

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Marcela Graciani

**CARTA DE GOIÂNIA: UMA PARTE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
REVIVIDA A PARTIR DE DEPOIMENTOS**

**Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Educação da UNICAMP, para a
obtenção do título de licenciada em Pedagogia
sob a orientação do Profº Drº José Claudinei
Lombardi.**

CAMPINAS

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

G753c Graciani, Marcela, 1987-
Carta de Goiânia: uma parte da História da Educação
brasileira revivida a partir de depoimentos / Marcela
Graciani. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: José Claudinei Lombardi.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. História da educação – Brasil. 2. Educação –
História – Depoimentos. I. Lombardi, José Claudinei. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-067-BFE

Professor orientador Drº José Claudinei Lombardi

Segundo leitor

**Dedico este trabalho à minha
família, que esteve sempre
presente em meu percurso.**

AGRADECIMENTOS

Neste momento, gostaria de agradecer a todos que me apoiaram durante minha graduação.

Aos meus pais, que com todo o carinho e alegria tiveram a sabedoria de me educar para ser forte e independente, qualidades que com o tempo espero conquistar e, quem sabe, ter um pouco da grandiosidade que cada um dos dois carrega em sua alma.

À minha irmã, que desde sempre possui toda a minha admiração. Não consigo descrever o conforto que sinto em nossas longas conversas que me fazem lembrar da felicidade que é ter um irmão. Alguém com quem compartilho o som da voz, os gestos, o jeito de falar, o sorriso e as ideias que geram uma cumplicidade infinita.

Ao Rafa, meu grande companheiro. Quero agradecê-lo pelo o amor cúmplice construído ao longo dos anos, das distâncias, das aproximações e das alegrias. Paraíso é qualquer lugar da Terra em que eu esteja ao seu lado.

Às minhas amigas Ataliane, Bruna, Carmen e Mayne. Dizem que os amigos são a família que escolhemos, nesse caso eu não poderia ter feito escolha mais acertada.

Aos professores que me cativaram ao longo de toda minha trajetória escolar até a Universidade. Estes são os responsáveis pelo insistente sentimento de querer construir um mundo melhor a cada novo dia de aula, mesmo que tudo mais queira me provar que isso é impossível.

Outros que virão depois de nós
Mais pacientes, mais tenazes...
Eles terão como apoio
O canto que foi cantado
Quando foi a nossa vez.
Sei que tudo à minha volta é vontade
De ir mais longe, de viver mais.

(GUILLEVIC *apud* SNYDERS, 1993, p.194)

RESUMO

Este trabalho procura reviver os debates educacionais levantados pela *Carta de Goiânia*, publicada em 1986. A Carta reúne um conjunto de resoluções tiradas entre os acadêmicos presentes na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia, estado de Goiás.

As resoluções colocadas pela Carta referem-se às propostas educacionais dos professores ali presentes para sugerir pontos para a nova Constituição brasileira no momento em que o país passava pelo processo de redemocratização política após vinte e um anos de ditadura militar.

A década de 1980 se caracterizou por demarcar um momento em que os debates sobre educação adquiriram um aspecto claramente politizado. É neste período que as questões educacionais deixaram de focar apenas na relação ensino-aprendizagem para ampliar seus horizontes entrando em questões complexas como a da educação como meio para atingir as mudanças sociais necessárias. Ao final da década, os debates acerca da nova Constituinte, aprovada em 1988 contribuíram para enriquecer as discussões sobre o papel da escola.

Para reviver os debates que resultaram na Carta de Goiânia, este trabalho se utiliza de depoimentos de dois acadêmicos que participaram ativamente da elaboração deste documento. O objetivo é resgatar parte da história que ficou nos bastidores da elaboração da Carta e revelar detalhes do pensamento acadêmico da década de 1980.

Ao final do trabalho, é possível perceber como fica clara a contribuição dos relatos orais para o enriquecimento da pesquisa historiográfica, apesar da distância temporal de mais de vinte anos que separa o momento presente e o ocorrido aqui documentado. Este trabalho acredita que os depoimentos são capazes de enriquecer as pesquisas em História da Educação brasileira por abrir espaço a fatos subjetivos muitas vezes ignorados pelos documentos escritos.

Palavras-Chave: Depoimentos, Constituição brasileira, Carta de Goiânia

[Digite texto]

ABSTRACT

This work seeks to revive the educacional debates raised by the Charter of Goiânia, published in 1986. The letter meets a set of resolutions taken between the present academics in the IV Brazilian Education Conference, realized in Goiania, state of Goiás.

The resolutions placed by the new letter refer to the educational propositions of the professors there presents to suggest points for the new brazilian Constitution, at the moment that the country passed by the process of political democratization after twenty one years of militay dictatorship.

The decade of 1980 was characterized for demarcate a moment that discussions about education acquired an aspect clearly politicized. It is this period that educational issues are no longer just focus on the teaching learning relation, to broaden your horizons coming into complex issues, such as education being used as a means to achieve the necessary social changes. These changes were part of efforts to stop the panorama of social inequality experienced by the country, breaking the domination of capital. Debates about the new Constituent Assembly, adopted in 1988, contributed to enrich the discussions about the role of the school.

To revive the discussions that resulted in the Charter of Goiânia, this study uses the statements of scholars who actively participated in the preparation of this document. The goal is to recover part of the history that was developing behind the scenes of the Charter and disclose details of the academic thinking of the 1980s.

At the end of the work, we see how clear is the contribution of oral reports to the enrichment of historical research, despite the time lag of more than twenty years between now and the place documented. These statements, as well as increase the history, in this case, they reveal the feelings and perceptions of those involved at the time of production of the Charter.

Key-words: statements, brazilian constitution, charter of Goiânia,

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 METODOLOGIA.....	14
2.1 A escolha pelos depoimentos.....	14
2.2 A condução das entrevistas.....	17
3 PARTE UM: O QUE A HISTÓRIA NOS CONTA.....	19
3.1 Anos 80: a década perdida?	19
3.2 O legado da ditadura militar.....	21
3.3 O processo de redemocratização.....	25
3.4 Panorama educacional no momento da redemocratização.....	27
4 AS CONFERÊNCIAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO.....	29
4.1 A IV CBE.....	30
5 PARTE DOIS: O QUE NOS CONTAM OS DEPOIMENTOS.....	32
5.1 Depoimento: Luiz Antonio Cunha.....	32
5.2 Depoimento: Eloisa de Mattos Höfling.....	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Quando iniciei meu curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2006, esperava encontrar ao longo dos quatro anos de formação parâmetros pedagógicos que guiassem meu desenvolvimento enquanto professora de Ensino Fundamental. Recém-saída das carteiras do Ensino Médio, acreditava que ser uma boa profissional da educação era dar conta de alfabetizar todos os meus futuros alunos, ensinar-lhes os conhecimentos básicos da Matemática e introduzi-los aos conteúdos de História, Geografia e Ciências. Minha visão restrita sobre o papel do educador não resistiu por muito tempo.

Logo nas primeiras semanas de aula, a UNICAMP me mostrou que a escolha em se tornar professor é antes de tudo uma escolha política. Não há um traçado de giz no quadro negro que não denuncie as ideologias, as crenças, os hábitos e até mesmo os tabus de um professor. Dermeval Saviani em seu texto *Onze teses sobre educação e política*, publicado na obra *Escola e Democracia* afirma que: “Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política (...) Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa” (SAVIANI, 1993, p.56).

Freitag (1986) reforça as palavras de Saviani quando afirma que a prática educativa fatalmente expressa a concepção de homem e sociedade por parte do educador:

“A educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade; numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica” (FREITAG, 1986, p.15)

Partindo das concepções de educação e política defendidas por Saviani e Freitag, é possível compreender que a formação do educador sugere, necessariamente, também a formação de um sujeito consciente não só das relações políticas e sociais que se formam à sua volta, mas também das relações políticas e sociais que sua prática educacional implica.

Durante minha graduação, a UNICAMP ofereceu desde o início diversas plataformas para que nós, alunos da Faculdade de Educação (FE), e futuros educadores, adquiríssemos

[Digite texto]

consciência de nossa atuação na sociedade enquanto formadores.

A FE promoveu espaços para reflexões tanto em sala de aula quanto nas Semanas da Educação promovidas pelo Centro Acadêmico, e até mesmo em assembleias estudantis que se formaram para discutir paralisações em prol de reivindicações coletivas, como, por exemplo, em 2007 na defesa da autonomia universitária.

Toda a efervescência intelectual e política promovida pela FE permitiram que eu, ao final do curso, pudesse ter consciência de qual papel enquanto educadora gostaria de exercer na sociedade e quais as bandeiras a serem por mim levantadas.

Minha trajetória escolar, desde a pré-escola até a universidade, foi construída em instituições públicas de ensino. Vivenciei as mesmas dificuldades cotidianas que outros milhões de estudantes com a mesma trajetória como a falta de professores, que resultavam em longos períodos “de janelas” e a ausência de infra-estrutura – duas das escolas onde estudei não possuíam bibliotecas abertas aos alunos.

Por outro lado, a escola pública proporcionou-me a experiência da diversidade que só uma instituição pública e estatal pode oferecer. Compartilhei salas de aula, brincadeiras e trabalhos escolares com alunos provenientes de variadas origens sociais e religiosas. Vivi a experiência política dos grêmios estudantis e desde muito cedo compreendi que o coletivo era capaz de clamar por mudanças, assim como as que observei nas muitas paralisações de professores e funcionários durante o período escolar.

Pelo seu caráter democrático, a escola pública tem provado ao longo da história que ainda é um dos mais importantes espaços para se concretizar relevantes mudanças na construção de uma sociedade mais igualitária. Porém, a história da educação mostra que desde seu aparecimento, a escola pública brasileira tem sido alvo de constantes ataques liberais que ameaçam sua democracia.

Sabendo das ameaças ao caráter público e democrático da escola pública, optei por direcionar o foco de minha monografia para as ações promovidas em sua defesa. Dentre as importantes manifestações em defesa da escola pública escolhi tratar da *Carta de Goiânia*.

A Carta de Goiânia, documento publicado em 1986, é fruto das discussões sobre a Educação brasileira levantadas durante a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia no estado de Goiás. A escolha pela Carta se deu por tratar-se de um documento relativamente recente, e que traz em si discussões sobre temas ainda vivos em

nossa realidade escolar, como a universalização do ensino público, assim como sua laicidade e sua gratuidade.

A IV Conferência Brasileira de Educação trazia o tema “Educação e Constituinte” e representou um dos espaços que se abriram para o debate em torno da escola pública. Organizada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Educação (ANDE) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a IV CBE levou os intelectuais ali reunidos a elaborarem um documento com as principais propostas para a nova Carta Constitucional.

A Carta de Goiânia assume sua importância histórica quando olhamos para ela como um retrato de uma relevante parte do pensamento educacional do período, que via nos debates das propostas para a nova Constituinte a possibilidade de conquistar uma educação mais democrática apesar das barreiras sociais impostas pela sociedade de classes. Mais a frente, será possível perceber que as propostas colocadas na Carta não carregam em si a pretensão de clamar por uma educação utópica, mas sim de encontrar dentro da sociedade de classes caminhos que conduzam a futuras mudanças sociais: “A nova Constituição não poderá por si só resolver problema algum de ensino. Poderá, isto sim, fincar alguns marcos que poderão servir de alicerce para erigir um novo edifício escolar” (CUNHA, *texto da IV CBE*).

Para entender o panorama político e social da década de 80, este trabalho buscou reviver o processo histórico brasileiro a partir da tomada do poder político pelos militares em 1964. O golpe militar foi usado como ponto de partida para a retomada histórica porque representou uma ruptura “artificial” da política com cunhos socialistas promovidas pelo então presidente João Goulart. A revisão histórica segue até o momento da redemocratização do país, após vinte anos de ditadura militar.

O processo de redemocratização ganha destaque por ser um período político e social marcado por uma espécie de otimismo pelo advento da nova Constituição. Na Educação, esse otimismo se manifestou com o aparecimento de diversos grupos e organizações que reuniam professores, funcionários e intelectuais ligados ao meio educacional. Dentre essas organizações estão a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Confederação de Professores do Brasil (CPB).

De acordo com Dermeval Saviani (2007), o aparecimento dessas organizações mostra que apesar de ser considerada “a década perdida” pelos economistas, a década de 1980 foi

[Digite texto]

extremamente proveitosa para o debate educacional:

“De fato todos os indicadores econômicos disponíveis, apontando o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira nesse período, reiteravam esse sentimento de perda. Esse clima negativo projetou, também no campo educacional, o diagnóstico da “década perdida”. (...) “Contrariamente (...) a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a”. (SAVIANI, 2007, p.402).

Um dos pontos de destaque da organização educacional em prol dos debates da educação foi a criação das Conferências Brasileiras de Educação, que congregaram os representantes das entidades acadêmicas da educação, isto é, Ande, Anped e Cedes. A primeira edição da CBE ocorreu no ano de 1980, sendo seguida por outras cinco nos anos de 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. A quarta edição, de 1986, levantou uma importante discussão que permeou toda a década de 1980: a construção da nova Constituinte.

A IV CBE, batizada de “A Educação e a Constituinte”, foi responsável por trazer à tona diversos debates e teorias sobre o que os educadores esperavam da Constituição no sentido de oferecer respaldos para as transformações de cunho progressista. O presente trabalho busca reviver alguns desses debates em torno da nova Constituição a partir de outra perspectiva: a dos relatos orais.

Ao invés de “ouvir” apenas o que dizem os textos publicados nos Anais da IV CBE, esta pesquisa quis escutar a voz daqueles que os escreveram e, talvez, encontrar nesses relatos orais fragmentos históricos que não foram contemplados pelas palavras escritas.

De acordo com Paul Thompson (2002), a história oral constitui um importante instrumento para a compreensão do passado porque tem o poder de transformar objetos de estudo em sujeitos, contribuindo assim para uma história “mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira” (THOMPSON, 2002, p.137). Thompson defende que ao contrário dos textos, que são escritos, revisados e editados, os depoimentos orais trazem consigo diversas formas de “pistas sociais” deixadas pelos diálogos:

“Todas as palavras empregadas estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto. Ela transmite todas as qualidades distintivas da comunicação oral, em vez da escrita – sua empatia ou combatividade humana, sua natureza essencialmente tentativa, inacabada” (THOMPSON, 1992,

p.146).

Para contar a história dos bastidores de alguns debates colocados na IV CBE, foram escolhidos dois importantes acadêmicos que participaram do evento. O primeiro foi o professor doutor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Luiz Antonio Cunha. Ao longo de sua carreira acadêmica, Cunha se destacou pela defesa da laicidade no Estado. A laicidade foi um dos pontos chave abordados pelo professor em seu texto *A Educação nas Constituintes brasileiras: análises e propostas*, presente nos Anais da IV CBE.

O segundo depoimento foi concedido pela professora doutora Eloisa de Mattos Höfling. Durante a IV CBE, Eloisa atuou como parte da comissão organizadora representando o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). A professora também participou da comissão de elaboração dos Anais.

2 METODOLOGIA

2.1 A escolha pelos depoimentos

Apesar dos textos contidos nos anais da IV CBE, que trazem em si importantes informações sobre o que pensavam e defendiam para a nova Constituição os acadêmicos presentes no evento, desde o início este trabalho preocupou-se em resgatar informações sobre as discussões que resultaram nas resoluções contidas na Carta de Goiânia. Mas, por que a escolha dos depoimentos? Por que não basear-se somente nos textos e na Carta propriamente dita?

Na obra *A voz do passado*, Paul Thompson (1992), procura analisar a escolha e o uso de depoimentos pelos historiadores para desmistificar eventos passados. De acordo com Thompson, normalmente atas de reuniões constituem registros positivos daquilo que foi acordado entre os presentes. Muito das contradições e questionamentos que levaram às resoluções da ata são desprezadas em sua redação. Para justificar seu ponto de vista o autor cita George Ewart Evans, um vereador que após participar de diversas reuniões da Câmara de sua cidade passou a adotar uma postura mais cética em relação às informações contidas em atas:

“Não que houvesse alguma imprecisão gritante (...) Mas, desde o momento em que a reunião era assim registrada, passara a funcionar uma inteligência seletiva que omitia quase tudo que não contribuísse para reforçar as decisões principais a que se havia chegado” (EVANS apud THOMPSON, 1992, p. 147)

Para Thompson, o papel do historiador em buscar informações por meio de entrevistas, nos casos em que se quer analisar atas de reuniões, é o de “preencher as lacunas do formulário” (THOMPSON, 1992, p.147). Partindo do pressuposto de que a Carta de Goiânia representa, de certa forma, a ata das resoluções da IV CBE, e apesar de muitas das discussões estarem contidas nos anais da própria Conferência Brasileira de Educação, este trabalho busca preencher as lacunas das resoluções da Carta com contribuições que só os depoimentos podem oferecer. Ao longo deste capítulo o trabalho buscará explicitar e analisar

[Digite texto]

essas contribuições.

Primeiramente, por tratar-se de uma forma imediata de registro, os depoimentos trazem a vantagem indicar aspectos subjetivos que os textos omitem. Mesmo que o entrevistado procure esconder e manipular determinados fatos, o depoimento oral sempre trará determinados aspectos reveladores que um texto escrito, editado, revisado e assinado não costuma contemplar:

“A natureza da memória coloca muitas armadilhas para os incautos, o que frequentemente explica o ceticismo daqueles menos informados a respeito das fontes orais. Porém, oferecem também recompensas inesperadas para um historiador que esteja preparado para apreciar a complexidade com que a realidade e o mito, o “objetivo” e o “subjetivo”, se mesclam inextricavelmente em todas as percepções que o ser humano tem do mundo, individual e coletivamente” (THOMPSON, 1992, p.179)

Thompson também chama atenção para as pistas que só os relatos orais podem deixar:

“Todas as palavras empregadas estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto. Ela transmite todas as qualidades distintivas da comunicação oral, em vez da escrita – sua empatia ou combatividade humana, sua natureza essencialmente tentativa, inacabada” (THOMPSON, 1992, p.146).

Por outro lado, Thompson procura alertar para as limitações dos depoimentos orais e os cuidados aos quais o entrevistador deve tomar quando propõe-se a colher relatos por meio de entrevistas. No caso deste trabalho, a primeira limitação se deu pela distância temporal entre o fato ocorrido, ano de 1988, e os dias atuais, segundo semestre de 2011. Dessa forma os relatos colhidos por mim estariam à mercê da memória de meus entrevistados.

De acordo com Thompson, após um fato ocorrido o cérebro humano organiza a memória deste fato por meio de ajustes entre memórias similares. Este processo permite que as memórias fiquem arquivadas juntamente com outras memórias que de certa forma se relacionem. Segundo o autor, esse processo é essencial para que futuramente possamos acessar e reconstruir fatos do passado a partir de fagulhas que despertem as memórias relacionadas entre si: “Nós a apreendemos (situação vivida) em categorias, percebendo como as informações se ajustam, e isso nos possibilita reconstruí-la numa ocasião futura, ou reconstruir alguma aproximação daquilo que compreendemos” (THOMPSON, 1992, p.150)

[Digite texto]

Antes de encontrar meus entrevistados para colher suas memórias, foi preciso que eu primeiro estabelecesse um contato por *email* para explicar-lhes o caráter de minha pesquisa, minha intenção de entrevistá-los, e situá-los sobre qual momento histórico meu trabalho se debruçava. Sendo assim, as mensagens eletrônicas trocadas com os entrevistados informavam meu objetivo de resgatar as discussões presentes na IV CBE que deram origem à Carta de Goiânia. Ao citar a IV CBE, preocupava-me em situá-la no tempo (setembro de 1988) e local (Goiânia). Mesmo sabendo que meus entrevistados, possivelmente, ainda se lembrassem dessas informações, acreditei que elas pudessem servir como *fagulhas* para despertar o processo de retomada das memórias até o momento de nosso encontro.

“Com uma pequena parte de informantes, como políticos ou profissionais de nível superior, pode ser prudente expor, de maneira mais completa, sua proposta de pesquisa e como você pretende utilizar a entrevista. Isso o ajudará a decidir-se por recebê-lo ou não, e deixará claro seu direito futuro de utilizar o material. Alguns deles poderão começar a pensar nos tópicos que lhe interessam e a procurar alguns documentos antigos antes de você chegar” (THOMPSON, 1992, p.267)

Outro ponto colocado por Thompson a ser considerado na coleta de relatos orais refere-se à posição social ocupada pelo entrevistador. Para o autor, mesmo quando o entrevistador não explicita qualquer de suas opiniões não deixa de ocupar uma posição social que acaba por influenciar seu entrevistado: “Contudo, o entrevistador tem uma presença social, mesmo quando não demonstre nenhuma opinião explícita que possa influenciar o informante” (THOMPSON, 1992, p.159).

Acredito não ser possível eu mesma avaliar o impacto de minha figura sobre os entrevistados, por isso, e um processo de auto-revisão, procurei listar *alguns aspectos* de minha condição social apresentada aos entrevistados que pudessem, de certa forma, influenciar nos relatos. Nas mensagens eletrônicas trocadas com os entrevistados, apresentei-me como aluna concluinte da graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Informei-lhes também o nome de meu professor orientador, que possui uma relevante trajetória nos estudos da História da Educação. Os encontros presenciais ofereceram aos entrevistados informações referentes à minha idade, em torno de 20 anos.

Além do entrevistador, Thompson também alerta para a influência do local onde ocorre a coleta dos depoimentos orais. Segundo o autor, o ambiente pode determinar o enfoque e as expressões usadas pelo entrevistado para comunicar suas memórias:

“Assim, uma entrevista em casa aumentará as pressões dos ideais “respeitáveis” centrados no lar; uma entrevista num bar mais provavelmente enfatizará atrevimentos e brincadeiras; e uma entrevista no local de trabalho apresentará a influencia das convenções e atitudes ligadas ao trabalho” (THOMPSON, 1992, p.163).

A opção pelo local onde seriam realizadas as coletas dos depoimentos ficou à escolha dos entrevistados. Preferi não interferir nesse aspecto da entrevista para permitir que os entrevistados se sentissem mais à vontade para falar sobre suas memórias. No primeiro caso o entrevistado optou por conceder as entrevistas em seu local de trabalho: sala de reuniões dentro da Universidade onde leciona.

No segundo caso, a professora pediu-me que nos encontrássemos em sua casa. A entrevista foi concebida em uma tarde no meio da semana. Durante nosso encontro estavam presentes apenas a professora e sua empregada doméstica que passou todo o tempo executando seu trabalho na cozinha, longe de nosso ambiente de entrevista, a sala de estar.

2.2 A condução das entrevistas

Como este trabalho não pretende buscar evidências ou provas de determinado fato a partir dos relatos, mas sim entender as questões “subjetivas” da elaboração da Carta de Goiânia, as entrevistas seguiram de forma livre, deixando que o próprio entrevistado guiasse a retomada de sua memória. Minhas poucas intervenções ocorreram no sentido de propor ao entrevistado que retornassem a um ponto que gostaria que fosse melhor explicado ou então para acrescentar novas *fagulhas* que pudessem incentivar a memória do entrevistado sobre algum outro aspecto ainda não abordado.

O trabalho de Silvia Helena Orlandelli (1998), que também fez uso dos depoimentos orais, contribuiu em muito para o processo de preparação das entrevistas. Assim como orientou Orlandelli, preparei-me para ouvir muito mais do que para falar. A compreensão por parte do entrevistador em entender o ritmo e a maneira como cada entrevistado retoma suas lembranças, garantindo assim o respeito mútuo, foi outro fator determinante apontado pela autora:

“O trabalho de campo com fontes orais exige do pesquisador alguns

cuidados que são fundamentais. É necessário, em primeiro lugar, estar pronto para ouvir, muito mais do que para falar. Respeitar as diferenças, o modo de pensar de cada um, é fator primordial para que a entrevista possa transcorrer em clima de confiança e de respeito mútuos. O entrevistador deve assumir um papel muito mais de orientador do que de controlador das conversas, fazendo o menor número possível de perguntas.” (ORLANDELLI, 1998, p.61)

Para me orientar sobre a forma como deveriam ocorrer minhas intervenções, utilizei-me de uma interessante passagem na qual Thompson sugere o uso de, como o próprio autor denomina, perguntas “abertas”. Para Thompson, alguns exemplos de perguntas abertas seriam: “O que você pensa/acha disso?”, ou “Você pode me falar sobre isso?”. O autor também sugere o uso de palavras como: “explicar”, “comentar” e “comparar” (THOMPSON, 1992, p.260).

Outro recurso utilizado por Orlandelli ao qual adotei em minha pesquisa foi a determinação de um teto para a duração temporal das entrevistas. Acredito que este recurso foi essencial para não cansar o entrevistado ou permitir que o excesso de tempo oferecesse margem a possíveis dispersões do objetivo da pesquisa. Sendo assim, ficou definido que as entrevistas teriam entre uma ou duas horas de duração, no máximo.

3. PARTE UM:

O QUE A HISTÓRIA NOS CONTA

3.1 Anos 80: a década perdida?

Eric Hobsbawm, em sua obra “A Era dos Extremos”, definiu a década de 1980 como um momento em que a economia ocidental se viu mergulhada em um panorama impreciso. Abalados pela crescente influência do enxuto modelo japonês de estocagem conhecido como *just in time*, os chamados países “economicamente desenvolvidos” sentiram a fragilidade do tradicional modelo de “ciclo de estoques” que se baseava nas produções em massa.

As novas tecnologias produzidas na década de 1970 permitiam a substituição de trabalhadores por máquinas, elevando as taxas de desemprego e, conseqüentemente, aumentando os gastos governamentais com assistências sociais despendidas aos trabalhadores que perderam suas funções no mercado.

Hobsbawm afirma que a situação econômica deste período constitui muito mais que uma simples recessão chegando, inclusive, a caracterizar uma crise. Porém, antes que o leitor trace paralelos históricos, o autor rapidamente assegura que a crise vivida na década de 1980 se diferenciou da depressão dos anos de 1930, isto porque mesmo em um ritmo mais lento, a economia mundial continuou a crescer no final do século XX.

“A economia mundial não desabou, mesmo momentaneamente, embora a Era de Ouro acabasse em 1973-5 como alguma coisa bem semelhante a uma depressão cíclica bastante clássica, que reduziu a produção industrial nas “economias de mercado desenvolvidas” em 10% em um ano, e o comércio internacional em 13% (Armstrong, Glyn, & Harrison, 1991, p.225). O crescimento econômico no mundo capitalista desenvolvido continuou, embora num ritmo visivelmente mais lento” (HOBSBAWM, 1995, p.394).

Diferente dos chamados Newly Industrialized Countries (NIC's) asiáticos, que assistiram ao crescimento econômico de seus mercados mesmo durante a crise, as economias Latino Americanas passaram por uma situação bastante delicada, o que contribuiu para agravar seu panorama de desigualdade social:

[Digite texto]

“(...) a situação em regiões particulares do globo era consideravelmente menos cor-de-rosa. Na África, na Ásia ocidental e na América Latina cessou o crescimento do PIB per capita. A maioria das pessoas na verdade se tornou mais pobre na década de 1980 (...). Ninguém duvidou seriamente de que, para essas partes do mundo, a década de 1980 foi de severa depressão.” (HOBSBAWM, 1995, p.395)

Hobsbawm destaca o Brasil como o país onde a desigualdade atingiu níveis alarmantes:

“(...) para não falar do candidato a campeão mundial de desigualdade econômica, o Brasil. Nesse momento de injustiça social, os 20% mais pobres da população dividiam entre si 2,5% da renda total da nação, enquanto os 20% mais ricos ficavam com quase dois terços dessa renda.” (HOBSBAWM, 1995, p.397)

Ao avaliar o momento histórico em questão, Saviani afirma que apesar de ser considerada “a década perdida” pelos economistas, a década de 1980 foi extremamente proveitosa para o debate educacional. É neste período que surgem importantes organizações educacionais como a Ande (Associação Nacional de Educação, em 1979), a Anped (Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, em 1977), e o CEDES (Centro de Estudos da Educação e Sociedade, em 1978). Surgem também diversas associações de professores como a CPB (Confederação de Professores do Brasil, em 1986).

“De fato todos os indicadores econômicos disponíveis, apontando o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira nesse período, reiteravam esse sentimento de perda. Esse clima negativo projetou, também no campo educacional, o diagnóstico da “década perdida”. (...) “Contrariamente (...) a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a”. (SAVIANI, 2007, p.402).

No panorama político, o Brasil vivia a decadência dos governos militares, e os esforços pela retomada da democracia no país.

3.2 – O legado da ditadura militar

A ditadura militar brasileira teve seu início após o golpe de 1964 que derrubou o então presidente João Goulart. O momento representou a dicotomia das forças políticas no período.

De um lado o presidente João Goulart tentava passar pelo Senado Federal seu projeto de reformas de base de cunho socialista. O projeto era fruto de um compromisso firmado entre Jango e os populares durante um comício realizado no Rio de Janeiro no ano de 1964, e trazia em seu corpo as disposições de “desapropriar as terras ociosas das margens das rodovias e açudes federais” (GASPARI, 2004, p.129)

Do outro lado havia o conservadorismo das burguesias, em especial a paulistana, que se via assombrada pela crescente pressão e organização dos trabalhadores na luta por melhores salários e direitos sociais.

O golpe partiu do lado conservador, uma aliança entre a burguesia industrial brasileira, o capital norte-americano e a força repressiva dos militares. A aliança tinha como objetivo dar continuidade à sociedade de classes, definidas pelo acúmulo de capital.

De acordo com Ghiraldeli, concretizado o golpe era hora da aliança “organizar” a sociedade civil a fim de “extirpar do país a ideologia nacionalista-desenvolvimentista e substituí-la pela nova ideologia correspondente aos interesses golpistas” (GHIRALDELI, 1990, p.168).

Em sua obra, Ghiraldelli elabora uma teoria sobre as ações militares ao longo da história global e a compara com a ação dos militares brasileiros após o golpe de 64. De acordo com o autor, nos casos em que a sociedade civil se mostra fraca, a sociedade política toma as rédeas da organização. No caso brasileiro, que vivia um período rico em termos de discussões políticas, com todas as suas contradições agregando tanto o levante das ideias socialistas quanto a clara manifestação pública dos ideais conservadores, restou ao governo da “aliança” apenas uma saída: criar condições artificiais de enfraquecimento da sociedade civil:

“Podemos dizer, de uma certa forma, que onde a sociedade civil é fraca, cabe à sociedade política a emulação necessária para que o Estado venha a ter uma sociedade civil organizada. A ditadura militar fez o inverso, sufocou as organizações da sociedade civil, e chamou para o seu controle direto os aparelhos privados de hegemonia (jornais, escolas, sindicatos, partidos etc.)” (GHIRALDELLI, p.168).

Surgem as medidas desmobilizadoras e repressoras, que, nas palavras de Gaspari, eram “incapazes de conviver com um regime Constitucional” (GASPARI, 2004, p.129).

De acordo com Gaspari, os vinte e um anos de ditadura militar foram marcados por períodos de maior ou menor “racionalidade” nas questões políticas. Para o autor, o governo de Castello Branco, de 1964 a 1967, exerceu uma “ditadura temporária”. Já o governo do Marechal Costa e Silva em seu primeiro ano de governo, optou por tentar uma administração que, de certa forma, obedecesse ao sistema constitucional. Porém, de 1968 a 1974, o país viveu o auge da ditadura militar propriamente dita. Segundo Gaspari, o melhor termômetro para se medir a intensidade do “endurecimento” da força política militar é a prática da tortura: “Existiu uma identidade, uma relação e um conflito entre o regime instalado em 1964 e a manifestação mais crua da essência repressiva que o Estado assumiu na sua obsessão desmobilizadora da sociedade: a tortura” (GASPARI, 2004, p.129)

As ações repressivas militares foram possíveis por meio da suspensão das garantias constitucionais. Surgem os Atos Inconstitucionais. Conhecidos pela sigla AI, os atos representaram a ação militar para impor a “nova ordem”.

“O que houve em 1964 não foi uma revolução. As revoluções fazem-se por uma idéia, em favor de uma doutrina. Nós simplesmente fizemos um governo para derrubar João Goulart. Foi um movimento contra, e não para alguma coisa. Era contra a subversão, contra a corrupção. Em primeiro lugar, nem a subversão nem a corrupção acabam. Você pode reprimi-las, mas não as destruirá. Era algo destinado a corrigir, não a construir algo novo, e isso não é revolução” (GEISEL apud GASPARI, 2004, p.138).

As diretrizes governamentais militares interferiam em questões cruciais como a política salarial, agrícola, fiscal e, principalmente, a política educacional. Focando na questão educacional, que é o ponto de interesse deste trabalho, pode-se dizer que, assim como toda a articulação política do período, as políticas militares foram marcadas pela forte interferência do capital estrangeiro. As interferências eram fruto das ações da Agency for International Development (USAID), agência norte-americana cuja missão, segundo trecho retirado de seu portal na internet, é baseada na crença de que o conceito de democracia está intimamente ligado à história dos Estados Unidos, por isso, é missão deste país oferecer ajuda aos países periféricos, afim de que estes conquistem o direito à democracia:

“The idea of democracy is closely linked to the national identity of the United States. Even during the most isolationist periods in our early history, our relatively young country was seen as a shining beacon to individuals and families seeking personal freedoms. Expanding the global community of democracies is a key objective of U.S. foreign policy” (Portal USAID)¹

Para a USAID, defender a democracia no Brasil durante as décadas de 60 e 70 significava o mesmo que afastar o país do risco de um golpe comunista. A agência teve forte atuação no planejamento educacional do país neste período. Em comunhão com o MEC traçou diretrizes para o plano nacional de educação. Em coerência com a concepção de reprodução das classes sociais, almejada pela aliança entre a elite econômica e os militares, as diretrizes traçadas entre a USAID e o MEC pretendiam reestruturar a educação colocando-a a serviço do capital. De acordo com Barbara Freitag, nesse período a educação foi peça chave para estruturar e fortalecer o controle social e político da população.

“A política educacional, ela mesma expressão da “reordenação das formas de controle social e político”, usará o sistema educacional reestruturado para assegurar este controle. A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessários sua reformulação” (FREITAG, 1986, pg. 77)

As primeiras medidas tomadas pelo governo militar acerca do planejamento educacional veio ainda no ano de 1964 na forma de dois decretos-lei. O primeiro, lei 4.464, que ficou conhecido como Lei Suplicy de Lacerda, atacou diretamente a organização política dos estudantes proibindo o funcionamento da União Nacional dos Estudantes (UNE). Já a lei 4.440 objetivava institucionalizar o chamado salário-educação fixando uma arrecadação de dois por cento do salário-mínimo da região pago pelas empresas. Metade dessa arrecadação ficaria à disposição do governo de cada federação a fim de desenvolver o Ensino Fundamental. Já a outra metade seria destinada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que atuava como fomentador do ensino nas regiões menos favorecidas.

A Constituição de 1967 traz no artigo 168 § 2, a intenção do governo militar de fortalecer o ensino particular por meio de ajuda técnica e financeira. Por outro lado a mesma Constituição, no mesmo artigo, 168 § 3, institui o prolongamento da obrigatoriedade do ensino primário de 4 para 8 anos e assegura que este ensino seja gratuito e ministrado

¹ Retirado da internet
[Digite texto]

integralmente pela rede oficial de ensino. Para Freitag, não existe aqui uma contradição por parte do governo, que ora privilegia o ensino privado, ora o público. Pelo contrário, ambos os artigos estão em consonância com os conceitos que constituirão a reforma do ensino de 1º e 2º grau.

Com o ensino primário sob a tutela do governo, coube às instituições particulares de ensino buscar outros setores na educação para sua atuação. Dessa forma, a rede particular se expandiu no ensino propedêutico (cursinhos pré-vestibulares), no ensino supletivo e no ensino superior (tanto nos cursos de graduação quanto de pós-graduação).

“Assim a gratuidade do ensino prometida pelo governo até o 8º ano primário não veio perturbar o setor privado, mas sim fazer com que definitivamente abandonasse a área do secundário formal vindo a utilizar novas brechas que lhe são abertas pela legislação atual” (FREITAG, 1986, p.81)

Freitag alerta para o fato de que o fortalecimento do ensino particular implica numa “barreira sócio-econômica, legalizada e sancionada por lei” (FREITAG, 1986, p.82). Ao mesmo tempo, a gratuidade do ensino até a 8ª série não produziu um impacto muito significativo no panorama nacional, visto que em 1972 havia quase cinco milhões de crianças sem matrícula nos primeiros quatro anos de ensino primário: “A dificuldade não está somente em ampliar uma base (de 4 anos de escolarização existente) mas de primeiro, criar essa base para depois ampliá-la” (FREITAG, 1986, p.82).

Em linhas gerais, pode-se dizer que a reforma do ensino de 1º e 2º graus veio para resolver o problema do número elevado de candidatos interessados em cursar o Ensino Superior, que criava uma pressão sobre as universidades, e ao mesmo tempo estabelecer uma dinâmica de ensino que proporcionasse a reprodução da força de trabalho. Para atingir esses dois objetivos, a solução criada pelo governo foi a de tornar o ensino de 2º grau integralmente profissionalizante. Dessa forma o governo pretendia garantir uma terminalidade para o ensino de 2º grau lançando os alunos diretamente ao mercado de trabalho para assumir ocupações técnicas. Por sua vez, o acesso às Universidades ficaria restrito aos alunos provenientes das classes “alta” e “média alta”:

“(...) vem (reforma do ensino de 2º grau) a preencher a função de reprodução das classes sociais, pois a hierarquização da educação formal estaria assim fundamentada. (...) A profissionalização com terminalidade significa que estudantes

do ensino médio podem e devem sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas. (...) Assegurada a contenção, estaria assegurada as relações de classe” (FREITAG, 1986, p.95)

3.3 O processo de redemocratização

No final da década de 70 e início da década de 80 a política militar começava a dar sinais claros de seu fracasso. O fracasso era fruto da crescente rejeição geral da qual o governo era alvo. Elevados ao poder pela direita que via em sua organização burocrática e em seu caráter repressor a possibilidade de conter as agitações sociais a fim de reproduzir o modelo econômico vigente, os militares acabaram por inflar ainda mais movimentos progressistas com a divulgação de escândalos que denunciavam o caráter sanguinolento de sua política.

Na busca desenfreada pelo total controle do plano social e político do país, em 1977 o General Geisel lança o que ficou conhecido como “Pacote de Abril”. O pacote instituiu a figura dos Senadores biônicos, que nada mais eram do que indivíduos indicados pelo governo ao Parlamento a fim de garantir à ARENA a maioria no Congresso Nacional.

Não demorou muito para que o povo se unisse ao coro daqueles que desde o início bradava contra a ditadura militar. Um significativo exemplo da insatisfação geral que atingia não só aos movimentos mais progressistas pode ser observado durante a greve dos estudantes da Universidade de São Paulo em 1977, que levou às ruas mais de dez mil jovens e arrancou aplausos da população:

“Na primeira semana de maio a Universidade de São Paulo iniciou uma greve que tirou 60 mil jovens das salas de aula, levando 10 mil às ruas, onde se viram aplaudidos pela população. Quando começou a chuva de papel picado, os jovens se abraçavam. Alguns choravam” (RANGEL apud GASPARI,2004, p.407)

Além das crescentes manifestações populares contra o governo, a política econômica dos militares também não agradava mais a burguesia. Baseada em um modelo de forte estatização, provocou uma desaceleração na economia descontentando os industriais.

“A campanha política contra o crescimento estatal – que ganhou tons paradoxais, pois as empresas estatais cresceram com a ditadura no sentido de estimular a acumulação privada – foi, na verdade, a forma pela qual até mesmo a burguesia passou a criticar o governo, que transbordava ilegitimidade” (GHIRALDELLI JR. 1990)

Quanto ao caráter cada vez mais ilegítimo da política militar, Gaspari afirma:

“A direita brasileira precipitou o Brasil na ditadura porque construiu um regime que, se tinha força necessária para desmobilizar a sociedade intervindo em sindicatos, aposentando professores e magistrados, prendendo, censurando e torturando, não a teve para disciplinar os quartéis que garantiam a desmobilização” (GASPARI, 2004, p.141)

Com o enfraquecimento da política militar, a burguesia, que com o desenvolvimento da estrutura capitalista no país vinha conquistando cada vez mais força no controle da sociedade civil, enxergou em meio a crise a possibilidade de assumir para si o controle da sociedade política. Era o início do fim para o governo militar.

O processo de redemocratização não foi imediato. Aos poucos, parte da burguesia nacional uniu-se ao Movimento Democrático Brasileiro, MDB (que mais tarde modificou sua sigla para PMDB), partido que até então aglutinava os opositores de esquerda (como PCB, PC do B), como forma de viabilizar uma democratização favorável aos seus interesses mercantis.

Em 1974 o MDB lançou a candidatura do então deputado Ulysses Guimarães, porém o candidato da oposição, obviamente, não logrou vitória perante o Congresso, que ainda estava sob a tutela do governo militar. A presidência ficou com o general Figueiredo, candidato da ARENA. A vitória de Figueiredo foi resultado de uma estratégia para garantir a continuidade dos militares no poder. Para isso o general Geisel ameaçava o fechamento do Congresso caso os parlamentares da ARENA não apoiassem o candidato da situação.

Apesar dos esforços dos militares para se manter no poder, a pressão popular pela redemocratização do país não podia ser ignorada. Diante da enorme rejeição à política militar, que, como foi visto anteriormente, abarcava tanto os setores populares e progressistas quanto parte da burguesia que já acreditava na possibilidade de controlar o cenário político sem a ajuda dos militares, o governo se viu obrigado a dar início ao processo de redemocratização.

A redemocratização se deu à maneira dos militares, que arquitetaram uma abertura “lenta, gradual e segura”. Primeiro foi o fim à censura, depois a extinção do AI nº5 e a anistia política (em 1979). Em 1982 ocorreram as eleições diretas para governador.

3.4 Panorama educacional no momento da redemocratização

É interessante notar que o advento da redemocratização e o aparecimento de novos partidos políticos com caráter progressistas, como o Partido dos trabalhadores (PT), fundado em 1979 e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), que iniciou suas atividades no mesmo ano, fez surgir diversas discussões sobre o papel da escola na sociedade e ajudou a densificar os debates pedagógicos no período.

O PDT teve o ex-ministro da Educação do governo Goulart, Darcy Ribeiro, como um de seus maiores articuladores sobre o tema. Em 1984, Darcy Ribeiro escreveu “Nossa escola é uma calamidade”, livro em que criticava o que chamou de “pedagogias desvairadas”. De acordo com Ribeiro, essas pedagogias eram responsáveis pelas ideias de senso comum no ensino e desviavam o foco do professor para uma prática que priorizava a “decoreba”, o “verbalismo” e o “mandonismo”. Para Ghiraldelli, as críticas de Darcy Ribeiro não escondiam a simpatia do autor para com as ideias escolanovistas.

Porém, o maior destaque da política educacional do PDT foi a construção dos CIEP’s (Centros Integrados de Educação Popular) criados na gestão do então governador do Rio de Janeiro Leonel Brizola. Com ensino de tempo integral, os CIEP’s visavam atender às demandas educacionais dos filhos da massa proletária, e, de certa forma contribuiu para colocar na pauta política do período as discussões sobre projetos de educação popular.

“O ponto positivo dos CIEP’s logo veio à tona: uma vez instalados, obrigaram os demais políticos, pelo menos verbalmente, a dedicarem uma atenção especial à educação popular, dado o sucesso que Brizola vinha conseguindo com a construção de tais escolas. Os CIEP’s, apesar de representarem inicialmente uma solução prática de uma política educacional que investiu num projeto arquitetônico e menos num projeto essencialmente pedagógico, e apesar de sobrepor uma rede paralela de ensino à rede já existente, trouxe de fato oportunidades para uma teorização calcada em números e dados a respeito das possibilidades da escola de tempo integral” (GHIRALDELLI, 1990, p.216)

Até o advento da nova república, o PT não chegou a elaborar um documento unificado sobre a Educação, porém as discussões sobre a diferença de qualidade entre o “ensino do rico”, proporcionado pelas instituições particulares, e do “ensino do pobre”, oferecido em escolas “mal-instaladas, mal-aparelhadas, sujas e burocratizadas da rede pública” (GHIRALDELLI, 1990, p.217), estiveram na pauta do partido desde sua fundação.

Durante sua candidatura ao governo do Estado de São Paulo, Luis Inácio Lula da Silva elaborou um documento que trazia dez pontos para democratizar o ensino à curto prazo. O documento de Lula trazia disposições como:

“Ampliar imediatamente a rede de ensino e as condições de atendimento, de forma que, desde o primeiro ano de governo, todos os alunos obtenham vagas nas escolas e tenham condições para cursá-las (...) Garantir o ensino público e gratuito em todos os níveis de ensino, ampliando as oportunidades educacionais para as classes trabalhadoras e combatendo ao mesmo tempo a privatização e a comercialização abusada do ensino” (SILVA, apud GHIRALDELLI, 1990, p.218)

O PMDB, assim como o PT, não chegou a elaborar um documento unificado sobre Educação. Para ilustrar o caráter político-educacional do partido, Ghiraldelli teve como referência as discussões levantadas no Seminário “A teoria e a prática da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos – do diálogo ao debate político” realizado em 1985 pela ANDE (Associação Nacional de Educação) e pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais). No Seminário foram avaliadas as políticas educacionais de dois governos estaduais PMDeBistas: Rio de Janeiro, sob a tutela da então Secretária da Educação Guiomar Namoro de Mello, e Minas Gerais, que contava com o Superintendente de Ensino da Secretaria de Educação Neidson Rodrigues.

De acordo com Ghiraldelli, os dados do Seminário revelaram que Guiomar conseguiu diminuir a rígida hierarquização na carreira do magistério e que durante sua atuação colocou-se “contra os interesses clientelísticos” ao apoiar a institucionalização de concursos públicos para diversos cargos relativos ao ensino. Por sua vez, Neidson Rodrigues proporcionou a participação civil na defesa da escola pública por meio de Comissões Municipais formadas por prefeitos, vereadores, professores, líderes de associações comunitárias, entre outros.

Apesar dos avanços progressistas promovidos por algumas gestões do PMDB, Ghiraldelli alerta para as interferências conservadoras que logo orientaram a política-educacional do partido: “Todavia, antes mesmo que se completassem os mandatos dos “governadores da oposição”, os ventos conservadores sopraram internamente no partido, não raro desfigurando estas iniciativas particularizadas” (GHIRALDELLI, 1990, p.214).

De acordo com o autor, os ventos conservadores puderam ser sentidos em políticas como a adotada pelo então vice-governador de São Paulo, Orestes Quercia. No último ano do

[Digite texto]

governo Montoro, Quércia lançou o PROFIC (Projeto de Formação Integral da Criança). O PROFIC promovia o repasse de verbas públicas para entidades civis e religiosas que se propusessem a colaborar com atividades paraescolares.

4 AS CONFERÊNCIAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO

Na década de 80, o fortalecimento da pós-graduação permitiu reflexões mais profundas sobre o caráter social e político da educação. De acordo com Saviani (2007) as entidades de cunho acadêmico-científico inauguradas nesse período preocuparam-se em discutir os problemas da escola estatal e propor mudanças a fim de garantir um ensino público de qualidade. Em 1980, a união de três dessas entidades - Ande, Cedes e Anped – deu início às Conferências Brasileiras de Educação (CBE's).

Para Saviani, o pontapé inicial para a concretização da primeira CBE se deu após o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1979. Organizado pelo Cedes, o Seminário adquiriu uma postura bastante crítica em relação às políticas públicas oficiais. A predominância de denúncias dirigidas ao ensino oficial gerou certa rejeição no público presente o Seminário:

“Nesse seminário ainda predominou a crítica e a denúncia da política educacional oficial, tanto assim que Valmir Chagas, convidado para participar do evento, quase não conseguiu falar em virtude das vaias que lhe eram dirigidas pela platéia” (SAVIANI, 2007, p.405)

Já com o intuito de realizar em 1980 o II Seminário de Educação Brasileira, o Cedes optou por unir-se às outras duas entidades – Ande e Anped – a fim de reunir esforços para a realização de um evento unificado. Surge assim a I CBE, que assumiu para si a postura de realizar um evento que fosse além das críticas, valorizando as propostas para a educação levantadas pelos acadêmicos ali presentes.

Em suas seis edições (1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991) as CBE's procuraram trazer para suas mesas propostas para a educação brasileira em consonância com o processo de democratização vivido pelo país naquele período. Saviani destaca o caráter mobilizador [Digite texto]

das CBE's afirmando que:

“(...) a primeira CBE constituiu-se, sem dúvida, no evento emblemático que inaugurou essa nova fase da educação brasileira. Preocupada com as novas propostas pedagógicas, essa fase abriu espaço para a emergência de concepções contra-hegemônicas” (SAVIANI, 2007, p.405).

4.1 A IV CBE

Realizada entre 2 e 5 de setembro de 1986 na cidade de Goiânia, estado de Goiás, a IV CBE trouxe para sua edição o tema “Educação e Constituinte”. Com a colaboração da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Católica de Goiás, o evento contou com a participação de mais de 5.000 pessoas e gerou 25 simpósios, 93 painéis e 67 atividades de atualização.

Segundo as palavras dos organizadores do evento publicadas nos Anais da IV CBE, a escolha pelo tema se deu pela necessidade de discutir e propor as esperanças de seus participantes em relação às possíveis mudanças sociais provocadas pela democratização da educação escolar.

Ainda de acordo com os Anais, o evento objetivava promover o encontro de educadores brasileiros para analisar e criticar as políticas educacionais “(...) para formular subsídios de uma Política Nacional de Educação que representasse o avanço necessário na democratização da educação escolar, a serem incorporados na Nova Carta Constitucional” (Anais, p.17).

O Manifesto dos Educadores presentes na IV CBE revela que, mais do nunca, a escola assume seu importante papel na transformação da sociedade:

“Os profissionais da área educacional estão cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde todos os brasileiros venham a usufruir dos bens materiais e culturais que ajudam a produzir coletivamente e possam exercer plenamente os direitos de cidadania, sem discriminação de qualquer espécie.” (Anais, 1988, p.34)

Ao final da Conferência, os educadores ali reunidos elaboraram o documento composto por vinte e uma disposições tiradas a partir dos debates proporcionados pela IV [Digite texto]

CBE.

Logo em sua primeira disposição, a Carta defende a concepção de escola pública laica e gratuita em todos os níveis de ensino. Na segunda parte deste trabalho, o depoimento do professor Luiz Antonio Cunha revela alguns aspectos da discussão que envolveu o tema da laicidade durante o evento.

A disposição de número dezoito toca em outro ponto polêmico abordado pela Carta, a existência de estabelecimentos de ensino privado. A décima oitava disposição revela que o documento não se opõe ao funcionamento destes estabelecimentos, mas exige que o custeio do ensino particular não dependa de verbas públicas.

A Carta de Goiânia ainda defende uma carreira nacional para o magistério e o direito à sindicalização por parte dos professores; apóia a autonomia e democracia das Universidades e a garantia de acesso à educação para os deficientes físicos, mentais e sensoriais.

Além das disposições apresentadas, a Carta ainda conta com uma breve análise do panorama educacional no momento de sua elaboração. De acordo com a Carta cerca de 30% das crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos estavam fora da escola e 22% dos professores em exercício eram considerados leigos.

O texto que acompanha as disposições da Carta afirma que as reivindicações ali colocadas são de extrema importância porque renovam as disposições de luta frente aos problemas educacionais.

5. PARTE DOIS:

O QUE NOS CONTAM OS DEPOIMENTOS

5.1 Depoimento: Luiz Antonio Cunha

Luiz Antonio Cunha graduou-se em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) no ano de 1967. Possui mestrado em planejamento educacional pela mesma universidade carioca e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Meu primeiro contato com professor Cunha aconteceu por e-mail. Na mensagem contei a ele sobre meu trabalho de conclusão de curso e da minha vontade em contar com sua importante contribuição comentando a fala dirigida aos presentes na cerimônia de abertura da IV Conferência Brasileira de Educação.

Após alguns e-mails trocados combinamos nosso encontro para o dia 10 de outubro de 2011, no Rio de Janeiro, cidade onde o reside o professor.

No dia marcado compareci por volta das nove horas da manhã à sua sala no Observatório da Laicidade do Estado, o OLE. O observatório está localizado no prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade federal do Rio de Janeiro, campus da Praia Vermelha. Quando cheguei ao local fui recebida por sua secretária, Jordana. Enquanto organizava a sala para mais um dia de trabalho, Jordana me falou um pouco sobre o trabalho desenvolvido pelo Observatório. O OLE busca entender a construção da laicidade do Estado, analisando seus avanços e seus recuos. Após alguns minutos de conversa, o professor Cunha entrou na sala e pediu para que Jordana me encaminhasse à sala de reuniões, onde mais tarde iniciaríamos nossa conversa.

Assim como havíamos combinado em um dos e-mails trocados entre Cunha e eu, o encontro não poderia ter mais do que uma hora de duração devido à agenda profissional do professor.

A conversa girou em torno do texto A Educação nas Constituições brasileiras, que reproduz a fala de Luiz Antonio Cunha na IV CBE. O professor me confidenciou que já não se lembrava com tantos detalhes do que disse naquela ocasião, por isso, optou por reler seu próprio texto, e, aos poucos, ir acrescentando observações e novos detalhes conforme suas lembranças iam à tona.

Entendendo os quase trinta que separam o momento da elaboração do texto do professor Cunha dos dias atuais, pude testemunhar com grande emoção a retomada das lembranças do professor sobre aquilo que ele mesmo havia pensado e escrito. Durante nossa conversa, o professor não escondeu a satisfação em reler aquelas palavras, que segundo seu próprio depoimento, ainda representavam muito da concepção de laicidade do Estado defendida por ele até os dias de hoje.

Luiz Antonio Cunha (LAC) - “Eu tenho aqui muita pouca coisa dos meus registros. Foi em Goiânia. Eu acho que o que eu posso dizer pra você da IV CBE, é uma coisa circunscrita, é da minha participação nela. Não é muita coisa, mas já é alguma coisa. Eu consegui recuperar o texto que eu li em minha palestra na IV CBE. Vou comentar pouquinhas coisas.

(o professor relê os pontos destacados no texto) “A instrução de todos é dever do Estado”. “Liberdade de ensino para a iniciativa particular, respeitada as leis que a regulam”. Mas é sobre a laicidade que eu queria falar com você. É esse o ponto que eu gostaria de destacar. Todo o mais, eu acho que tem sua importância, mas é que outras pessoas não trataram disso (laicidade).

Esse assunto da laicidade, eu acho que não cometeria nenhum erro histórico, e nenhum exagero subjetivo se eu lhe disser que foi a primeira vez que esse tema foi tratado em público [Digite texto]

no Brasil, entre um público de educadores nos anos anteriores. Não vou recuar lá o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, porque não se tratava de uma CBE, mas sim de uma ABE (evento promovido pela Associação Brasileira de Educação), mas houve manifestações nesse sentido, poucas, mas houve, principalmente na época da discussão da primeira LDB, entre 1959 e 1961. Foi uma campanha pela escola pública, foi uma campanha basicamente paulista, houve manifestações, mas isso foi há trinta anos antes.

Durante esses trinta anos, o tema da laicidade ficou escondido, reprimido, ou se quer imaginado. E esse foi um evento muito importante. Essa expressão que foi dita com muita ênfase, aquela repetição, eu diria até meio “estilosa”: “O ensino público só pode ser gratuito”, “O ensino público só pode ser laico”, então, eu acho que isso é uma coisa muito importante, principalmente se a gente olha isso em perspectiva, olha isso no que deu, na emergência de um movimento pela laicidade do Estado hoje. Aquela salinha que você estava espionando, é o observatório da laicidade. Mas, esta é apenas uma manifestação, o OLE. Se você entrar na página do OLE e ver o banco de dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) você vai ver o aumento de teses e dissertações sobre essa questão ao longo dos anos. A presença da religião, ou a falta de laicidade nas escolas públicas, isso vem num crescendo. Esse é um tema que eu não inaugurei, é um tema que eu dei a tacada naquele momento, e outras tacadas vêm sendo dadas.

Entrevistadora (E) - E como foi a recepção quando o senhor puxou esse debate naquele período? O senhor também fala da importância de entender que a escola laica não significa anti-religiosa...

(LAC) É exatamente nessa tecla em que batem os religiosos, a expressão assim, mais carregada, que eles dizem “Querem tirar Deus da escola”.

Quanto às reações. Primeiro, aplausos, muitos aplausos, quanto à minha fala, enquanto eu estava tratando desse assunto, muitos aplausos. O que eu sinto, é que existe uma laicidade difusa no meio educacional. Difusa porque está espalhada, pouco organizada, pouco consciente. Foram esses os aplausos, desses laicos difusos que me aplaudiram, não a mim, mas ao meu pensamento que foi ali apresentado. Mas, tem uma pessoa que estava à mesa, ou foi logo depois da mesa talvez..., eu não vou dizer o nome dessa pessoa, está viva e é importantíssima no campo educacional, essa pessoa me disse: “Lá vem você outra vez com seu anti-clericalismo”. Essa era uma pessoa que era cristã, católica, seguiu uma orientação católica durante muitos anos, é o outro lado.

Se eu digo que há uma laicidade difusa, existe em contrapartida um confessionalismo difuso ao lado de um confessionalismo militante. Confessionalismo militante o que é? É o clero católico e os seus agentes do sistema de ensino. São professores. São membros de conselhos de educação, são até secretários de educação, não é? Esses são militantes no sentido de “bom, vamos botar a lei pra funcionar! Temos que contratar!” ou “não contrata, comprime o currículo para ter um lugar, diminui lá no Português para ter aula de religião”. Isso é o que eu chamo de militante.

Mas há, ao lado dele (confessionalismo militante) um confessionalismo difuso, que é de uma concepção muito geral, profundamente inculcada nos corações e nas mentes, e outras entranhas que eu não ousou falar, que é o seguinte: “a religião pode até ser alienada, a religião pode até ser falsa, diferente da minha, que eu já tive ou ainda tenho, mas qualquer religião é boa para manter as pessoas disciplinadas, pra manter as pessoas quietas, pra manter as pessoas afastadas do vício e das drogas etc”. É exatamente aquilo que Marx dizia como “a religião é o ópio do povo”. Aqui como não tem ópio eu acho que é maconha, é a maconha do povo, e é impressionante como as pessoas usam aquilo. Esse é um pensamento generalizado hoje dia,

[Digite texto]

em todos os níveis, nos mais modestos, mais humildes ou mais elaborados intelectualmente. E é isso, da religião ser uma maconha para aquietar o corpo e a mente das pessoas. Bom, então de um lado existe esse confecionalismo militante, ou difuso. E do outro lado uma laicidade difusa, que se expressa de forma mais ou menos assim “Olha, tudo bem, a lei manda, mas a gente só tem professor de Português, então vamos ensinar Português” coisa assim bem difusa. E há uma laicidade crescente, que eu vou chamar do quê? Militante? E que é cada vez mais consciente e elaborada, como jamais tivemos no Brasil. Acho que esse é um ponto importante. Então, essa fala e esse tópico se inscreve nessa sequência, como uma antecipação. Não é um peteleco, nem um “big bang” que inaugurou o mundo, mas é uma retomada, eu acho que isso sim. Retomada de manifestações, de lutas, de concepções, que aconteceram antes.

(E) O senhor acredita que, por se tratar de um período pós-ditadura, a religião se mostrava ainda mais forte?

(LAC) Isso. Não sei se você conhece um texto meu chamado Religião, moral e civismo na escola pública, que fala dessa sintonia oscilante (entre os elementos que compõem o título do texto citado). Fez parte de um número especial, um número temático dos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. E hoje (a questão da religiosidade e a escola pública) retorna, apesar das franquias democráticas, tão amplas como jamais tivemos em toda história do Brasil.

Eu acho que de tudo isso que está nesse texto, é o que ficou para mim de minha participação na Conferência. Posso até ter participado de algum “conchavo” para eleger alguém, mas disso eu não me lembro mais.

(o professor revê os itens). Revendo os itens, olha só “Liberação da escola pública...”. Eu acho que há aqui uma expressão interessantíssima, *liberação* da escola pública. Como se ela estivesse de certa maneira constrangida, não é? É isso mesmo. É bom, eu gostei de ter revisto [Digite texto]

isso. Interessante, porque não é a fala de um anarquista querendo enforcar o Papa na tripa do rei, não é nada disso.

O que eu to chamando de filosófico, pode ser ligado à Maçonaria, a Logosofia, que não são religiosas no sentido estrito da palavra, “desde que elas sejam requisitadas, pelos estudantes ou por seus pais”. “Inverte-se a situação presente em que a dispensa precisa ser pedida para não se freqüentar às aulas de educação religiosa. Isto é o pensamento de Rui Barbosa, você pode ver no site do OLE na seção posicionamentos, onde há frases depoimentos, posicionamentos de pessoas importantes da história do Brasil, desde o Imperador Pedro II, em defesa da laicidade. Você vai ver que esse pensamento que eu apresentei aqui, foi Rui Barbosa. Mesmo não estando citado. Gostei de reler aqui, porque eu acho que está correto, hoje eu acho a mesma coisa.

Essa fala foi reproduzida em quatro lugares, eu acho que isso dá a dimensão que o texto teve. A revista da ANDE, nos Cadernos de Educação Política de Salvador, nos anais da IV CBE, e também nos Cadernos de Administração escolar da USP.

(E) O senhor cita no texto uma espécie de ensino democrático...

(LAC) Nessa época eu talvez já estivesse trabalhando, não tenho certeza, com o tema da Educação, Estado e Democracia no Brasil, no qual eu faço uma crítica dos zigue-e-zagues da Educação. Havia, e ainda há, uma ideia de que a gestão democrática é só aquela que é fruto da participação direta. Eu acho isso uma impropriedade, em uma sociedade complexa como essa (brasileira) não dá para fazer isso, já que cada escola não vai imaginar seu currículo, não vai imaginar o seu conhecimento, não vai produzir o seu financiamento. Então esta inversão democrática, sempre sujeita a problemas, que é a mediação da representação, sem ter o problema de castas burocráticas, que estão anos após anos dominando o orçamento, é um dos problemas não resolvidos na democracia.

[Digite texto]

Quero acrescentar mais uma coisa que eu acho que é importante sobre o caráter da escola pública. Nessa época já estava mais amadurecida uma concepção de que a Educação era caráter do Estado. “escola só pode nascer da prática dos interessados”¹. Embora eu tenha dado ênfase para isso, até por expediente político. Em 1983, houve as eleições diretas para governadores do estado. Muitos educadores entraram nessa história, nessa luta, nas disputas eleitorais. Eu também entrei, embora não tenha exercido nenhum cargo. Mas muitos entraram. Então, se de um lado havia a crença de que a escola pública poderia ter uma representação na difusão da cultura, o exercício do próprio poder político mostrou que isso foi possível. No livro “Educação, Estado e Democracia” (Editora Cortez), eu faço a análise de quatro governos estaduais. Componho o bloco político e econômico mais importante do país: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná entre 1983 e 1987. Então ali ficou evidenciado como aquela corrente política transformaram a orientação política. O fato disso ter acontecido significou uma mudança de orientação, mas não para todos. Aqueles seguimentos mais anarquistas, que eu chamaria de anarquistas *lato sensu*, e não *stricto sensu*, eles foram potencializados pela criação do Partido dos Trabalhadores em 1980. Esses indivíduos (“anarquistas *lato sensu*”) compuseram a formação majoritária do PT naquele período. Surgiram assim, os debates entorno de uma educação popular e de uma educação estatal. Essa discussão foi ganhando força, foi crescendo, e se espalhou de forma ampla conforme eles foram alcançando cargos políticos

(E) Só para fechar, o senhor se incomodaria de falar com mais clareza sobre alguns grupos, ou indivíduos, que se colocaram opostos às ideias de laicidade colocadas levantadas momento...

(LAC) Não. Ninguém falava sobre isso. Não poderia, porque assim como disse anteriormente, o que havia ali era um confessionalismo difuso. Aliás, podemos dizer que hoje

[Digite texto]

esse confessionalismo está muito mais claro, visto os debates levantados pela última eleição presidencial (em 2010)...

5.2 Depoimento: Eloisa de Mattos Höfling

Eloisa de Mattos Höfling graduou-se em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP) no ano de 1971. Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutorado também em Educação pela mesma universidade. Atualmente ministra a disciplina de Políticas Sociais no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Eloisa recebeu-me em sua casa no município de Piracicaba, interior de São Paulo. Assim como ocorreu com o professor Cunha, meu primeiro contato com a professora aconteceu por mensagens eletrônicas. Desde o primeiro e-mail trocado e a data de nosso encontro presencial não se passaram mais do que três semanas.

O nome de Eloisa surgiu durante minhas leituras dos Anais da IV CBE. Por meio dos Anais fiquei sabendo que além da participação ativa como membro da Comissão Nacional do evento, Eloisa também foi responsável pela leitura em público da Carta de Goiânia no fechamento do evento.

Para nosso encontro, a professora separou textos do período, entre eles a Carta propriamente dita e algumas edições da revista Educação e Sociedade. Apesar dos textos, Eloisa procurou não se ater somente ao que ficou registrado em palavras, mas também naquilo que havia ficado marcado em suas memórias.

O depoimento de Eloisa é marcado especialmente por palavras que denotam sua ligação emocional com o tema, como *esperança* e *alegria*. Apesar da minha postura como

pesquisadora, e por isso mesmo tentando não interferir demasiadamente nas lembranças do meu entrevistado, acredito que a ligação especial da professora com o tema permitiu que nosso encontro se assemelhasse mais a um diálogo entre a professora e eu.

Eloisa de Mattos Höfling (EMH): Como tudo na década de 70, começavam a surgir espaços de liberdade e democracia. Na educação não podia ser diferente. As organizações que já existiam, como a ANPED e a ANDE, junto com o CEDES, que foram as três instituições chaves, promoveram juntas as Conferências Brasileiras de Educação.

Eram realmente discussões. Em algumas mesas, aconteciam cada “pau”. Tanto é que a gente, e eu inclusive, que também fiz parte da comissão nacional da IV CBE, a gente fazia muita questão de colocar (na mesma mesa) pessoas que não fossem necessariamente concordantes, porque nosso interesse maior era estabelecer o debate. Então surgiam os embates.

Nessa época, como você deve ter estudado em sociologia e por isso deve entender um pouco o processo desse movimento em que a realidade nos coloca questões que a gente vai tendo que perseguir. Na educação, até meados de 70, a tônica era muito psicologizante, então é a partir da década de 70 que se colocam para analisar a educação com questões mais sociológicas, de contexto.

A Carta de Goiânia foi um acontecimento muito intenso, porque o país estava vivendo aquela euforia, de possíveis eleições para presidente, o Congresso elaborando a nova Constituinte, então as nossas propostas refletiam aquele período que era um período muito combativo para levantar as questões que fizessem parte daquela Constituição, e que também, obviamente, estivesse presente nas leis sobre Educação. Olha aí, a LDB foi agora, até essas leis se transformarem em políticas aplicáveis, vai um longo percurso.

[Digite texto]

E tinha paralelamente a isso movimentos acontecendo, que contestavam as Constituintes. Quanto à escola pública a maior discussão era verba. Porque não tem como você ampliar o acesso ao ensino, sem ampliar as verbas. Eu me lembro de algumas discussões que tivemos com o (José) Serra, na época das discussões para a Constituinte e ele dizia: “Vocês são loucos, vocês não podem engessar uma faixa, uma porcentagem de aplicação par a educação, porque isso engessa a economia”.

Ainda falando sobre verbas, o ponto XV dessa Carta, que falava sobre os recursos públicos destinados à educação: “serão aplicados *exclusivamente* em sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios”. Você não imagina a “paulera” e o cansaço que foi para sair esse “exclusivamente”. Porque nós tínhamos na comissão Nacional, e como participantes dos Movimentos pela educação, professores de escolas privadas. Representantes do Conselho federal também tinha certa interferência e não queriam fixar esse termo na Carta de Goiânia, tanto que a gente sabe que hoje há na Constituição mecanismos que permitem que uma quantidade de escolas privadas recebam verbas públicas.

Entrevistadora (E): A senhora diria que esse XV ponto foi o mais difícil de ser concluído?

(EMH): Eu diria. Esse com certeza foi o mais difícil, se não me falha a memória. É claro que se eu conversar com mais algum colega da época, que participou da IV CBE, provavelmente eu vá lembrar de muitas outras coisas que eu não estou lembrando. Mas enfim, salvo alguns outros aspectos que eu talvez me lembrasse se estivesse com outro colega, eu posso dizer que sim, esse ponto foi o mais difícil.

São coisas que aparentemente não fazem muita diferença no momento, mas na história vão fazendo.

[Digite texto]

Mas eu me lembro muito bem de quando a gente conseguiu acabar a redação dessa Carta, quando conseguimos inserir o termo “exclusivamente” no ponto XV, a gente pulava de alegria, como crianças. Gritávamos “passou, passou!”. Porque foi tudo muito difícil, têm os pontos, você vai, negocia, depois volta. Interessante que a barreira que se colocou aqui diante da expressão “exclusivamente” foi uma barreira interna, não era algo que estava esperando a aprovação do Congresso, mas sim entre aqueles que participaram da IV CBE.

(E): Eu, enquanto pesquisadora, percebo que um fato interessante da Carta é a proximidade dela com a realidade. Não era um documento feito de utopias, mas sim um documento pensado para uma realidade muito próxima (a Constituição de 89)...

(EMH): Sim, é verdade. Aliás os pontos refletem isso, por exemplo aqui não se falou em Ensino Médio, em obrigação do Estado para esse ensino. Nós apenas citamos que o Ensino Médio constitui a segunda etapa pós Ensino Fundamental.

É claro que havia algumas coisas que a gente pensava: “Não, nem pensar, isso não vai passar”. Até mesmo, como eu já disse, o uso da palavra “exclusivamente” no ponto XV. Existia a pressão exercida pela forte influência do ensino particular.

Outro ponto polêmico que não chegou a entrar na Carta, que eu me lembre, foi a formação de professores, sobre qual instância deveria se responsabilizar por essa formação.

(E): O momento histórico que envolveu a Carta também foi marcado pela conquista por parte de alguns educadores de cargos estratégicos na administração pública. Vocês sentiam esse poder chegando às mãos de vocês?

(EMH): Não poder, eu diria que era esperança. A gente tinha muita esperança, durante a CBE de Goiânia, nossa, parecia que a gente estava inspirado. Sabe, eu até dei um depoimento no caderno do CEDES que eu usei um termo, algo como “uma vitória cheia de tensão e

[Digite texto]

esperança”. Então, esse sentimento (de esperança) era muito palpável, sabe. Nós tínhamos esperança vendo nossos colegas tomarem posse das esferas administrativas da educação. Hoje a gente tem menos, por outros motivos. Era um momento de muita expectativa, muita esperança.

(E): Fale um pouco mais sobre o evento...

(EMH): Antes da leitura da Carta eu estava muito nervosa, eu tremia feito “vara verde”. Eu fui indicada para a leitura pela comissão, e eu sabia do peso dessa Carta. Fiquei muito honrada de ter lido a Carta, mas ao mesmo tempo temerosa, porque até a entonação da leitura, a ênfase, até isso tinha que ser feito de determinada forma. Uma leitura que fosse clara, mais pausada.

Foi um acontecimento, o auditório muito cheio, muito próximo geograficamente de Brasília. Foi algo muito batalhado.

Quantos painéis, quantos debates, quantas mesas redondas. Era mesa redonda, era simpósio, mas era muito trabalho, muito trabalho, muitos inscritos, e a gente não queria deixar nada de fora, desde que, claro, valesse a pena. O critério de aceitação do trabalho era a atualidade do tema. Porque eu digo isso hoje? Eu acho que ainda permanece no presente, de um modo geral, mas naquela época as condições sociológicas estavam muito vivas, havia muitos atritos. Havia grupos que concordavam bastante, havia grupos que brigavam muito sobre as resoluções que vinham para regulamentar a educação no país.

Interessante, só quando a gente toma distância em relação ao tempo é que a gente percebe o quanto estávamos envolvidos, o quanto a gente acreditava naquilo.

(E): A senhora tem algum arrependimento em relação ao que foi colocado na Carta?

(EMH): Não, não me arrependo de nada.

[Digite texto]

(E): As palavras continuariam as mesmas?

(EMH): Por mim, sim.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como havia sido explanado no início, o objetivo deste trabalho era conseguir levantar alguns detalhes e aspectos sobre os debates que deram origem à Carta de Goiânia a partir dos depoimentos orais dos participantes. Ao final desta empreitada pode-se afirmar que os depoimentos mostraram-se instrumentos valiosos para conhecer a História tendo em vista que os acontecimentos resumidos em textos e documentos estão permeados de relações tão subjetivas que somente um diálogo é capaz de captar.

Apesar das vantagens do método, a coleta dos depoimentos constitui-se para mim um imenso desafio. Como conter a agitação por estar diante de figuras que vivenciaram os fatos que por tanto tempo fizeram parte das minhas leituras? Como não se emocionar com a força de suas palavras, que a todo o instante denunciavam a nostalgia daqueles momentos em que reinava a esperança?

A dificuldade do distanciamento tornou-se clara durante as transcrições dos diálogos. Ouvindo novamente meus entrevistados, sozinha no silêncio de minha casa, longe de todas as interferências da presença do outro, fui capaz de perceber as “lacunas” de nosso diálogo. Quantas passagens mereciam um “Por quê?”, ou um “De que maneira?” que me permitissem penetrar todo aquele emaranhado de sentimentos, ideologias, valores e esquecimentos conhecido como memória. Percebo que a cada nova sessão de “escutas” das gravações surgem mais e mais perguntas.

Percebo também que o distanciamento almejado pelo entrevistador é algo que, assim como todas as outras coisas da vida, adquire-se com a experiência. Errando, admitindo os erros e encontrando novas maneiras de agir. Assim acredito que a segunda entrevista, com a professora Eloisa, fluiu de maneira mais assertiva, contemplada com perguntas que eram lançadas na intenção de atingir o verdadeiro objetivo deste trabalho: captar novas nuances sobre os acontecimentos que envolveram a Carta de Goiânia.

O depoimento do professor Luiz Antonio Cunha proporcionou a este trabalho informações sobre a maneira como o debate sobre a laicidade da educação estatal foi recebido pelos participantes do evento. O relato do professor revela divergências ideológicas que [Digite texto]

estiveram presente nos bastidores, mas que, por tratar-se de um documento sucinto, não constam no texto da Carta, enquanto o depoimento da professora Eloisa trouxe a dificuldade escondida por trás do ponto XV da Carta que trata sobre o destino dos recursos públicos.

Interessante perceber que em ambos os depoimentos os professores tocaram em pontos polêmicos da Carta, e tanto um depoente quanto o outro contou sobre as divergências ideológicas provocadas por esses pontos dentro do próprio meio acadêmico de cunho fortemente “progressista” como era o público presente na IV CBE.

Os pontos levantados pelos dois entrevistados - laicidade do ensino público e destino das verbas públicas investidos em Educação - também despertam interesse por tratar-se de temas atuais que continuam permeando as discussões sobre a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABE IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: educação e Constituinte. São Paulo: Cortez, 1988.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986. 142 p.

GASPARI, Elio. **A ditadura encurralada**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2004. 525 p.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. 240 p.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1995. 598 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1993. 104 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473 p.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 204 p.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 385 p.