante, sem restrições a essa possibilidade, havia uma predisposição em 1975 de manter a instituição funcionando: “Nessas condições ficou o relator ainda sem possibilidade de apreciar o processo. Para não retardar a tramitação, o relator, em diligência pessoal, entrou em contato com dirigentes do MEB em Fortaleza, na sede do Arcebispado” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1976, p. 1).

Como resultado da diligência realizada pela representante do Conselho, foram enviados vários documentos dentre eles: “g- Fotocópia do Parecer 1675/74, do Conselho Federal de Educação que autoriza o MEB a expedir certificados dos cursos que ministrar,

quando assumir a avaliação de aprendizagem, desde que referendados pelo órgão próprio do sistema de ensino local.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1976, p. 1).

Essa relação gradualmente vai se consolidando e a entidade ligada a Igreja Católica, passa a ser referendada como instituição educacional, dentro de uma formalidade que consolida sua posição na educação local: “Voto do relator- face ao exposto, somos de parecer que, embora reconhecendo os relevantes serviços que presta o MEB no programa que desenvolve, necessita mesmo para ser regularmente integrado ao sistema educacional do Estado, cumprir as seguintes condições” como exemplo: “remeter ao CEE programação a ser executada nos vários Zonais, bem como programas dos cursos projetados e em execução” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1976, p. 2).

Há uma tendência nas ações da instituição de manter uma execução de medidas legais, na segunda metade da década de 1970, tangenciando características sugeridas para os governos autoritários ou de feições mais ditatoriais. Em 1979, essa relação entre o Conselho Estadual de Educação e o MEB apresentava configurações que atestam a análise em curso. Através do parecer de nº 292 é feita a aprovação de relatório de atividades do MEB, relativo aos anos de 1978 e 1979. Nele, a constatação que a entidade havia se ajustado as solicitações feitas por parte do Conselho e define, por exemplo, a composição dos professores, com respectiva formação: “fato auspicioso para o relator é a constatação de habilitação do corpo docente responsável pelos programas desenvolvidos nos Zonais”. Traz ainda o material didático utilizado: “a) O camponês – manual didático, b) Conjunto – Programa de Educação Integrada que sugerimos seja colocado na biblioteca do Conselho, para consultas.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1976, p. 2).

A presença de um diálogo entre o Conselho e o MEB, com aprovação e reconhecimento de sua atuação reforça a ideia de que o cenário político naquele momento apresentava uma maior distensão, com indicativos, já supracitados, que apontam para uma conduta institucional já consolidada, por parte do Conselho, restringindo suas ações voltadas para aspectos cada vez mais associados e pertinentes a especificidade da educação escolar, um reflexo daquilo que se acreditava ser importante para seu funcionamento, dentro da realidade jurídica disponível no final da década de 1970.

As análises aqui realizadas nos permitem aferir que não estavam descartados os reflexos políticos da década de 1970 na forma como o Conselho Estadual de Educação se portava frente às provocações que lhes eram encaminhadas, no entanto, quando se debruça sobre o período até 1975, está consolidada a afirmação realizada de ineficácia de legislações mais restritivas de liberdades políticas aplicadas à educação, bem como a existência de uma

Instituição no Ceará agindo de forma incondicional para efetivação de uma ação legal neste sentido, contrariando as legislações vigentes, a partir dos temas aqui abordados, fato ainda mais latente quando as análises são realizadas na segunda metade da década em questão. Essas restrições poderiam ter ocorrido de fato levando em consideração a presença de estudantes de 1º e 2º graus nos movimentos contestatórios do regime instalado no Brasil após 1964.

Outro aspecto de relevância neste trabalho, é o deslocamento da abordagem histórica para o cenário cearense educacional escolar, sem que para isso houvesse uma predisposição restritiva ao ensino profissionalizante, análise já consagrada quando se refere ao período em questão tendo como referência a Lei 5692/71.

O desejo de não participar de forma tão efetiva a serviço de uma repressão mais eficaz neste campo, parece presente nos pareceres emitidos pelo Conselho no âmbito local, conduzidos dentro de uma preocupação constante com os aspectos educacionais. Além disso, as decisões por serem colegiadas e conduzidas por conselheiros com formação diversificada, ao longo de dez anos, sem a existência de uma regularidade nos convidados para tal função, como já citado, tendo como ponto em comum, o vínculo com a educação, davam aos respectivos pareceres um tom ainda mais peculiar nas suas ações. O nexos existente com o momento histórico vivenciado, portanto, era com legislações educacionais, abordadas complementarmente a legislação federal, e ainda conduzidas por percepções, aspecto neste trabalho destacado, muito singulares e muito próprias dos respectivos relatores que ao ser analisados nesta pesquisa, nem sempre pactuavam de forma clara com a ideia tão presente e associada a este momento que é a repressão. Admite-se de forma secundária que havia uma legalidade autoritária em transcurso, e a normatização disponível para educação esteve à mercê, no período, desta possibilidade, necessitando ser cada vez mais desvelada.

6 CONCLUSÕES

Após o término do trabalho de pesquisa e análise sobre a temática estabelecida, com objeto delineado, periodização definida e fontes declaradas, traremos algumas análises que confirmam ou desconsideram a hipótese preliminar: o Conselho de Educação do Ceará extrapolou sua condição de intérprete das legislações educacionais, adotando prática cerceadora de liberdades coletivas e individuais, em face às condições excepcionais referendadas pelo cenário político marcado por um regime de exceção.

As condutas administrativas, se comprovadas, eventualmente levadas a plano de sua efetividade, estariam relacionadas a educação escolar, especificamente, restritivas de liberdades individuais de estudantes, professores e gestores da educação, além de impedimentos no funcionamento de instituições educacionais tendo em vista o cenário político de exceção vivenciado pelo Brasil na década de 1970.

A abordagem feita inicialmente permitiu a elaboração de uma compreensão para educação, não a partir de um termo genérico e sujeito a uma percepção vinculada a uma definição contemporânea incompatível para o que se deseja de fato, que é o uso controlado do termo, admitido portanto, a educação escolar. Esta, na década de 1970, sofria influência de três fatores sobre sua organização. O primeiro deles dá conta de um cenário político restritivo no que se refere às liberdades individuais e coletivas, dentro de um contexto marcado por um governo de feições autoritárias. Essa caracterização não impediu que os governos vinculados a esse momento estruturassem reformas educacionais específicas, como a realizada em 1971, para o então ensino de 1º e 2º graus. Outro fator foi o crescimento populacional que levou a uma demanda crescente por escola, reflexo disso pontuado neste trabalho, e como resposta, na mesma década, acenou o poder público com a ampliação da rede pública de ensino. O terceiro fator foi, ainda como reflexo do crescimento populacional, a ampliação da rede privada de ensino, além da criação de meios que levassem a sua viabilidade, quer através de legislações que regulavam seu funcionamento, quer via bolsas de estudo, dando condições financeiras para um atendimento a uma demanda crescente por educação escolar, em face de uma escola pública incapaz de ofertar um serviço de qualidade.

Esses três fatores em conjunto, agiram para que já, a partir de 1965, no governo de Virgílio Távora, promovesse a reestruturação do Conselho de Educação do Ceará, com a função precípua de organizar, via legislações educacionais específicas, sem perder de vista a reforma de 1971, em especial, a educação escolar pública e privada no nosso Estado. Os primeiros momentos dessa atuação são marcados por uma estruturação da instituição e a

formação de quadros para deliberar as mudanças necessárias a serem efetivadas em um curto espaço de tempo. Essa viabilização passou pela formação de um conjunto de pareceristas, os Conselheiros da Educação, arrematados em várias instituições públicas em especial, cuja característica marcante era o fato de todos terem alguma relação específica com educação, na formação básica, no ensino superior e na gestão.

O início da década de 1970 traduz bem uma efetivação da instituição ao se posicionar frente a esse sentido original de sua função, que era a organização legal para o funcionamento da educação escolar no Ceará. Isso permitiu que ela fosse dotada de uma organização mínima, de uma estabilidade estrutural, dada pela manutenção da instituição ao longo da década em questão, associada à produção cada vez mais crescente de pareceres voltados para organização da escola no Ceará, fruto de uma demanda originária das escolas, dos gestores escolares, sendo estes secretários de estado e município de educação, além de professores. Essa demanda via solicitações de mediação feitas ao Conselho, reafirmavam a instituição na consolidação de suas práticas sociais, culminando com dois aspectos a serem declinados. Um seria sua cada vez mais frequente ação coercitiva sobre a educação escolar, pública e privada, a outra, o conhecimento gradual e efetivo de particularidades associadas ao funcionamento da estrutura educacional local, possível através de algumas denúncias feitas em sua maioria por professores, que julgavam injustiçados por condutas praticadas por gestores públicos na condução da educação escolar. Essa procura pela instituição por mediações dava não só credibilidade a suas ações mas também legitimava gradualmente sua função na sociedade local.

A centralização nas ações educacionais e a efetivação de suas políticas configuram uma outra marca desse momento para a concretização desse intento, e foi desenvolvida uma máquina burocrática a que o Conselho se vinculava, mas com características muito peculiares. A proximidade dos Conselheiros com a educação, como foi citado, sua ampla ação quer na capital bem como no interior do estado, além de uma alternância de seus membros nos respectivos setores criados para seu funcionamento, permitia uma composição colegiada, com profissionais das mais diversas origens quando de sua formação, sem vinculações mais perenes a organismos de repressão, como órgãos de informação, muito presentes neste momento. O “notório saber” associado à educação, como um fator a ser considerado, não o único, é visto como plausível na consolidação da instituição frente à educação escolar local.

A partir deste contexto que envolve a estruturação da Instituição, e a legitimação de suas ações no Ceará, desloca-se para a realidade cearense toda a compreensão de uma

educação escolar em organização e funcionamento, após 1971, seguindo as orientações da reforma de então, bem como as interpretações inseridas por parte dos Conselheiros os mediadores entre a concepção legal e o que de fato poderia ser adotado na rotina da escola.

Essa documentação nos permite aferir uma estrutura escolar cheia de contradições, especialmente a pública, verificadas nas próprias interpretações contidas nos diversos pareceres gerados pelo Conselho ao longo de dez anos. Essas contradições quando do confronto com outras fontes, anunciavam que havia limitações na escola privada, como reflexo de um cenário marcado pela dificuldade econômica, citando um destes exemplos, de manter os estudantes frequentando a escola ao longo de todo período letivo. A legitimação do Conselho, mantendo o exemplo, ocorre com o desenvolvimento de uma legislação mais específica, as resoluções, portadoras de um efeito legal mais efetivo, traduzindo a necessidade de se ajustar as mensalidades escolares a essa realidade palpável naquele momento, uma mensalidade que contemplasse outros aspectos que eram considerados um custo adicional na já complexa realidade econômica aludida. Isso traduzia uma resposta clara da Instituição aos problemas a ela apresentados, sendo esta, reflexo de um desejo presente de manter os pais próximos das decisões concretizadas nas escolas, de forma cada vez mais colegiada.

A consolidação de suas ações particularmente entre 1970 e 1975 permitiu que os Conselheiros desenvolvessem um conjunto considerável de pareceres sobre inúmeras temáticas, que surgem como reflexo não só de um contexto educacional escolar apresentado, mas vinculado a um cenário político interpretado de maneira polissêmica, declarado como uma ditadura, percepção essa vinculada a autores consagrados à História da Educação, ou mesmo um movimento Cívico-Militar, como sinalizavam as lideranças locais do período, ou ainda, um movimento revolucionário. Quando se debruça sobre a documentação especificada, percebe-se que, em alguns pareceres, que tratavam da regulamentação do funcionamento das escolas públicas, eram frequentes as críticas a essa estrutura, com alusões a problemas de deficiências de equipamentos adequados para um bom funcionamento, somando-se as dificuldades com relação à formação, qualificação de professores e gestores escolares. A opinião expressa com essa conotação é feita através de documentação com chancela do estado, que viabiliza a possibilidade de afirmar que inexistia uma censura prévia nesses pareceres, que vinculavam com alguma regularidade, críticas a ineficiência do estado naquele momento, contrariando a possibilidade da existência de funcionários ou mesmo Conselheiros, deslocados para a função de censores do que era declarado pela instituição, levando em consideração que a censura tratava-se de uma prática usual nos regimes de exceção, como as Ditaduras Militares.

Com o aprofundamento das análises, percebe-se que a composição dos membros que formavam o grupo dos conselheiros não estava vinculada de forma declarada às lideranças civis que apoiaram a ditadura militar, apesar de estar presente na revista *Mensagem* um conjunto de pronunciamentos feitos através de artigos ou conferências ministradas, em que alguns conselheiros admitiam os ganhos para educação a partir dos efeitos do pós 1964. A formação profissional ligada à educação era a tônica para as escolhas dos conselheiros, como critério mais objetivo, vale a ressalva, que apenas uma instituição, o Colégio Militar de Fortaleza, figurava como uma das que mais contribuíram, com o maior número de profissionais ligados a esta instituição, na composição dos conselheiros em dez anos, sem o registro de que existiu uma ação planejada e articulada para que interlocutores dos organismos de repressão e inteligência se fizessem presentes no Conselho por meio do citado colégio.

Essa rotatividade de conselheiros ao longo de uma década, em cumprimento aos regimentos estabelecidos para seu funcionamento, permitiu que as decisões em sua maioria colegiadas, não fossem controladas por um grupo específico ligado de forma mais evidente a repressão política, além disso, o que de fato se verificou foram decisões tomadas em alguns casos, que pouco guardavam relação com posições anteriores, até mesmo versando sobre o mesmo assunto, como foi verificado nas deliberações em torno da autorização para exercício de cargo de direção escolar.

Isso permite indicar que havia uma maior possibilidade de múltiplas interpretações quando da formulação dos pareceres, sempre consorciadas às legislações educacionais vigentes no âmbito federal, sem o desenvolvimento de uma legislação que indicava a usurpação de suas funções, e a posterior execução de medidas restritivas ou mesmo punitivas para estudantes, que por sinal, correspondiam a uma parcela significativa na composição dos movimentos de contestação do regime instalado no Brasil em 1964.

As análises de como os conselheiros lidavam com a aprovação dos regimentos escolares traduzem uma percepção muito peculiar de que estes instrumentos a serem aplicados nas escolas, públicas e privadas, após passarem pelo crivo dos conselheiros da educação, eram direcionados no sentido de evitar excessos nas punições aplicadas sobre os estudantes, além de trazer para uma decisão colegiada, com envolvimento do corpo docente, quando isto se fizesse necessário, além de não deixarem, de forma clara, que as punições deveriam ser mais rigorosas em resposta a eventuais manifestações políticas gestadas no âmbito escolar, principalmente porque não foram encontrados registros neste sentido, traduzindo a disposição para criação de um rol de atos considerados indesejáveis para o momento político vivenciado, com punições mais severas em sua correspondência. O que de fato existiu foi uma

preocupação de evitar o caráter penal, das transcrições disciplinares, praticadas por estudantes, a conotação dada seria “pedagógica”, pautado em fundamentação teórica neste sentido.

A própria apresentação dos pareceres, na década citada, permitiu o entendimento de que o Conselho tinha ao seu alcance inúmeros fatos da rotina escolar que chegavam ao seu conhecimento, e isso não foi utilizado de forma contínua e bem articulada, via legislação específica para cumprir uma finalidade maior, a de evitar a contestação do regime militar, contendo estudantes e suas eventuais manifestações. Soma-se a isso o fato, mais presente na segunda metade da década de 1970, dentre outras atribuições, que era o de regulamentar, via critérios bem definidos, o exercício do cargo de professor, diretor e secretário escolar, sem que para isso se desenvolvesse critérios restritivos devidamente especificados, via resoluções, alterando o que definia as legislações educacionais vigentes.

Alguns documentos permitiram, ainda, perceber uma instituição agindo racionalmente com alguma autonomia, através de posicionamento contrário a punições de diretores, restrições de direitos de professores, ameaçados de transferência, e até mesmo contrários a legislações associadas à ditadura militar, no caso, os atos complementares, constituindo-se, dessa forma, em um conjunto de documentos que traduzem algo peculiar e fora do esperado por uma instituição governamental de influência sobre um setor importante da sociedade local, que era a educação. E é essa posição autônoma em suas ações, que permitiu o funcionamento de instituições como o Movimento Eclesial de Base, vinculado a movimentos de contestação do regime, garantindo a educação escolar desvinculada do momento político.

Esse conjunto de fatores nos permite confirmar a hipótese levantada de que: não houve usurpação de funções no exercício dos conselheiros, conduzindo suas interpretações e sugerindo mudanças na estrutura escolar com base na legislação vigente na década de 1970, especificamente por não ter sido direcionada para uma maior ênfase em restrições de liberdade, exercício de função, punições ou mesmo atos de censura. Também não ficou comprovado que o Conselho de Educação do Ceará reunia interlocutores vinculados de forma declarada e incondicional ao regime instalado no Brasil após 1964, isso perceptível em face não só do perfil profissional dos conselheiros, em sua ampla maioria ligada à educação, mas comprovada pelas interpretações e posicionamentos contrários em alguns momentos a inclinação por medidas mais duras e restritivas.

Com isso, permite-nos afirmar que: era ineficaz a possibilidade de utilização do Conselho de Educação do Ceará como o agente repressivo dos estudantes a partir de

legislações criadas para essa finalidade, mediante sua interpretação e aplicação, além de agir de forma frequente, desautorizando exercício profissional ligado a educação escolar a partir de uma evidência ou constatação de movimento contestatório contrário ao regime instalado no Brasil após 1964, ou mesmo restringindo o funcionamento de escolas tendo em vista sua vinculação a qualquer natureza contestatória.

REFERÊNCIAS

- ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Dicionário jurídico brasileiro**. 11. ed. São Paulo: Jurídica Brasileira, 2000.
- AMORIM, Edgar Carlos de. **História oral do Exército**, 20 set. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.
- AQUINO, Maria Aparecida. **Estado autoritário brasileiro pós-64**: conceituação, abordagem historiográfica, ambiguidades, especificidades. *In*: SEMINÁRIO 40 ANOS DO GOLPE DE 1964, 204, Niterói. **1964-2004**: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil. Niterói: 7 letras, 2004. p.243.
- ARAÚJO, Francisco Sadoc de. A interiorização do ensino superior. **Mensagem**: revista do Conselho Estadual de Educação, Fortaleza, v.1, p.52, 1977.
- ARAÚJO, Maria Paula. A luta democrática contra o regime militar, 1974-1985 (estratégias de luta e resistência contra a ditadura). *In*: SEMINÁRIO 40 ANOS DO GOLPE DE 1964, 204, Niterói. **1964-2004**: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil. Niterói: 7 letras, 2004.p.243.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.
- BARROS, José D'assunção. **Teoria da história**: princípios e conceitos fundamentais. 2.ed. Petrópolis: Vozes,2011.
- BEZERRA, José Eudes Baima. **A intenção e o gesto**: mudancismo e educação no Ceará. (1987-1990). 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BRANDÃO, Zaia. A Historiografia da Educação na Encruzilhada. *In*: SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. 2.ed. Campinas:Autores Associados: HISTEDBR, 2000. p. 100.
- BRASIL. **Decreto lei Nº 11.188**, de janeiro de 1975. Brasília, DF, 1975.
- BRASIL. **Decreto lei Nº 9.413**, de abril de 1971, Brasília, DF, 1971b.
- BRASIL. **Decreto lei Nº 9.837**, de junho de 1974. Brasília, DF, 1974
- BRASIL. **Decreto nº 19.850**, de 11 de abril de 1931. Brasília, DF, 1931.
- BRASIL. **Lei 5.692**, de 13 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971a.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **SEAE**. 2013. Disponível em: <http://www.seae.fazenda.gov.br/conheca_seae/historico>. Acesso em 10 jan. 2013.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1994.

CAMPOS, Luciano Salgado. **História oral do Exército**, 11dez. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

CAMPOS, Manuel Eduardo Pinheiro. **História oral do Exército**, 19 set. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

CARMO, Lindalva Pereira. O Conselho de Educação do Ceará entre o Legal e o Real: desafios e avanços. **Mensagem**: Revista do Conselho de Educação do Ceará, Fortaleza, v.1, p.27, 2005.

CARR, Edward Hallet. **O que é história?** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Rejane Vasconcelos Accioly. Virgílio, Adauto e César Cals: a Política como Arte da Chefia. In: PARENTE, Josênio; ARRUDA, José Maria. **A era Jereissati**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p. 9.

CASTELO BRANCO, César Romero. **História oral do Exército**. 14 dez. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

CASTRO E SILVA, Temístocles de. **História Oral do Exército**, 31 maio 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

CASTRO, Celso; D'ARAÚJO, Maria Celina. **Tempos modernos: João Paulo dos Reis Velloso**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **O Espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará**. Fortaleza: EUDFC, 2000.

CEARÁ. **Decreto lei Nº 6.322**, de 16 de maio de 1963. Fortaleza, 1963.

CEARÁ. **Lei 463**, de 31 de dezembro de 1948. Fortaleza, 1948.

CHACON, Vamirech. **História dos partidos brasileiros**. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

CHAGAS, Valnir. **O Ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois**. São Paulo: Saraiva 1984.

COLLIOT-THÉLÉNE, Catherine. **Max Weber e a História**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. Ata de fundação do Conselho de Educação do Ceará em 1965.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 09**, de 1965. Fortaleza, 1965a.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 104**, de 4 de fevereiro de 1976. Fortaleza, 1976.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 108**, de 25 de maio de 1972. Fortaleza, 1972b.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 109**, de 30 de janeiro de 1974. Fortaleza, 1974a.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 148**, de 22 de junho de 1972. Fortaleza, 1972e.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 160**, de 22 de junho de 1972. Fortaleza, 1972c.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 163**, de 21 de agosto de 1972. Fortaleza, 1972d.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 163**, de 23 de março de 1970. Fortaleza, 1970a.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 165**, de 23 de março de 1970. Fortaleza, 1970b.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 189**, de 8 de abril de 1970. Fortaleza, 1970c.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 212**, de 29 de março de 1978. Fortaleza, 1978a.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 250**, de 12 de abril de 1978. Fortaleza, 1978a.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 250**, de 4 de agosto de 1972. Fortaleza, 1972f.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 282**, de 24 de junho de 1971. Fortaleza, 1971a.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 361**, de 3 de junho de 1975. Fortaleza, 1975a.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 379**, de 12 de junho de 1973. Fortaleza, 1973b.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 447**, de 18 de agosto de 1975. Fortaleza, 1975b.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 46**, de 22 de março de 1973. Fortaleza, 1973a.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 490**, de 29 de agosto de 1973. Fortaleza, 1973c.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 492**, de 27 de junho de 1978. Fortaleza, 1978a.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 516**, de 29 de outubro de 1971. Fortaleza, 1971b.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 555**, de 16 de dezembro de 1971. Fortaleza, 1971c.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 570**, de 1 de dezembro de 1971. Fortaleza, 1971d.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 581**, de 5 de agosto de 1975. Fortaleza, 1975c.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 716**, de 6 de dezembro de 1973. Fortaleza, 1973d.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 748**, de 10 de outubro de 1974. Fortaleza, 1974b.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 760**, de 16 de outubro de 1974. Fortaleza, 1974c.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N° 86**, de 6 de abril de 1972. Fortaleza, 1972a.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução N° 09**, de 1965. Fortaleza, 1965b.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução N° 41**, de maio de 1971. Fortaleza, 1971e.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução N° 45**, de 1975. Fortaleza, 1975d.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução N° 45**, de 6 de abril de 1972. Fortaleza, 1972f.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução N° 48**, de 12 de outubro de 1972. Fortaleza, 1972g.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução N° 56**, de 9 de maio de 1973. Fortaleza, 1973e.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução N° 59**, de 10 de novembro de 1979. Fortaleza, 1979.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução N° 87**, de 16 de janeiro de 1975. Fortaleza, 1975e.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Ata de nº 10 de 27 de março de 1965**. (Eleição do Presidente do Conselho de Educação do Ceará e 1º e 2º Vice-presidentes). Fortaleza, 1965

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Ata de nº 12- sessão extraordinária de 29 de março de 1965**. (Presença do Representante da Assembleia Legislativa Deputado Gilberto Sampaio). Fortaleza, 1965b.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Ata de nº 9 de 27 de março de 1965**. (Aprovação do Regimento de Funcionamento). Fortaleza, 1965

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades do Conselho Estadual de Educação**. Fortaleza, 1965.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Termo de posse e 1ª ata do Conselho Estadual de Educação, realizada em 26/02/1965**. Fortaleza, 1965.

COSTA, Lustosa da; SAMPAIO, Doriam. **Anuário do Ceará de 1972**. Fortaleza: Stylus, 1972.

COSTA, Lustosa da; SAMPAIO, Doriam. **Anuário do Ceará de 1973**. Fortaleza: Stylus, 1973.

CUNHA, José Carneiro da. **História Oral do Exército**, 12 dez. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Glaucio Ary Dillon; CASTRO, Celso (Org.). **Visões do golpe**: memória militar sobre 1964. Rio de Janeiro: RelumêDumará, 1994b.

D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Glaucio Ary Dillon; CASTRO, Celso (Org.). **Anos de chumbo**: memória militar sobre a repressão. Rio de Janeiro: RelumêDumará, 1994a.

DECCA, Edgar Salvadori de. Narrativa e história. *In*: SANFELICE, José Luis, LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval. **História e história da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2000.p.17.

DEPUTADOS estaduais: 16ª legislatura, 1963-1966. Fortaleza: INESP, 1998.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, Fortaleza, n. 84, jun. 1963.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, Fortaleza, n. 238, 13dez. 2002.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: a conquista do Estado: Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FALCON, Francisco. História e poder. *In*: VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion. **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Reflexões Sobre o Ensino. *In*: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Org.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005. p.47.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60**: pacto do silêncio. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FERREIRA, Jorge; AARÃO, Daniel (Org.). **Revolução de democracia**: 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O Brasil Republicano**: Tempo da Ditadura, regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FICO, Carlos. A Pluralidade das Censuras e das Propagandas da ditadura. *In*. SEMINÁRIO 40 ANOS DO GOLPE DE 1964, 2004, Niterói. **1964-2004**: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil. Niterói: 7 letras, 2004. p.71.

FICO, Carlos. **Como Eles Agiam**: os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREITAS, José Teixeira de. Filosofia da Renovação Pedagógica. **Mensagem**: Revista do Conselho Estadual de Educação, Fortaleza, v.1, p.22, 1967.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. A Lei n. 5692/71 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus: da arte de produzir desertos. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1970.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

GASPARI, Elio. **Aditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das letras, 2002b.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**. São Paulo: Ática, 1999.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

JUPIASSU, Hilton. **Introdução Ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

KERTH, José Antônio Bayma. **História oral do Exército**. 2 jun. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

LEAL, Guaraciara Barros. O Conselho de Educação do Ceará e seu papel político. **Revista do Conselho de Educação do Ceará**, Fortaleza, v.1, p.9,2005.

LEWIN, Linda. **Política e parentela na Paraíba**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

LIMA, Francisco Martins de. **História Oral do Exército**, 19 set. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

LOMBARDI, José Claudinei. Historiografia educacional brasileira. *In*: LOMBARDI, Claudinei José (Org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 1999.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Linhas de investigação em história da educação e da alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. (Org.). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados: HISTEDR, 1999.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. (Org.). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados: HISTEDR, 1999. p. 67.

MARQUES, Janote Pires. **Dicionário biográfico de professores: Escola Militar do Ceará, Colégio Militar do Ceará, Escola Preparatória de Fortaleza [e] Colégio Militar de Fortaleza 1889-2010**. Fortaleza: Motográfica, 2010.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. **Os intelectuais**. Fortaleza: UFC, 2010a.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. **Saber e a ciência**. Fortaleza: UFC, 2010b.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. Teorias, fontes e períodos na pesquisa histórica. *In*. CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de, VASCONCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula, ARAUJO, José Edvar Costa (Org.). **História da educação vitrais da memória**: lugares, imagens e práticas culturais. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 435.

MARTINS, Claudio. O problema educacional brasileiro. **Revista do Conselho Estadual de Educação**, Fortaleza, v. 1, p. 9, 1973.

MELO, João Batista Torres de. **História Oral do Exército**, 2 jun. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

MENSAGEM: Órgão do Conselho Estadual de Educação, Fortaleza, 1967.

MENSAGEM: Órgão do Conselho Estadual de Educação, Fortaleza, 1968-1970.

MENSAGEM: Órgão do Conselho Estadual de Educação, Fortaleza, 1971-1975.

MENSAGEM: Órgão do Conselho Estadual de Educação, Fortaleza, 1977-1978.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil; 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

NAGLE, Jorge. Palestra de Abertura do I Encontro de Historiadores da Educação Cearense. *In*: CAVALCANTE, Maria Juraci Mais Cavalcante. **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. p. 2.

NEVES, Frederico De Castro. Para Futuros historiadores: teoria e história na música de Chico Buarque de Holanda. *In*: VASCONCELOS, Gerardo; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano (Org.). **Linguagens da história**. Fortaleza: IMPRECE, 2003.p.68.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história 1500-2000**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristóvão: Ed. Universidade Federal de Sergipe, 1999.

OLIVEIRA, Jorgelito Cals de. A História do Conselho de Educação do Ceará na vivência do conselheiro Jorgelito Cals de Oliveira. **Mensagem**: Revista do Conselho de Educação do Ceará, Fortaleza, v.1, p.59, 2005.

OLIVEIRA, Pésio Santos. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, Theófilo Gaspar de. **História Oral do Exército**, 12 dez. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

PARENTE, Josênio C. **A fé e a razão na política cearense**. Fortaleza: Edições UFC;Sobral: UVA, 2000.

PEREIRA, Anthony W. **Ditadura e repressão: o autoritarismo de direito no Brasil, no Chile e na Argentina**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

POPPER, Karl R. **A miséria do historicismo**. São Paulo: Cultrix, 1993.

PORTO, Marcio de Souza. Igreja, imprensa e educação popular no Ceará na década de 1960. *In: RAMOS, Francisco Regis Lopes; LUCAS, Meize Regina de Lucena (Org.). **Tempo no plural: história, memória e diversidade cultural***. Fortaleza: Realce, 2008. p.15.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional***. Campinas: Autores Associados: HISTEDR, 1999. p. 19.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura Militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

REIS, José Carlos. **A Escola dos Annales: a inovação em história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

REIS, José Carlos. **História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

REIS, José Carlos. **História entre a: filosofia e a ciência**. Rio de Janeiro:Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Blanchard Girão. **História Oral do Exército**, 18 set. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

RIBEIRO, Raimundo Cabral. **História Oral do Exército**, 31 mai. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

RIDENTE, Marcelo. **O Fantasma da Revolução Brasileira**. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da História do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.

SAMPAIO, Dorian. **Anuário do Ceará de 1975**. Fortaleza: Stylus, 1975.

SAMPAIO, Dorian. **Anuário do Ceará: o Ceará nos anos 70**. Fortaleza: Stylus, 1975.

SAMPAIO, Dorian. **O Ceará nos anos 70**. Fortaleza: Anuário do Ceará Publicações, 1970.

SANFELICE, José Luís. A pesquisa histórico-educacional. *In*: LOMBARDI, Claudinei José (Org.). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.p.33.

SANFELICE, José Luís. Fontes e história das políticas educacionais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 97.

SAVIANI, Dermeval. Breves Considerações sobre fontes para a história da Educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004a. p.3.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1999a.

SAVIANI, Dermeval. O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004b. p.7.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 1999b.

SAVIANI, Dermeval. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em história da educação. *In*: GATTI JUNIOR; Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005. p.1.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: FGV, 2000.

SERPA, Murilo Walderk. **História Oral do Exército**, 12 dez. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

SILCA, De Plácido E. **Vocabulário jurídico**. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

SILVA, Benedicto (Coord.). **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Crise da Ditadura Militar e processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. *In*. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O Brasil Republicano**: tempo da ditadura, regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SOUZA, João Moreira de. **História Oral do Exército**, 2 jun. 2000. Entrevista concedida a Aricildes de Moraes Motta.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológico da história da educação. *In*: SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **História**

e história da educação: o debate teórico-metodológico atual. 2.ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR,2000.p.79.

TÁVORA, Virgílio. **Plano de aplicação para o Fundo Nacional de ensino primário e médio.** Fortaleza, 1965.

TÁVORA, Virgílio. **Resultados de uma Administração Planificada:** Plameg 1963-1966. Ceará: Departamento de Imprensa Oficial, 1966.

TUCHMAN, Bárbara. **A prática da história.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion. (Org.). **Domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VASCONCELOS, José Gerardo. **Memórias da Saudade:** busca e espera no Brasil autoritário. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

VASCONCELOS, José Gerardo. **Memórias do silêncio:** militantes de esquerda no Brasil autoritário. Fortaleza: Edições UFC, 1998.

VERAS, Maria Eudes Bezerra. **Estado e financiamento da educação.** 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1990.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Maria Cordeiro Fernandes. Conselho de Educação do Estado do Ceará: um quarentão rejuvenescido. **Revista do Conselho de Educação do Ceará,** Fortaleza, v.1, p.15, 2005.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira. **Em Aberto,** Brasília, DF, ano 3, n.23, set-out.1984.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. *In:* SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **História e História da Educação:** o debate teórico-metodológico atual. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR,2000.p.88.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. de Regis Barbosa e Karem Elsabe Barbosa. 3. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2000.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Fontes, história e historiografia da educação. *In:* NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; LOMBARDI, José Claudinei. **História das instituições escolares:** de que se fala? São Paulo: Autores Associados, 2000.p.13.

ANEXO A - DIÁRIO OFICIAL DE FUNDAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE



ESTADO DO CEARÁ - BRASIL

ANO XVI

Fortaleza, 21 de Janeiro de 1949

Nº 4.160

DIÁRIO DO PODER EXECUTIVO

ATOS DO PODER EXECUTIVO ESTADUAL

LEI Nº 468, DE 31 DE DEZEMBRO DE 1948

Organiza o CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

Faço saber que a Assembléa Legislativa decretou e eu sanciono e promulgo a seguinte lei:

Art. 1º — O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, instituído pela Constituição do Estado, é órgão técnico colaborador do Poder Executivo no exame, planejamento e solução das questões atinentes ao Ensino. É também órgão consultivo em matéria de educação e cultura.

Art. 2º — O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO terá as seguintes atribuições:

a) — elaborar, conjuntamente, com o Secretário de Educação e Saúde o plano estadual de educação e submetê-lo à consideração do Chefe do Poder Executivo, para os fins convenientes; (Vetada, para oportuno pronunciamento por parte da Assembléa, a expressão «Submetê-lo à consideração do Chefe do Poder Executivo, para os fins convenientes».)

b) sugerir ao Poder Legislativo, por intermédio do Chefe do Poder Executivo, ante-projectos de leis de ensino;

c) — dar parecer sobre a localização de estabelecimentos de ensino do Estado e dos Municípios;

d) — Vetado para oportuno pronunciamento por parte da Assembléa.

e) — promover e auxiliar a organização de instituições educacionais, notadamente de bibliotecas populares e bibliotecas especializadas para os membros do magistério;

f) — favorecer e estimular, por meio de concursos, a literatura didáctica inspirada em motivos da região nordestina;

g) — opinar sobre os programas de ensino de todos os cursos que integrem o sistema educacional do Estado;

h) — analisar, para efeito de adoção por parte da Secretaria de Educação e Saúde Pública, os livros escolares e material didático destinados aos estabelecimentos de ensino público primário do Estado;

i) — estimular iniciativas em benefício da cultura e animar actividades privadas que colaborem com os poderes públicos em matéria de educação;

j) — auxiliar a organização de curso de férias e promover conferências e palestras em torno dos problemas educacionais;

l) — realizar investigações e inquéritos sobre a situação do ensino em qualquer parte do Estado;

m) — dar parecer sobre os pedidos de inspecção e estabelecimentos de ensino que pretendam obter equiparação aos estaduais;

n) — Vetado para oportuno pronunciamento por parte da Assembléa.

o) — organizar o seu regimento interno.

Art. 3º — Todas as autoridades constituídas têm o dever de prestar a mais decidida colaboração ao Conselho Estadual de Educação, para o exacto desempenho das funções que lhe competem.

Art. 4º — O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO será constituído de sete membros, sendo cinco representantes do ensino em seus diferentes graus e dois representantes da cultura livre, todos nomeados pelo Governador do Estado, com a prévia aprovação do Poder Legislativo e escolhidos de acordo com a presente lei. (Vetadas, para oportuno pronunciamento por parte da Assembléa, as expressões «sete membros» e «com a prévia aprovação do Poder Legislativo».)

§ 1º — Os representantes do ensino corresponderão ás seguintes categorias:

a) — um professor de ensino secundário oficial;

b) — Vetado para oportuno pronunciamento por parte da Assembléa.

c) — um professor do ensino primário que exerça as funções de director de Grupo Escolar;

d) — Vetado para oportuno pronunciamento por parte da Assembléa.

e) — um professor especializado em questões do ensino rural.

§ 2º — Os representantes da cultura livre serão em número de dois, assim distribuídos:

a) — um representante do Sindicato dos Professores do Ceará, escolhido em lista triplíce pelo Governador;

b) — um representante do Sindicato dos Directores de estabelecimentos particulares de ensino do Ceará, escolhido pelo Governador, em lista triplíce.

§ 3º — Nas sessões do Conselho Estadual de Educação, poderão tomar parte, em caráter apenas consultivo, técnicos e especialistas de qualquer ramo ou carreira, cuja opinião entenda aquele consultar.

Art. 5º — Os membros do Conselho Estadual de Educação, nomeados, servirão pelo prazo de dois anos, podendo ser reconduzidos.

Art. 6º — O regulamento desta lei, que será baixado dentro de trinta dias contados a partir de data em que a mesma for publicada no «Diário Oficial», determinará os casos de perda do cargo por ausência ou omissão no exercício das funções, bem como as excepções especializadas em que o Conselho Estadual de Educação se desdobrará.

Art. 7º — O Conselho Estadual de Educação reunir-se-á, obrigatoriamente:

a) — a 1 de Janeiro;

b) a 1 de Julho;

c) — a 1 de Outubro.

§ 1º Vetado para oportuno pronunciamento por parte da Assembléa.

§ 2º — Suas resoluções serão tomadas por maioria de votos.

Art. 8º — O Conselho Estadual de Educação poderá reunir-se extraordinariamente, por solicitação do Secretário de Educação e Saúde, ou por requerimento de dois terços dos seus membros.

Art. 9º — O Conselho Estadual de Educação escolherá, bianualmente, e dentre os seus membros, o Presidente e o Vice-Presidente, os quais poderão ser reeleitos.

Art. 10 — Os membros do Conselho Estadual de Educação perceberão, a título de gratificação, cinquenta cruzeiros por cada sessão assistida, procedendo-se ao pagamento, mensalmente, sem que o mesmo seja considerado acumulação.

Art. 11 — O expediente do Conselho Estadual de Educação será feito por funcionários da Secretaria de Educação e Saúde.

Art. 12 — Fica o Poder Executivo autorizado a abrir o crédito especial de Cr\$ 10.000,00 (DEZ MIL CRUZEIROS), no corrente exercício, para ocorrer ao pagamento das despesas decorrentes da execução da presente lei.

Art. 13 — A primeira reunião do Conselho Estadual de Educação deverá realizar-se no dia primeiro de Fevereiro de 1949, para que a sua instalação deva ser providenciada com a devida antecedência.

Art. 14 — Serão considerados serviços públicos relevantes os prestados pelos membros do Conselho Estadual de Educação.

Art. 15 — Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governado do Estado do Ceará, em Fortaleza, aos 31 de Dezembro de 1948.

ass.) Faustino de Albuquerque e Souza
Valmíri Sampaio de Albuquerque
F. Pessoa de Araújo

LEI Nº 464, DE 5 DE JANEIRO DE 1949

Autoriza a abertura do crédito especial de ... Cr\$ 100.000,00 para os fins que indica.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

Faço saber que a Assembléa Legislativa decretou e eu sanciono e promulgo a seguinte lei:

Art. 1º — Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a

(Continua na 3.ª pag.)

**ANEXO B – TERMO DE POSSE DOS CONSELHEIROS E 1ª ATA
DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – 1965**



ESTADO DO CEARÁ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Fortaleza, 26 de Fevereiro de 1965

Of. n.º _____

Térmo de posse e 1ª ata do Conselho Estadual de
Educação, realizada em 26/2/65.

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro de mil novecentos e sessenta e cinco (1965) na Secretaria de Educação e Cultura, localizada à rua Padre Mororó, nº 858, perante o Excelentíssimo Senhor Secretário de Educação e Cultura, Doutor Jader de Figueredo Correia, compareceram os senhores Antônio Filgueiras Lima, Dário Batista Moreno, Maria Antonieta Cals de Oliveira, Odilon Aguiar Filho, Cibele Pompeu de Sousa - Brasil, Ernando Uchoa Lima, Padre Jorgelito Cals de Oliveira, José Teixeira de Freitas, Maria Antonieta Rabelo, Padre Alberto Nepomuceno de Oliveira, Francisco Araújo, José Lúcio Ferreira Melo que, por título de quinze (15) de Janeiro de mil novecentos e sessenta e cinco (1965), publicado no Diário Oficial de dezoito (18) de Janeiro do mesmo ano, foram nomeados de conformidade com o artigo 3º, combinado com o parágrafo 1º do artigo 6º da Lei 6.322 de 16 de maio de mil novecentos e sessenta e três (1963), tendo em vista a que estabelece o artigo 1º da Lei nº 4.024, de vinte (20) de dezembro de mil novecentos e sessenta e um (1961) para constituírem o Conselho Estadual de Educação do Ceará, com mandato de seis (6) anos, para os quatro (4) primeiros, de quatro (4) anos para os cinco (5) seguintes e de dois (2) anos para os três últimos, e, prestam neste momento o compromisso de bem servir nos referidos cargos. Em seguida teceu considerações sobre a importância do Conselho o Excelentíssimo Senhor Secretário de Educação e Cultura. Por proposta do Conselheiro Padre Alberto foi constituída uma comissão para elaborar o Regimento do Conselho composta dos senhores conselheiros Prof. José Teixeira de Freitas, Doutor Dário Batista Moreno, Doutor José Lúcio Ferreira Melo e Padre Alberto. Os Conselheiros, ainda, por unanimidade de votos concederam ao Excelentíssimo Senhor Secretário de Educação, Doutor Jader de Figueredo Correia, delegação de poderes até a elaboração do Regimento Interno do Conselho. Foi debatido o horário das sessões e acordaram os senhores conselheiros que seria realizada à noite. E para constar em José Fontenele de Menezes, Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação e Cultura - CC-8, lavrei o presente térmo que vai assinado, pelo Excelentíssimo -

Senhor Secretario de Educaçãõ e Cultura e os nomeados. José Fontenele de Menezes.

Jader de Figueredo Correia, Antônio Filgueiras Lima, Ernãõ do Uchoa Lima, Antonieta Rabelo de Castro Andrade, Cybelle Pompeu de Sousa Brasil, Maria Antonieta Gals de Oliveira, José Lúcio Ferreira M Melo, Jorselito Gals de Oliveira, Francisco Araújo, Pe. Alberto Nepomuceno de Oliveira, Dário Batista Moreno, José Teixeira de Freitas, - Odilon Aguiar Filho.

ANEXO C – LEI QUE REGULAMENTA O FUNCIONAMENTO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – 1963

DIÁRIO OFICIAL



ESTADO DO CEARÁ — BRASIL

ANO XXX

Fortaleza, 4 de Junho de 1963

Nº 8.646

DIÁRIO DO PODER EXECUTIVO

ACTOS DO PODER EXECUTIVO ESTADUAL

LEI N.º 3.322, DE 18 DE MAIO DE 1963

Reorganiza o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

Fago saber que a Assembléa Legislativa decretou e eu sancionei a seguinte lei:

Art. 1.º — O Conselho Técnico de Educação passa a denominar-se Conselho Estadual de Educação, com finalidades, organização e competência previstas na Constituição Estadual e na legislação federal e estadual específicas.

Art. 2.º — Ao Conselho de Educação, além das atribuições que genericamente lhe cabem por força do artigo anterior, compete:

I — interpretar a legislação estadual do ensino;

II — decidir sobre:

- a) — o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e do mantido pelo Estado, pelos municípios e por entidades privadas, cessando a respectiva autorização quando for o caso;
- b) — o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior mantidos pelo Estado e pelos municípios, cessando a respectiva autorização quando for o caso;
- c) — o reconhecimento dos estabelecimentos referidos na letra a e b alínea, após um prazo de funcionamento regular igual ou superior a dois (2) anos, cessando esse reconhecimento quando for o caso;
- d) — a aprovação dos cursos de aprendizagem industrial e comercial ministrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação em vigor;

III — a organização de cursos ou escolas experimentais de grau primário e médio (EXPRESSAO VETADA);

IV — a aprovação dos regulamentos dos cursos ou escolas que autorealizam o funcionamento, reconhecidos ou aprovados;

V — recursos relacionados com a obrigação das empresas a que se refere a letra a da alínea III d'esta artigo;

VI — recursos interpostos por diretores, professores e alunos, por ou por seus representantes legais;

VII — recurso de atos dos estabelecimentos de ensino superior mantidos pelo Estado ou pelos Municípios;

III — estabelecer normas técnicas sobre:

a) — a obrigação do ensino primário gratuito pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem (100) pessoas;

b) — a organização das provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos às bolsas de estudo referidas na letra E da alínea IV d'este artigo sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos;

c) — renovação anual das bolsas mencionadas na letra anterior, de acordo com o aproveitamento demonstrado pelos bolsistas;

d) — concessão de auxílio às entidades educacionais públicas e privadas;

IV — fixar:

a) — as disciplinas obrigatórias do sistema estadual de ensino médio complementando-lhes o número, a partir das cinco estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos diversos estabelecimentos;

b) — a amplitude e o desenvolvimento, em cada ciclo, das disciplinas obrigatórias que fixar, na forma da letra anterior;

c) — os critérios de adaptação para efeito de transferência, entre cursos de ensino primário e médio, do sistema estadual de ensino;

d) — os critérios de adaptação, nos casos de transferência para estabelecimentos de ensino superior mantidos pelo Estado;

e) — o número e os valores das bolsas de estudo, de acordo com o custo médio dos municípios e com o grau de escassez do ensino oficial em relação à população local em idade escolar;

V — elaborar:

a) — o seu regulamento a ser aprovado por decreto do Governador do Estado;

b) — os planos de aplicação dos recursos que couberem ao Estado na forma do art. 169 da Constituição Federal, visando preferentemente à manutenção do sistema público de ensino;

c) — o Plano Estadual de Educação, para aprovação pelo Governador, zelando pela sua fiel execução;

b) — transferência e renovação de professores primários, nos termos do parágrafo único do art. 151 da Constituição do Estado;

VI — pronunciar-se sobre:

a) — os relatórios anuais dos estabelecimentos referidos nas letras a, b e c da alínea II;

b) — os relatórios e as prestações de contas das entidades referidas na letra d da alínea II;

VII — emitir pareceres sobre:

a) — a incorporação, pelo Estado, de escolas e outras instituições educacionais;

b) — a transferência e renovação de professores primários, nos termos do parágrafo único do art. 151 da Constituição do Estado;

c) — convênio de interesse da educação;

d) — quaisquer outros assuntos de educação que se incluíam no âmbito de sua competência;

VIII — representar às autoridades competentes, em caso de violação das leis do ensino;

IX — promover:

a) — a publicação anual de estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;

b) — estudar sobre a composição de custos do ensino público, propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade;

c) — sindicâncias, por meio de comissões especiais, em qual que estabelecimentos de ensino subordinados ao sistema estadual, sendo em vista o fiel cumprimento da legislação a que estiverem subordinados;

X — adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do sistema estadual de ensino;

XI — manter intercâmbio com o Conselho Federal e os demais Conselhos Estaduais de Educação.

Parágrafo Único — Dependem de homologação do Secretário de Educação e Cultura os atos compreendidos em todas as letras da alínea II nas letras a e d da alínea III, a, b e c da alínea IV, b e e da alínea V e b da alínea VI.

Art. 3.º — O Conselho Estadual será constituído por quinze (15) membros nomeados pelo Governador do Estado, com mandato de seis (6) anos, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de Educação, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, bem como do Poder Legislativo, obedecido o disposto nos parágrafos seguintes:

§ 1.º — O representante do Poder Legislativo será escolhido pelo plenário e indicado ao Governador do Estado pelo Presidente da Assembléa.

§ 2.º — VETADO.

Art. 4.º — As funções dos membros do Conselho Estadual de Educação são consideradas de relevante interesse público e o seu exercício tem prioridade sobre as de quaisquer cargos ou funções de que os mesmos sejam titulares ou ocupantes.

Art. 5.º — Os membros do Conselho Estadual de Educação, quando convocados, terão direito a jeton por sessão a que comparecerem, assim como a transporte e diárias se não residirem na capital.

Parágrafo Único — Os valores dos jetons e diárias serão fixados pelo Secretário de Educação e Cultura, fazendo-se o pagamento relativo a transporte sob a forma de reembolso de despesas.

Art. 6.º — De dois (2) em dois (2) anos cessará o mandato de um terço (1/3) do número de membros do Conselho, permitindo-se porém a recondução dos mesmos, mas apenas por uma só vez.

§ 1.º — Ao ser reconstituído o Conselho, nos termos desta lei, um terço (1/3) dos seus membros terá mandato de quatro (4) anos e um terço (1/3) terá mandato de apenas dois anos.

§ 2.º — Em caso de vaga, a nomeação de substituto se fará para completar o prazo correspondente ao mandato do conselheiro substituído.

Art. 7.º — Perderá o mandato o conselheiro que:

a) — deixar de comparecer a mais de cinco (5) sessões consecutivas, sem justificação devidamente aceita pelo plenário;

b) — for contumaz na retenção de processos além dos prazos regimentais, a juízo do plenário;

c) — fixar domicílio fora do Estado do Ceará.

Art. 8.º — O Conselho reunir-se-á em sessão pública, em número e pela forma constantes de seu Regulamento, permitidas reuniões secretas por decisão de dois terços (2/3) dos seus membros.

(continua na pág seguinte)

GOVERNO DO ESTADO
GOVERNADOR
VIRGILIO DE MORAES FERNANDES TAVORA
 Secretário de Administração
DR. LIBERATO MOACIR DE AGUIAR
 Secretário da Justiça
GENTIL BARRERÁ
 Secretário dos Negócios da Fazenda
GEN. EDSON AMANCIO RAMALHO
 Secretário de Polícia e Segurança Pública
CEL. CLOVIS ALEXANDRINO NOGUEIRA
 Secretário da Agricultura, Indústria e Comércio
DR. EDVAL DE MELO TAVORA
 Secretário de Educação e Cultura
DR. HUGO DE C. SOARES FERREIRA
 Secretário de Saúde
DR. JOSÉ WALDEMAR DE ALCANTARA
 Secretário do Trabalho e Ação Social
DR. FRANCISCO CHAGAS VASCONCELOS
 Secretário de Obras Pùb., Minas e Energia
DR. JUSSE LINS DE ALBUQUERQUE
 Secretário sem Pasta
DR. AFONSO DE BORBA VASCONCELOS
 Secretário sem Pasta
DR. VICENTE FERREIR AUGUSTO LIMA

IMPENSA OFICIAL
 RUA SENADOR POMPEU, 512 - FONE: 1-5120
 Fortaleza - Ceará - Brasil
DIRETOR:
EZEQUIEL SILVA DE MENEZES
EXPEDIENTE:
DIARIO OFICIAL

Assinatura Particular	No Estado	Outros Est.
Ano	Cr\$ 3.000,00	4.000,00
Semestre	Cr\$ 1.500,00	2.000,00
Trimestre	Cr\$ 800,00	1.000,00

NOTA: - As assinaturas do DIARIO OFICIAL para o Interior do Estado e fora deste pagam-se mais uma taxa de Cr\$ 500,00 e Cr\$. 1.000,00, respectivamente, para custeio das tarifas postais.

Para fundações e repartições públicas estaduais

Ano	Cr\$ 2.000,00
Semestre	Cr\$ 1.000,00
Trimestre	Cr\$ 500,00

JORNAIS AVULSOS

Número do dia (até 24 páginas)	Cr\$ 20,00
Número atrasado	Cr\$ 20,00
Por exercício decorrido, mais	Cr\$ 10,00

As assinaturas poderão ser tomadas em qualquer data, semestre ou ano e terminarão sempre em 30 de junho ou 31 de dezembro.

Os pedidos de renovação de assinaturas poderão ser feitos vinte dias, antes do vencimento, sob pena de suspensão da remessa na conclusão do prazo.

O pagamento das assinaturas deverá ser feito adiantadamente, nesta Capital, na Imprensa Oficial, e no Interior, nas coletorias estaduais, que farão a devida comunicação para o recolhimento das importâncias e o endereço do assinante.

PUBLICACOES

Por linha dactilografada de composição simples, até 48 letras	Cr\$ 50,00
Por cada 4 (quatro) letras excédentes	Cr\$ 4,00
Por página de composição com alinhamento, balneação, etc.	Cr\$ 15.000,00
Publicação mínima	Cr\$ 1.000,00

Os originais não serão aceitos sem assinaturas ou palavras ilegíveis devendo ser devidamente autenticados e dactilografados de um lado só, evitando-se escrever-se no verso e sem assina, rasuras e entrelinhas.

ATOS DO PODER EXECUTIVO ESTADUAL

(continuação da pág. anterior)

- Art. 9.º - O Conselho Estadual de Educação elegirá o seu Presidente, em escrutínio secreto e por maioria absoluta de votos dos seus membros, com mandato de um (1) ano.
- Art. 10 - O Conselho dividir-se-á em câmaras, para estudo e votação dos pareceres a serem julgados, como dispuzer o Regulamento.
- Art. 11 - O Secretário de Educação e Cultura presidirá as sessões do Conselho e de suas Câmaras, sempre que a elas comparecer.
- Art. 12 - Os pareceres e atos do Conselho serão publicados no Diário Oficial do Estado ou em órgão de divulgação especialmente criado para este fim.
- Art. 13 - É criado no Quadro I - Poder Executivo - Parte Permanente, Tabela de Cargos em Comissão, o cargo de Secretário do Conselho Estadual de Educação, correspondente ao padrão CC-8.
- Parágrafo Único - Para provimento de cargo de Secretário do Conselho Estadual de Educação, por este indicado ao Governador do Estado, exigirá-se que o escolhido seja especialista de Educação em nível superior.
- Art. 14 - Os titulares de cargos de direção da Secretaria de Educação e Cultura, comparecerão, espontaneamente ou mediante convocação, às reuniões do Conselho ou às de suas Câmaras ou Comissões, para prestar informações e esclarecimentos, podendo participar dos debates, sem direito a voto.
- Parágrafo Único - O Conselho poderá igualmente convocar qualquer servidor dos quadros do pessoal administrativo, técnico ou de magistério do sistema estadual de ensino, para dar pareceres e prestar esclarecimentos ou informações, constituindo esta convocação obrigação funcional.
- Art. 15 - Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a abrir, adicional ao orçamento vigente, o crédito especial de vinte milhões de cruzeiros (Cr\$20.000.000,00) para fazer face, no corrente exercício, a despesas de qualquer natureza que decorram da presente lei.
- Art. 16 - O Secretário de Educação e Cultura, ouvido o Conselho Estadual de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime anterior e o que resultar da instituição do sistema estadual de ensino, em consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Art. 17 - Extinguir-se-ão, na data da publicação desta lei, os mandatos dos membros do atual Conselho Técnico de Educação.
- Art. 18 - Ficam revogadas a lei n. 463, de 11 de dezembro de 1948 e a alínea XI do artigo 2.º da lei n. 5.427, de 27 de junho de 1961.
- Art. 19 - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado do Ceará, em Fortaleza, aos 16 de Maio de 1963.

VIRGILIO TAVORA
 Hugo de Gouveia Soares
 Edson Ramalho

DECRETO N. 5.627, DE 23 DE MAIO DE 1963

Altera as lotações de Tesouro do Estado e da Secretaria de Saúde. - Gabinete.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, usando das atribuições que lhe confere o art. 34, n. 1, da Constituição Estadual de 23 de junho de 1947,

DECRETA:

Art. 1.º - São alteradas as lotações de Tesouro do Estado e da Secretaria de Saúde, na forma seguinte.

TESOURO DO ESTADO

Tabela do Serviço de Administração: Geral e Escritório
 Parte Permanente
 Chefe Sectional C-17 exclui uma carga

SECRETARIA DE SAUDE

Tabela do Serviço de Administração: Geral e Escritório
 Parte Permanente
 Chefe Sectional C-17 inclui uma carga

Art. 2.º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado do Ceará, em Fortaleza, 23 de Maio de 1963.

JOAQUIM DE FIGUEIREDO CORREIA
 Valdemar Alcântara
 Edson Ramalho

DECRETO N. 5.631, DE 3 DE JUNHO DE 1963

Decreto luto oficial por cinco dias.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o falecimento de Sua Santidade o Papa João XXIII,

DECRETA:

Art. 1.º - São considerados de luto oficial, em todo o território do Estado, os dias 3, 4, 5, 6 e 7 do mês em curso.

Parágrafo Único - Durante os dias a que se refere este artigo, as repartições estaduais deverão conservar hasteadas, a meia vêrga, a bandeira do Estado do Ceará.

Art. 2.º - Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 3 de junho de 1963.

JOAQUIM DE FIGUEIREDO CORREIA
 Liberato Moacir de Aguiar

ANEXO D – DECRETO QUE ESTABELECE O REGIMENTO DE FUNCIONAMENTO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – 1965

REGIMENTO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

(DECRETO N. 6665, de 8 de julho de 1965)

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, usando das atribuições que lhe confere o art. 34, n.º 1, da Constituição Estadual e tendo em vista o disposto no art. 4.º da Lei n.º 5.427, de 27 de junho de 1961, combinado com o § 2.º do art. 4.º da Lei 6.759, de 13 de novembro de 1963.

DECRETA:

artigo 1.º — Fica aprovado o Regimento do Conselho Estadual de Educação.

Artigo 2.º — Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em 8 de junho de 1965.

Virgílio Távora
Jáder de Figueiredo Correia

CAPÍTULO I

DOS FINS E CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO.

Art. 1.º — O Conselho Estadual de Educação, reorganizado pela Lei n. 6322, de 16 de maio de 1963, respeitados os dispositivos das Constituições Federais e Estaduais, da Lei Federal n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, reger-se-á por este Regimento Interno.

Art. 2.º — O Presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE-CE) será eleito por maioria absoluta, em escrutínio secreto, com mandato de 1 (um) ano, em sessão a ser realizada no primeiro dia útil de março de cada ano.

§ 1.º — Haverá tantos escrutínios secretos quantos forem necessários para que o candidato obtenha a maioria prevista neste artigo.

§ 2.º — Na mesma sessão o Conselho, por maioria e voto secreto, elegerá um 1.º e 2.º vice-Presidentes, que substituirão sucessivamente, o Presidente em seus impedimentos.

§ 3.º — O Secretário de Educação e Cultura presidirá às sessões do Conselho e de suas Câmaras, sempre que a elas comparecer.

— 32 —

Art. 3.º — O Conselho reunir-se-á, em plenário, ordinariamente em oito sessões mensais e extraordinariamente, quando convocado.

§ 1.º — As sessões terão a duração máxima de duas (2) horas prorrogáveis por mais 30 minutos, a juízo do plenário.

§ 2.º — As sessões extraordinárias serão convocadas pelo Presidente ou por maioria dos membros do Conselho.

§ 3.º — As sessões plenas só se realizarão com a presença de oito (8) membros, no mínimo.

Art. 4.º — As deliberações de qualquer natureza, em sessão plena, serão tomadas por maioria de votos.

§ 1.º — As votações serão simbólicas, podendo qualquer Conselheiro requerer votação nominal ou secreta.

§ 2.º — O pedido de vistas, concedido pelo Presidente por prazo não superior a setenta e duas (72) horas, poderá ser cancelado, se o plenário aprovar a urgência da matéria.

Art. 5.º — Os Conselheiros terão o prazo de (5) cinco dias para a devolução com os respectivos pareceres, dos processos que lhes forem distribuídos.

§ ÚNICO — Quando se tratar de matéria de maior complexidade, exigindo, portanto, estudo mais acurado, esse prazo poderá ser prorrogado, a juízo do plenário.

Art. 6.º — Perderá o mandato o Conselheiro que:

a) — deixar de comparecer a mais de cinco (5) sessões consecutivas sem justificação devidamente aceita pelo plenário;

b) — fôr contumaz na retenção de processos além dos prazos regimentais, a juízo do plenário;

c) — fixar domicílio fora do Estado do Ceará.

Art. 7.º — O Conselho dividir-se-á em Câmaras para estudo e votação dos pareceres a serem julgados pelo plenário na forma do Capítulo II deste Regimento.

Art. 8.º — Serão constituídas pelo Conselho as comissões julgadas necessárias para o estudo de determinados assuntos.

Art. 9.º — Os serviços administrativos e técnicos do Conselho funcionarão em caráter permanente.

— 33 —

CAPÍTULO II

DA COMPETENCIA.

Art. 10 — Ao Conselho de Educação, além das atribuições que genericamente lhe são cometidas pelo art. 1.º da Lei Estadual n. 6322, de 16 de maio de 1963 e pela Lei Federal n. 4034, de 29 de dezembro de 1961, compete:

I — Interpretar a legislação estadual do ensino;

II — Decidir sobre:

a) o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio mantidos pelo Estado, pelos municípios e por entidades privadas, cassando a respectiva autorização, quando for o caso;

b) — o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior mantidos pelo Estado e pelos Municípios, cassando a respectiva autorização, quando for o caso;

c) — o reconhecimento dos estabelecimentos referidos na letra "a" desta alínea, após um prazo de funcionamento regular igual ou superior a dois (2) anos, cassado esse reconhecimento quando for o caso;

d) — a aprovação dos cursos de Aprendizagem Industrial e comercial administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação em vigor;

e) — a organização de cursos ou escolas experimentais de graus primário e médio;

f) — a aprovação dos Regimentos dos cursos ou escolas que autorize a funcionar, reconheça ou aprove;

g) — recursos relacionados com a obrigação das empresas e que se refere a letra "a" da alínea III, deste artigo;

h) — recursos interpostos por diretores e professores e alunos, por si ou por seus representantes legais;

i) recursos de atos dos estabelecimentos de ensino superior mantidos pelo Estado ou pelos Municípios.

III — Estabelecer normas técnicas sobre:

a) — A obrigação do ensino primário gratuito pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas;

b) — a organização das provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos às bolsas de estudos referidas na letra E da

Alínea IV deste artigo sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidade iguais para todos;

e) — renovação anual das bolsas mencionadas na letra anterior de acordo com o aproveitamento demonstrado pelos bolsistas;

d) — concessão de auxílios a entidades educacionais públicas e privadas.

IV — Fixar:

a) — As disciplinas obrigatórias do Sistema Estadual de Ensino médio complementando-lhes o número, a partir das cinco estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, e relacionar as de caráter optativo que puder ser adotadas pelos diversos estabelecimentos;

b) — a amplitude e o desenvolvimento, em cada ciclo, das disciplinas obrigatórias que fixar, na forma da letra anterior;

c) — os critérios de adaptação para efeito de transferência, entre cursos do ensino primário e médio, do Sistema Estadual do Ensino;

d) — os critérios de adaptação, nos casos de transferência, para estabelecimento de ensino superior mantidos pelo Estado;

e) — o número e os valores das bolsas de estudos de acordo com o custo médio dos municípios e com o grau de escassez do ensino oficial em relação à população local em idade escolar;

V — Elaborar:

a) — o seu regimento a ser aprovado por decreto do Governador do Estado;

b) — os planos de aplicação dos recursos que couberem ao Estado na forma do art. 169, da Constituição Federal, visando preferentemente à manutenção do Sistema Público de Ensino;

c) — o Plano Estadual de Educação, para aprovação pelo Governador, zelando pela sua fiel execução;

d) — Pronunciar-se sobre:

a) — os relatórios anuais dos estabelecimentos referidos nas letras A, B e C da Alínea II;

b) — os relatórios e as prestações de contas das entidades referidas na letra D, da Alínea II.

VII — Emitir pareceres sobre:

a) — Incorporação, pelo Estado, de escolas e outras instituições educacionais;

b) — transferência e remoção de professores primários, nos termos do parágrafo único do art. 153, da Constituição do Estado;

c) — Convênio de interesse da educação;
 d) — quaisquer outros assuntos de educação que se incluam no âmbito de sua competência;

VIII — Representar às autoridades competentes, em caso de violação das Leis do Ensino;

IX — Promover:

a) — a publicação anual de estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;

b) — estudar sobre a composição de custos do ensino público, propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade;

c) — sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino subordinados ao Sistema Estadual tendo em vista o fiel cumprimento da legislação a que estiverem subordinados;

X — Adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do Sistema Estadual de Ensino;

XI — Manter intercâmbio com o Conselho Federal e os demais Conselhos Estaduais de Educação;

§ 1.º — Dependem de homologação do Secretário de Educação e Cultura os atos compreendidos em todas as letras na Alínea II, nas letras "a" e "b" da Alínea III, "a", "b" e "c" da Alínea V e "b" da Alínea VI.

Art. 11 — Ao Presidente compete:

a) — presidir as sessões do Conselho, organizando a respectiva ordem do dia;

b) — dirigir as discussões, concedendo a palavra aos Conselheiros e intervindo no debate, sempre que conveniente;

c) — convocar reuniões extraordinárias;

d) — distribuir a matéria e designar relatores;

e) resolver as questões de ordem suscitada no plenário;

f) — comunicar às autoridades competentes as deliberações do Conselho e encaminhar as resoluções que reclamem ulteriores providências;

g) — solicitar às autoridades competentes providências adicionais necessárias ao funcionamento do Conselho;

h) — autorizar as despesas próprias do Conselho;

i) — representar o Conselho ou delegar a sua representação.

CAPÍTULO III

DAS CAMARAS:

Art. 12 — As Câmaras serão em número de quatro (4) e terão as seguintes denominações:

a) — Câmara do Ensino Primário;

b) — Câmara do Ensino Médio;

c) — Câmara do Ensino Superior;

d) — Câmara de Normas e Assuntos Gerais.

§ 1.º — As Câmaras do Ensino Primário, Médio e de Normas e Assuntos Gerais compor-se-ão de quatro (4) membros e a do Ensino Superior de apenas três (3) membros.

§ 2.º — Os membros das Câmaras elegerão seus presidentes.

Art. 13 — As deliberações das Câmaras serão tomadas por maioria absoluta de votos presentes.

CAPÍTULO IV

DAS COMISSÕES:

Art. 14 — Cada comissão será constituída de três Conselheiros, no mínimo, sendo o presidente escolhido por seus pares.

Art. 15 — Os pronunciamentos das comissões terão caráter de parecer e serão submetidos à discussão e votação do plenário.

Parágrafo único — A comissão se dissolve automaticamente, com a votação de seu parecer.

CAPÍTULO V

DA SECRETARIA:

Art. 16 — A Secretaria Geral, dirigida pelo Secretário do Conselho, terá a seu cargo serviços administrativos e técnicos.

Art. 17 — Compete ao Secretário:

a) — dirigir, fiscalizar, orientar e fazer executar os serviços administrativos e técnicos da Secretaria.

b) — auxiliar o Presidente e os Conselheiros em todas as atividades do Conselho no que lhe competir;

c) — comparecer às reuniões plenárias e extraordinárias e elaborar as respectivas atas;

d) — designar os funcionários que deverão secretariar as reuniões, das Câmaras ou das comissões, ouvindo os respectivos presidentes.

e) — instruir os processos e encaminhá-los ao Presidente do Conselho;

f) — autorizar, ouvindo o Presidente, a devolução de documentos e visar as certidões fornecidas pelo serviço de administração;

g) — apresentar, anualmente relatório com os dados referentes ao funcionamento dos serviços administrativos e técnicos;

h) — elaborar as requisições de material e serviços, bem como indicar ao Presidente funcionário para receber adiantamentos;

i) — elaborar a proposta orçamentária anual do Conselho "ad referendum" do plenário;

j) — prestar informações dos atos e atividades do Conselho;

k) — atender aos encargos que o plenário lhe confiar.

CAPÍTULO VI

DISPOSIÇÕES GERAIS:

Art. 18 — Os titulares de cargo de direção da Secretaria de Educação e Cultura comparecerão, espontaneamente ou mediante convocação, às reuniões do Conselho ou às de suas Câmaras ou Comissões, para prestarem informações e esclarecimentos em matéria por este órgão julgadas necessárias, podendo participar dos debates sem direito a voto.

§ 1.º — O Conselho poderá igualmente convocar qualquer servidor dos quadros do pessoal administrativo e técnico ou do magistério do Sistema Estadual de Ensino, para dar pareceres e prestar esclarecimento, constituindo esta convocação obrigação funcional.

§ 2.º — A convocação de qualquer funcionário será feita mediante requisição ao Secretário de Educação.

Art. 19 — O Conselho funcionará durante 11 meses consecutivos, de agosto a junho, ficando o mês de julho reservado para o recesso coletivo.

§ único — No mês de julho o Conselho poderá ser convocado extraordinariamente, por solicitação de (2/3) dois terços dos seus componentes ou do Secretário de Educação, se os interesses do Sistema Estadual do Ensino o exigirem.

Art. 20 — Uma vez por ano o Conselheiro poderá afastar-se por um mês mediante comunicação ao plenário.

Art. 21 — O Conselho poderá conceder, pelo prazo máximo de 90 dias, licença ao Conselheiro que a solicitar.

§ único — Este prazo poderá ser prorrogado por motivo de força maior, devidamente comprovado.

Art. 22 — A matéria não disciplinada no presente Regimento será resolvida conforme os critérios adotados no Regimento do Conselho Federal de Educação, adotado subsidiariamente no que couber.

Art. 23 — As omissões e dúvidas na interpretação e execução deste Regimento serão resolvidas pelo Conselho.

Art. 24 — Este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação.

Aprovado em 26-3-65.

CONSELHEIROS: ANTONIO FILGUEIRAS LIMA
DARIO BATISTA MORENO
MARIA ANTONIETA CALS DE OLIVEIRA
ODILON AGUIAR FILHO
CIBELE POMPEU DE SOUSA BRASIL }
ERNANDO UCHOA LIMA
PADRE JORGELITO CALS DE OLIVEIRA
JOSE TEIXEIRA DE FREITAS
ANTONIETA RABELO DE C. ANDRADE
PADRE ALBERTO N. DE OLIVEIRA
FRANCISCO ARAJO
JOSE LUCIO FERREIRA DE MELO

**ANEXO E - RESOLUÇÃO QUE DISPÕE SOBRE REAJUSTE DE
ANUIDADES ESCOLARES**

Resolução nº 41/71

Dispõe sobre a fixação e o reajuste das anuidades escolares para o ano de 1971.

O Conselho Estadual de Educação, no uso das atribuições que lhe confere o Decreto-lei Federal nº 532, de 16 de abril de 1969 e tendo em vista o Parecer nº 141/71 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 4/3/1971, as decisões do Conselho Interministerial de Preços e as conclusões da Comissão de Encargos deste Conselho,

Resolve:

Art. 1º) - Os estabelecimentos de Ensino de qualquer grau e natureza vinculados ao Sistema Estadual de Educação fixarão suas anuidades, no ano de 1971, numa importância, que não poderá ultrapassar o valor resultante da aplicação da seguinte fórmula:

$$A = \frac{50 \times S}{M - m}$$

onde: A = anuidade de cada série ou ciclo;

50 = coeficiente fixo;

S = salário médio mensal por turma (ano de 1971);

M = matrícula física média por turma (ano de 1971);

m = matrícula gratuita média por turma (ano de 1971);

M - m = matrícula financeira média por turma.

Parágrafo 1º - Entende-se por salário médio mensal

por turma, a despesa média salarial de todo corpo docente numa turma durante um mês sem inclusão de qualquer encargo social e cobrado segundo as normas em vigor.

Parágrafo 2º - O valor de "S" será o salário médio mensal por turma previsto para o exercício e obtido por meio do reajuste do salário - aula médio do exercício anterior, na base 23% (vinte e três por cento).

Parágrafo 3º - A matrícula financeira média, para os efeitos do cálculo da anuidade, não poderá ser inferior a 15 alunos, nos cursos de pré-primário, a 20 nos de curso primário, 25 nos de nível médio e a 30 nos demais graus e níveis.

Parágrafo 4º - O valor de "m" inclui as gratuidades obtidas pela globalização das reduções parciais concedidas e não poderá ser superior a 10% (dez por cento) do valor de "M".

Parágrafo 5º - Nas matrículas pagas bolsas de estudo individuais só poderão ser incluídas entre as gratuidades as parcelas não cobertas pelo valor da bolsa.

Art. 2º -) - Para uma gradual adequação das anuidades aos níveis estabelecidos pela fórmula, o valor decorrente da sua aplicação não poderá ultrapassar em mais 20% (vinte por cento) das anuidades cobradas no ano anterior.

Parágrafo 1º - Quando o valor a que se refere este artigo for insuficiente para atender às condições e às necessidades do estabelecimento, este, mediante comprovação hábil, poderá pleitear

reajustamento daquele valor, junto ao Conselho Estadual de Educação, que decidirá a respeito, depois de parecer da Comissão de Encargos Educacionais. O Conselho Estadual de Educação remeterá ao Conselho Interministerial de Preços, para seu conhecimento, os estudos que deram origem à elevação percentual mencionada neste artigo.

Parágrafo 2º - A comprovação hábil de que trata o parágrafo anterior compreende, entre outras, os seguintes documentos:

- balanete econômico - financeiro do ano anterior;
- previsão de receita e despesa para o presente exercício;
- salário-aula a ser pago aos professores;
- quadro das matrículas atuais, por série e curso;
- relação nominal das gratuidades e abatimentos concedidos em 1977, por série e curso, com os respectivos valores;
- determinações legais de aumento de salários.

Parágrafo 3º - Quando se tratar de melhorias feitas até o início do atual ano letivo no equipamento mínimo exigido ou nas instalações do estabelecimento, comprovação das despesas efetivamente realizadas.

Art. 3º - A unidade escolar cobrirá não só o custo do ensino e a quota de investimentos, bem como despesas de matrícula, atividades de laboratório primeira via da caderneta ou documento de identidade escolar, material de ensino para uso didático obrigatório coletivo, de provas e exames, documentos para fins de transferência e certidão ou certificado de conclusão de curso.

Art. 4º - A majoração nos preços dos ser-

ricos de transporte escolar, de internato, de atividades extracurriculares livres e de outros facultativos não poderá ultrapassar de 15% (quinze por cento) o do ano anterior e de 20% (vinte por cento) quando se tratar de serviços de alimentação.

Art. 5º) - A diretoria do Estabelecimento avisa o Conselho de Escola sobre os fatores de custo fixaria a anuidade, observado o disposto nos artigos anteriores e, dentro do prazo máximo de 30 dias, na Capital e 45, no Interior, após a publicação desta Resolução, comunicará o reajuste à Comissão de Encargos Educacionais.

Parágrafo 1º - O Conselho de Escola, a que se refere este artigo, será composto por um representante da diretoria do Estabelecimento, um do corpo docente, um dos pais de alunos e um da comunidade local.

Parágrafo 2º - A comunicação à Comissão de Encargos Educacionais deverá ser acompanhada pela demonstração dos cálculos utilizados para fixação da anuidade.

Parágrafo 3º - Se a Comissão de Encargos Educacionais não se pronunciar após 90 (noventa) dias da comunicação ou pedido de reajuste da anuidade, considerará-se a mesma aprovada.

Art. 6º - Os estabelecimentos de Ensino que não tenham cumprido em 1970 as disposições do Decreto-lei nº 532, de 16 de abril de 1969, ficam impedidos de qualquer reajuste no ano de 1971 salvo quando, por processo próprio, após o cumprimento das normas legais e regulamentares, tenham, a respeito, decisão favorável do Conselho Estadual de Educação.

Art. 7º) - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
Sala das Sessões, de maio de 1941.

Emanoel de Azevedo Lima - Presidente

Francisco Araújo - 1º Vice-Presidente

Francisco de Assis Fernandes Bastos - 2º Vice-Presidente

José Teixeira de Freitas

Pe. Jorge Lito Cabal de Oliveira

Maria Olíndina Saraiva Câmara

Joaquim de Figueiredo Corrêa

Cláudio Martins

Pe. Alberto de Oliveira

Cybele Pompeu de Sousa Brasil

José Lúcio Ferreira de Melo

Maria Antônia Cabal de Oliveira

Antônia Rabelo de Castro Andrade

Itala Quezado Sampaio

Mons. André Tiana Camurça

