

## A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O CASO DOS INTELLECTUAIS GOIANOS NA DÉCADA DE 1980

### THE IMPORTANCE OF RESEARCH IN THE HISTORY OF EDUCATION AND THE CASE OF GOIANO INTELLECTUALS IN THE 1980s

Talita Francieli Bordignon  
(Universidade Federal de Goiás)

**Resumo:** Por este texto, pretende-se apresentar reflexões sobre a pesquisa em História da Educação, mais especificamente no que se refere ao registro histórico das questões relativas à atuação dos profissionais do magistério e sua crítica à promiscuidade entre o público e o privado (Saviani, 2010). Considera-se, portanto, o protagonismo dos professores goianos durante a década de 1980 no Brasil, que conduziram o debate na direção de garantir que a formação do pedagogo ocorresse de forma abrangente. Registra-se o enfrentamento à proposta dos governos militares que, anteriormente, estavam a defender a oferta do curso de Pedagogia por meio das especializações. Sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, busca-se demonstrar a importância do registro da atuação de intelectuais orgânicos empenhados na transformação da realidade, bem como suas estratégias de luta e organização acadêmico-política.

**Palavras-chave:** História da Educação Brasileira. Formação dos Profissionais da Educação. Educadores Brasileiros.

**Abstract:** This text intends to present reflections on research in the History of Education, more specifically regarding the historical record of issues related to the activities of teaching professionals and their critique of the promiscuity between public and private spheres (Saviani, 2010). It considers, therefore, the protagonism of Goiás teachers during the 1980s in Brazil, who led the debate towards ensuring that the training of educators was comprehensive. It notes the opposition to the proposal by the military governments, which previously defended the offering of Pedagogy courses through specializations. From the perspective of historical and dialectical materialism, it seeks to demonstrate the importance of recording the actions of organic intellectuals committed to transforming reality, as well as their strategies of struggle and academic-political organization.

**Keywords:** History of Brazilian Education. Training of Education Professionals. Brazilian Educators.

#### Nota introdutória

Certamente, os grupos que detêm hegemonia em um determinado período traçaram essa posição ao longo do tempo. E é em função disso que podemos afirmar que a existência de diferentes classes sociais determina-se pelas condições de evolução do modo de produção em que estão inseridas. Esse processo, por seu turno, é uma construção da História, o que significa que só podemos compreender uma realidade sócio-histórica ao analisá-la como resultado de seu desenvolvimento ao longo do tempo<sup>1</sup>. Ou seja, o arranjo social em um dado contexto só pode ser compreendido se considerarmos sua composição no transcorrer do tempo. A história

---

<sup>1</sup> Esse texto se concebe a partir das reflexões da pesquisa interinstitucional “A História da Educação Superior em Goiás entre os anos de 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo”. A pesquisa envolve pesquisadores da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás.

da humanidade, portanto, é composta por conjunturas que se sucedem, tornando essencial considerar seus antecedentes para compreendê-las. Tal como nos apresenta Marx,

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestados os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar, nessa linguagem emprestada, a nova cena da história universal. [...] (Marx, 2003, p. 15).

Ora, não é possível fugir dos progressos e as pesquisas nos registram que o passado pode contribuir para as nossas ações no presente. Conhecer o que já aconteceu é condição para a ação consciente no presente, portanto. A historiografia, nesse sentido, tem o papel de protocolar o passado para que o presente seja munido de instrumentos suficientes que nos indiquem as melhores decisões:

[...] Os historiadores são o banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado - todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje - constitui a história. Uma boa parte dele não é da competência dos historiadores, mas uma grande parte é. E, na medida em que compilam e constituem a memória coletiva do passado, as pessoas na sociedade contemporânea têm de confiar neles (Hobsbawm, 1998, p. 36).

Com o passado que se refere às práticas educativas não é diferente. A pesquisa em História da Educação, nesse sentido, tem a finalidade de oferecer subsídios aos governos e à sociedade civil para que a atualidade siga na direção de corrigir equívocos que, historicamente, têm alijado uma grande quantidade de pessoas de seus direitos fundamentais - dentre eles, o direito a uma educação de qualidade que possibilite o pleno exercício da democracia e da participação na vida coletiva.

Dessa forma, a investigação científica no campo da História da Educação no Brasil acaba por contribuir com uma compreensão mais profunda do desenvolvimento das práticas educativas e de suas implicações sociais, políticas e culturais. Ou seja, conhecer como as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as instituições educacionais evoluíram ao longo do tempo, pode nos fornecer um panorama geral que possibilita avaliar os desafios que se impõem à constituição do sistema educacional brasileiro hoje.

Ademais, analisar o que as fontes documentais nos apresentam nos permite identificar os padrões de desenvolvimento da sociedade sob o modo de produção capitalista e que, por consequência, acabam por influenciar nas práticas do fazer pedagógico. Isso ajuda a compreender melhor as causas subjacentes de problemas que persistem na atualidade, na direção de desenvolver estratégias para superá-los. Afinal, os estudos no campo da História da Educação acabam por evidenciar as desigualdades sociais e educacionais que, invariavelmente, se revelam enquanto permanências no tempo. As questões relativas ao acesso à educação de forma desigual, a desproporção observada por entre as regiões do país, os diversos tipos e níveis de discriminação - de classe, gênero, étnica e racial -, acabam por oferecer o suficiente para delinear políticas públicas diversas voltadas para a promoção da equidade educacional na tentativa de reparar problemas que são historicamente construídos.

Ou seja, os estudos sobre a História da Educação brasileira são fundamentais para a preservação da memória coletiva das práticas educacionais, dos intelectuais que estimularam os debates sobre elas e das lutas históricas pelo direito à educação. A compreensão de como as políticas educacionais foram moldadas ao longo do tempo e como impactaram a sociedade, possibilita realizar uma reflexão crítica sobre as políticas atuais de modo a planejar ações futuras.

### **Sobre o registro da ação do Estado sobre a educação e a sua promiscuidade**

Ora, os estudos e pesquisas nos indicam com clareza o que Saviani chamou de promiscuidade (Saviani, 2010) entre público e privado na História da educação brasileira. Desde o primeiro documento que estabeleceu as normas para o desenvolvimento da ação pedagógica no Brasil, se observa uma dada interpenetração da esfera privada no domínio do que é público. Tal como indicam os estudos, houve um tipo de “educação pública religiosa”<sup>2</sup> nas possessões sob responsabilidade da Coroa portuguesa a partir da segunda metade do século XVI. A Igreja Católica teve consentida a sua ação pela Coroa portuguesa na medida em que também se beneficiaria do financiamento do Estado para a manutenção e a vestimenta dos padres jesuítas ocupados com a doutrinação e aculturação dos povos originários<sup>3</sup>. O

---

<sup>2</sup> Note-se que Luzuriaga (1959) exclui a ação dos jesuítas no que se refere à educação pública religiosa por considerar que esta ordem religiosa operava uma educação particular na Europa. Ocorre que, no caso brasileiro, a responsabilidade pela oferta da instrução foi transferida pelo Estado aos jesuítas. A expressão de Luzuriaga, portanto, depreende o real - para o caso em contexto.

<sup>3</sup> Cf. MATTOS, Luiz Alves. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958. Cf. também MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

“Regimento” de D. João III é o documento que denuncia, portanto, o primeiro *lobby* da educação brasileira: pela primeira vez, grupos privados estiveram empenhados em usurpar da burocracia do Estado para garantir os seus interesses de classe.

Mesmo depois da expulsão dos jesuítas em 1759, o Estado continuou se isentando da responsabilidade na oferta de instrução. No contexto das reformas pombalinas, coube ao próprio professor providenciar as condições materiais para a realização das aulas, frequentemente utilizando sua própria residência como local de ensino, além de fornecer a si mesmo a infraestrutura necessária e os recursos pedagógicos. Essa situação era ainda mais complicada pela escassez de recursos, já que a Colônia não possuía formas de arrecadar o suficiente para garantir a obtenção do "subsídio literário" - imposto destinado ao financiamento das "aulas régias". Tal como afirma Saviani,

De fato, a ruptura de Pombal com os jesuítas não se deveu à sua condição de Ordem religiosa. A razão principal foi de ordem econômica associada ao entendimento de que o ensino jesuítico se tornara obsoleto em face das necessidades de modernização do reino português decorrente da visão iluminista pautada no desenvolvimento científico. Assumindo para si a questão religiosa com base no regalismo, o Estado pombalino manteve o catolicismo como religião oficial e, por meio da Real Mesa Censória, investiu-se da tarefa de garantir a pureza doutrinária (Saviani, 2010, p. 23).

Ou seja, o Estado continuou empenhado na garantia da participação das classes hegemônicas na sua máquina burocrática. Seguiu-se, por conseguinte, a situação de *miscelânea* entre o público e o privado no campo da educação.

Depois da independência política, em 1822, o Ato Adicional de 1834 seguiu na mesma direção quando definiu a desobrigação do Estado em cuidar do ensino primário. À medida em que direcionou a responsabilidade por este ramo de ensino às províncias, o Estado admitiu a sua incompetência técnica e financeira e ratificou seu objetivo em não obrigar-se pela oferta de educação de forma mais ampla. Abriu-se, por sua vez, a oportunidade aos grupos privados interessados: “[...] foi crescendo, ao longo do século XIX, o movimento pela desoficialização do ensino, ao mesmo tempo em que se multiplicavam as iniciativas de abertura de escolas por meio de entidades particulares de benemerência [...]” (Saviani, 2010, p. 27).

Este movimento de promiscuidade seguiu ampliando<sup>4</sup> o Estado entre os séculos XIX e XX. Logo após a Proclamação da República, a proposta paulista dos grupos escolares, por exemplo, prometeu a difusão do ensino, mas este foi apenas o pretexto que escondia o objetivo

---

<sup>4</sup> Utiliza-se a ideia de ampliação do Estado, como na proposta de Gramsci, mencionada mais adiante.

real da sua oferta: salvaguardar a instrução para um grupo específico de pessoas. Na realidade, as escolas normais e grupos escolares estabelecidos a partir da Primeira República (1889-1930), foram prédios que poderiam ser considerados suntuosos e funcionavam como vitrines, verdadeiros mostruários destinados principalmente aos filhos das elites econômicas e culturais associadas às oligarquias dominantes.

Neste mesmo período, observa-se uma movimentação da Igreja Católica não menos diferente do que fora ao longo do tempo:

[...] Do governo revolucionário, ela solicitou não apenas o direito de ministrar aulas de religião nas escolas públicas, mas uma posição explicitamente contrária ao “Estado neutro” da oligarquia, ou seja, a instituição do Estado Católico, do Estado teocrático. Em vista dessa movimentação é que podemos compreender a aprovação dos três pontos de pauta da agenda católica na Constituição de 1934: o casamento indissolúvel, o ensino religioso e a assistência religiosa às forças armadas. Em troca do seu apoio ao novo governo, a Igreja assumia a organização de obras sociais e se oferecia como mediadora na interlocução dos revolucionários com a sociedade brasileira (Hilsdorf, 2003, p. 93).

Se por um lado, os religiosos católicos se empenharam na tarefa de imbricar-se na estrutura do Estado por meio da educação oferecida por ele, do outro lado no debate, a proposta dos reformadores no início do século XX acompanhou a simbiose com a iniciativa privada - inclusive quando decidiram tomar como modelo de colégio, aquele que inspirou a reforma da instrução pública paulista, a “Escola Americana”, fundada por presbiterianos vindos dos Estados Unidos. Além disso,

[...] Não nos esqueçamos que a República Velha foi o tempo por excelência do coronelismo, modalidade sociopolítica caracterizada pela troca de favores entre um Poder Público fortalecido e a influência social de decadentes proprietários de terras que ainda operavam como chefes em suas localidades. [...] (Saviani, 2010, p. 33).

Ou seja, a preocupação fundamental não fugiu à ideia de garantir hegemonia aos donos do poder. Ademais, foi neste contexto em que se fez a opção pela substituição de importações, para inaugurar o período que denomina-se nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). Portanto, também se podem observar os mecanismos que protegem os interesses das elites pela via da educação oferecida pelo Estado. Dentre outros grupos, renovadores e católicos digladiaram-se nos debates objetivando, cada qual à sua maneira, o exercício da hegemonia. Os católicos ocuparam-se em expandir o número de escolas católicas e disputaram o controle das escolas que então estiveram sob a tutela do Estado. A ação da Conferência Nacional dos

Bispos do Brasil (CNBB), por meio do Movimento de Educação de Base (MEB) buscou alfabetizar jovens e adultos no campo e nas áreas periféricas urbanas, combinando educação formal com conscientização política e social - sob o ponto de vista da sua doutrina, obviamente.

Os reformadores, por sua vez, acompanharam o desenvolvimento das forças produtivas e sugeriram uma escola nova, que pudesse participar do desenvolvimento do modo de produção capitalista e contribuir para que ele se consolidasse. A sugestão escolanovista de escola pública, laica e gratuita esconde o desiderato da democracia liberal e o seu imperativo pela manutenção da sociedade de classes. Afinal, a base sociológica do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) funda-se no funcionalismo de Émile Durkheim, para quem a sociedade deve ser harmônica como um organismo: se retirado algum dos seus órgãos, compromete-se o funcionamento do todo. Daí justifica-se a existência dos diferentes grupos de pessoas:

[...] De fato, em certo sentido, pode-se dizer que em tal sociedade há tantos tipos quanto meios de educação diferentes. Tal sociedade, por exemplo, é formada por castas? A educação variará de uma casta para outra; a dos aristocratas não era igual à dos plebeus; a dos brâmanes não era igual à dos sudras [...] (Durkheim, 2014, p. 50).

Neste sentido, para dar corpo ao funcionalismo de Durkheim e para que a democracia liberal na proposta dos reformadores se fizesse viável, necessário seria que o Estado figurasse como o garantidor da escola para todos. É neste mecanismo, portanto, que podemos observar mais um exemplo da promiscuidade do público com o privado: o Estado assegura a universalidade da educação para todos os cidadãos-trabalhadores, mas não atende às necessidades do povo, já que a escola dos escolanovistas apresenta a sua visão de mundo - a burguesa -, e segue na direção de que era preciso convencer as classes trabalhadoras de que todos deveriam ter acesso à instrução, mas de forma que cada indivíduo se ajustasse ao tecido social desempenhando a função que lhe coubesse. Ou seja, em última instância se procurou efetivar o que convém chamar de “unificação diferenciadora”:

[...] a burguesia elabora, então, a sua concepção de sistema educacional: único, porque organizado a partir de uma única direção (a do Estado, ou seja, de si própria) e diversificado, porque estruturado a partir da hierarquização existente no interior do trabalhador coletivo. [...] (Machado, 1989, p. 36).

Isto significa que - mesmo sob o discurso da escola pública, laica e gratuita, as elites hegemônicas se ocuparam de proteger os seus privilégios de classe pela via da obtenção do consenso. Ou seja, os estudos em História da Educação têm demonstrado que a escola mantida

pelo Estado tem sido usada para convencer a classe trabalhadora de que a suposta harmonia da sociedade capitalista é a melhor opção.

Seguindo neste mesmo caminho, anos mais tarde o debate que perpassa a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre 1948 e 1961, continuou a revelar a movimentação da sociedade política na direção de penhorar a educação pública em favor da hegemonia das elites:

[...] Enquanto os defensores da escola pública entendiam que os recursos públicos deveriam ser destinados exclusivamente às instituições públicas, os defensores da escola particular argumentam com o direito da família de escolher o gênero de educação que deseja ministrar a seus filhos para reivindicar a transferência de recursos públicos também para as escolas particulares (Saviani, 2010, p. 37).

Ora, os estudos e pesquisas no campo da História da Educação nos revelam claramente que ao longo do tempo houve uma relação muito próxima entre as classes que ocuparam o Estado e os responsáveis pela sua manutenção no poder. Neste sentido, o arranjo do poder é complexo o suficiente para ser compreendido como uma negociata entre a sociedade civil e a sociedade política. Considerando a proposta analítica de Antonio Gramsci, o poder não é exercido apenas nas organizações políticas formais - governo, exército, polícia -, mas também nas instituições da sociedade civil - as igrejas, escolas, sindicatos, em alguns exemplos.

Em última instância, Gramsci está a fazer uma reflexão sobre a relação entre a produção da base material e a forma como concebemos nossa organização a partir dela. Em outras palavras, significa dizer que, para que uma classe assegure sua hegemonia sob as demais classes e suas frações, devemos levar em consideração, principalmente, a relação dialética entre a produção da infraestrutura e a superestrutura. Neste movimento, que tem como ponto de partida a produção da base material, configura-se o regramento das relações entre os indivíduos e se definem os embates que configuram as lutas entre as classes. É na superestrutura, portanto, que fica evidente a rivalidade entre as ideologias na formação do Estado.

A base real para o desenvolvimento das forças materiais se encontra nas relações de produção que possuem a capacidade de promover a estruturação econômica da sociedade. A superestrutura é de ordem política e jurídica e, estando implantada sobre a base econômica, tem a finalidade de promover a consciência social. A superestrutura atua no campo da organização social pela formação da consciência política e ideológica dos indivíduos e dos grupos sociais e tem como objetivo promover a unidade econômica pelo desenvolvimento das forças produtivas, para que atendam às necessidades e às demandas geradas por uma dada organização social. (Gomes, 2012, p. 85).

Assim dizendo, podemos depreender da contribuição de Gramsci no sentido de utilizar o conceito de hegemonia para apresentar o modo como as classes que dominam mantêm o controle. Em lugar de depender apenas da força (conforme o modelo marxista clássico do Estado), as elites se utilizam da sua capacidade de exercer o domínio para obter o consenso das classes dominadas. Isto é possível através da sociedade civil, por onde as ideias e valores das classes dominantes são difundidos e internalizados pelas massas, criando uma forma de controle ideológico que é tão poderosa quanto a coerção física.

Esta articulação entre as elites e os intelectuais que ocupam posições que favorecem o seu discurso é que propicia a manutenção da hierarquia entre quem domina e quem é dominado. A educação, nesse sentido, é utilizada como ambiente privilegiado para que ocorram essas disputas - como demonstram algumas das investigações científicas no campo da História da Educação. Ocorre que os quadros representativos das elites acabam por penetrar na máquina burocrático-administrativa do Estado pela via dos procedimentos que elegem os seus intelectuais orgânicos na composição dos governos. Uma vez em posição de legisladores ou formadores de opinião, favorecem ações que garantem hegemonia aos que dominam. Ou seja, para assimilar os interesses das elites, a sociedade política absorve quadros da sociedade civil ampliando o Estado. Em outras palavras, é o mesmo que dizer que “[...] o Estado atua para manter as condições de dominação da classe trabalhadora pela burguesia no mundo capitalista [...]” (Mendonça, 2014. p. 33)

Ora, a ampliação do Estado por meio da ação dos intelectuais que representam os interesses das elites - na constituição e na disputa pelos sistemas de ensino - corporifica o que Saviani chama de promiscuidade, dado que a penetração do que é privado no que é público sequer consegue ser percebida, por vezes.

No período de ditadura civil-militar (1964-1985), mais exemplos desta movimentação continuam a dar o tom à premissa de Saviani. Tal como nos apresenta Sanfelice, o Estado governado pelos generais naquele período não só admitiu a infiltração dos interesses privados no que era público, como assentiu as relações da burguesia nacional com os organismos internacionais que representavam os interesses das elites norte-americanas:

[...] as frações da classe dominante mais avançadas em termos de modelo econômico capitalista estreitaram seus laços com o capital multinacional que, na medida em que ingressava no País, impunha suas condições econômicas, políticas, culturais e educacionais para sua permanência. As elites locais, mesmo associadas de forma subordinada, viram suas chances de acumulação ampliadas e consentiram as exigências. Deram início à articulação de todos os seus propósitos com a criação dos organismos encarregados de sistematizá-los, expressá-los aos cidadãos e, gradativamente, viabilizá-los nos planos

econômico e político (IPES e IBAD<sup>5</sup>, como exemplo). O Brasil não precisou ser invadido militarmente. Os militares daqui fizeram o serviço e, para tanto, dispunham de uma ideologia, gestada nos anos da guerra-fria, de Segurança Nacional (Sanfelice, 2010, p. 335).

Ou seja, para além de assegurar que o topo da pirâmide social no interior da sociedade brasileira se mantivesse enquanto tal, os governos militares buscaram formas de inserir o país na correlação global de forças, mesmo que na condição de periferia do sistema. Significa dizer que, inserindo-se no desenvolvimento capitalista de modo mais amplo, o Brasil ajustava sua classe trabalhadora à margem do que já era periferia. Enquanto nos países centrais a maioria dos trabalhadores se integrava ao mundo moderno, nos periféricos isso acontecia apenas com uma parte da população: “posicionado à periferia do sistema, o Brasil apenas estava sofrendo os efeitos do centro da economia mundial” (Bordignon, 2021, p. 95).

Os mecanismos para efetivar todo este sistema de coisas ficaram a cargo do tecnicismo que, aplicado à educação, destinara os trabalhadores às suas funções na sociedade de classes por meio da especialização de tarefas. Ora, as premissas do taylorismo e do fordismo aplicadas às práticas educativas tinham como funções a produtividade e a eficiência para, em última análise, preparar um corpo de trabalhadores dóceis e úteis à produção no mundo do trabalho. Baseada na premissa da neutralidade científica e inspirada pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista propôs a reestruturação do processo educativo para torná-lo mais objetivo e funcional. Assim como no trabalho fabril, buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico. Enquanto no artesanato o trabalho era subjetivo, com os instrumentos ajustados às necessidades do trabalhador, na produção fabril essa dinâmica se inverte. Nesse contexto, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho - objetivado e organizado de forma segmentada (Saviani, 2007, p. 379).

Considerando este contexto, adentra-se à década de 1980 - considerada perdida pelos economistas. Para o campo da educação, no entanto, esta mesma é de efervescência no debate, visto que o regime de exceção estava em vias de encerrar-se - o que ocorreu em 1985. Com a possibilidade da abertura política, os intelectuais orgânicos das classes subalternas perceberam que poderiam se movimentar na direção de reivindicar direitos que, até então, lhes estavam

---

<sup>5</sup> O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961, contribuiu sobremaneira para a articulação política que destituiu o então presidente João Goulart, configurando o golpe em 1964. Na mesma direção, esteve o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), constituído em 1959 como organização anticomunista, e que sustentou a base ideológica deste movimento.

sendo negados pelos variados artifícios de reciclagem a que se submete o modo de produção capitalista.

Em 1979, era reconstruída a União Nacional dos Estudantes (UNE), que havia sido fechada pelos militares em 1968 e posta na ilegalidade, os professores universitários fundaram, em 1981, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), e os professores de 1º e 2º graus revigoravam, com a greve de 1979, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Assim, os principais protagonistas do setor educacional passavam a interferir, por meio dos seus movimentos reivindicatórios, diretamente na chamada “grande política nacional”, participando das lutas pelas liberdades democráticas (Ferreira Jr., 2010, p. 105).

É neste contexto que nos cabe chamar a atenção para a movimentação orquestrada, principalmente, pelos educadores goianos no início da década de 1980. Conscientes de que eram os sujeitos da própria história, estes intelectuais se empenharam no debate sobre a educação e se movimentaram para que o direito de aprender fosse estendido às classes que, - desde os primórdios da educação brasileira -, não o acessaram. Dessa forma, protagonizaram um movimento nacional em favor da educação, definindo Goiânia como o seu epicentro.

### **A ação dos intelectuais goianos e o rechaço à miscelânea entre Estado e organizações privadas**

No estado de Goiás, um dos sintomas de que estava em curso uma dada organização dos intelectuais em favor do direito de aprender pode ser observado por ocasião da realização do III Encontro Nacional de Supervisores em Educação (III ENSE), em Goiânia, em outubro de 1980. Organizado pela Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás (ASSUEGO) e sob responsabilidade da diretora da entidade, a Prof<sup>ª</sup> Martha Guanaes Nogueira, o evento reuniu alguns dos expoentes que, à época, movimentavam-se diante da efervescência dos debates sobre a educação. Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Marilena Chauí, Ildeu Moreira Coêlho, Rubem Alves e Miguel Arroyo foram alguns dos que levaram adiante a insígnia de defesa da escola pública no evento.

Sem que os conferencistas tivessem alinhado o seu posicionamento político em suas exposições, percebeu-se uma mesma orientação no raciocínio de cada uma das falas. Longe de ser uma coincidência, esses intelectuais estavam a representar o anseio geral dos profissionais da educação que, de forma geral, intercederam em favor do acesso à instrução de qualidade sob responsabilidade do Estado. O mote das falas seguiu na direção de rejeitar o tecnicismo

proposto pelos governos militares que, por sua vez, impunha o parcelamento de tarefas na prática educativa - especialmente no que diz respeito aos cursos de formação de professores.

O curso de Pedagogia, num exemplo, era oferecido por meio das especializações. A problemática posta pelo debate, à época, colocou em questão a qualidade dos educadores que estavam sendo formados por este modelo: um especialista não teria condições de enfrentar a complexidade do ato educativo. Seria necessário, portanto, que a formação de professores fosse centrada na docência e que o profissional tivesse condições de desempenhar quaisquer tarefas no cotidiano da escola, da forma mais abrangente possível.

A caracterização dos docentes como “simples” professores e não como especialistas em educação (decorrente da divisão social do trabalho) funciona como um pretexto para sua subordinação à burocracia escolar, bem como para a desqualificação de seu trabalho e a degradação de seu salário. Como lembra Miguel Arroyo, a qualificação de “normalista” discriminava a maioria dos que trabalhavam na área de educação (as professoras não-normalistas ou leigas, como se convencionou chamá-las), “justificando” a desvalorização social do trabalho destas, bem como sua remuneração irrisória. À medida que o contingente das professoras normalistas foi aumentando, seu diploma foi perdendo o valor econômico e simbólico e elas a característica anterior de profissionais especializadas, passando à categoria de mão-de-obra não especializada. [...] (Coelho, 1982, p. 35).

Em última análise, se estava a defender que a racionalização da vida e do trabalho não eram a melhor opção caso se estivesse defendendo a democracia. Afinal, uma sociedade construída sob princípios democráticos pressupõe a ampla participação de todos os cidadãos na vida coletiva - situação que não ocorre se a cidadania não for exercida a partir da garantia dos direitos fundamentais básicos - e o aprender está dentre eles.

Neste sentido, a grande preocupação dos intelectuais goianos foi por defender uma formação de professores mais ampla e não segmentada. Isto significa que, diante desta defesa, estes intelectuais agiram na intenção de assegurar aos seus o acesso ao conhecimento sistematizado num sentido mais humanista. Para esses educadores, todos os indivíduos devem ter acesso a todo o conhecimento disponível à humanidade sem que a sua posição na sociedade seja condicionante para o acesso. Para citar o Prof. Brandão, num trecho de sua fala no III ENSE:

*Todos nós somos: professores, trabalhadores do ensino e sujeitos politicamente comprometidos, não apenas com a educação, mas com toda a sociedade, através da educação.* Existem, portanto, pesos e atos políticos em nosso trabalho pedagógico, assim como existem especificidades pedagógicas em nosso trabalho político (Brandão, 1982, p. 78).

Esses intelectuais atuaram segundo a noção de intelectual orgânico sugerida por Gramsci. Para ele, os intelectuais desempenham papel fundamental na transformação da sociedade. São aqueles que emergem de um grupo social e trabalham de forma ativa para promover os interesses e a visão de mundo desse grupo. Não são neutros e estão profundamente envolvidos na vida prática e nas lutas cotidianas que envolvem os interesses de seu grupo. Ajudam a formular e a difundir o posicionamento de sua classe, na direção de conformar a sociedade de acordo com os interesses de seu grupo social.

Ao analisar este extenso e capilar universo controlado pelas classes dominantes, Gramsci se convence cada vez mais de que a dominação não ocorre apenas por meio da concentração do poder econômico, do velho conceito de Estado municiado de aparelhos de repressão e do “monopólio da violência”, mas principalmente, pela luta hegemônica entre as classes que ocorre com muita intensidade no terreno da “cultura” [...], nos organismos da sociedade civil e na conquista do senso comum, em uma disputa que não economiza armas e recursos. [...] (Semeraro, 2021, p. 104).

Os intelectuais orgânicos são aqueles que buscam a hegemonia do grupo do qual fazem parte e, para tanto, organizam e mobilizam os pares e as massas a partir da obtenção do consenso. “Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria, junto de si mesmo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função [...]” (Gramsci, 2012).

Os professores goianos, portanto, nada mais fizeram do que lutar pela educação do povo e para o povo. Foram sujeitos de sua história quando se decidiram constituir na voz daqueles que, há muito, são vítimas da negligência dos que usurpam o Estado.

Para além dos expositores no III ENSE, outros goianos e goianas ousaram agir organicamente e questionar o que os governos impunham. É o caso, por exemplo, dos supervisores de educação que rejeitaram a adoção - por parte do governo do Estado de Goiás - do Programa Alfa. Tratava-se de uma ação orquestrada por organismos privados que pretendiam instituir um método para a aceleração da alfabetização das crianças na educação elementar. Ora, o programa constituía-se numa estratégia que punha em prática os mecanismos da educação compensatória. Por meio do material didático, o Grupo Abril continuaria a pôr em prática a racionalização dos processos educativos - motivo suficiente para que os educadores, no seu pleno exercício da autonomia, se colocassem contra a continuidade destas ações.

A Editora Abril, por ação de Ana Maria Poppovic, esteve empenhada em oferecer aos estudantes um material de estudos fincado nos mecanismos tecnicistas de racionalização da

vida por meio da prática pedagógica. Poppovic ficou conhecida por seu trabalho voltado à promoção da suposta igualdade educacional e por suas pesquisas sobre as disparidades no sistema educacional brasileiro, especialmente em relação às populações marginalizadas e em desvantagem socioeconômica.

Quando não se apreende a essência e se apoia unicamente na aparência, o discurso de Poppovic parece atraente - mesmo porque esconde seus reais objetivos ante à educação pública: formar trabalhadores que se comportem como autômatos desprovidos de criticidade e aptos a usar apenas as suas faculdades em prol de executar tarefas, sem pensar.

Na direção contrária esteve Niso Prego, presidente do Centro de Professores de Goiás (CPG) e que, na greve da educação de 1980, teve papel fundamental. Niso ficou conhecido por suas contribuições ao contexto da educação de adultos e da educação popular. Ele é amplamente reconhecido por seu trabalho em prol da alfabetização e da inclusão educacional de populações marginalizadas. Influenciado por teóricos como Paulo Freire, defendeu uma educação inclusiva e crítica, de modo que os educandos não se constituíssem apenas como receptores de conhecimento, mas ativos no processo educativo. Niso acreditou na importância de uma educação que promovesse a consciência crítica para que houvesse uma substantiva transformação social.

No entanto, é importante destacar aqui a dificuldade de acesso a fontes documentais relativas à vida e à atuação de Niso. O professor ajudou a fundar o Centro de Professores de Goiás (CPG) ao final da década de 1970 que, posteriormente, reconfigurou-se no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO). Este último, por sua vez, homenageia Niso nomeando sua biblioteca com o nome do professor, mas não guardou sequer um documento que o mencionasse ou fizesse referência à sua atuação política ou acadêmica.

Mobilizado como Niso, esteve o Professor Ildeu Moreira Coêlho, intelectual estreante no início da década de 1980 e expoente no debate. Ildeu organizou localmente o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador em abril de 1980, na tentativa de estimular o arranjo entre os profissionais da educação para fomentar o debate sobre a formação de professores e visualizar a transformação da realidade. Foi um sujeito crítico ao modo como o Estado se dispunha a atender aos interesses dos organismos privados e defensor de uma formação ampla, complexa e abrangente para todas as pessoas. Tal como se colocou no III ENSE:

Essa mercantilização, essa privatização do ensino se insere plenamente na lógica do processo de acumulação, na medida inclusive em que “liberava” o Estado de ter que aumentar rapidamente seus investimentos na área a fim de atender uma demanda que crescia a passos largos, dando-lhe condições para uma acumulação mais rápida que lhe permitisse subsidiar o aumento da taxa

REVELLI, Vol. 16. 2024.

ISSN 1984-6576.

E-202429

13

de lucro das empresas privadas, bem como concentrar seus investimentos nos setores mais diretamente ligados ao processo de acumulação (portos, estradas, energia elétrica, sistema de comunicação, etc.). Essa rápida proliferação de faculdades particulares isoladas, sem as mínimas condições de funcionamento, faz com que contingentes enormes de jovens das camadas médias canalizem para um estudo predominantemente tecnicista e despolitizando toda a sua contestação, sua frustração, por não encontrar um lugar nesse desenvolvimento extremamente desigual e excludente. E assim, se a frustração não é evitada, como em geral acontece, pelo menos fica adiada para depois da formatura. Enquanto isso, vive-se na ilusão de, com o diploma na mão, arrumar um bom emprego, mudar de vida (leia-se: de posição social), ver as portas se abrirem diante de sua suposta competência profissional (Coelho, 1982, p. 44).

Na mesma direção estiveram todos os professores e pesquisadores que participaram da IV Conferência Brasileira de Educação (IV CBE), em setembro de 1985 em Goiânia, pouco tempo antes da abertura da Assembleia Nacional Constituinte para a elaboração da nova constituição no país:

Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e do dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, se comprometem a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento de medidas propostas para a democratização da educação. (ANDE, ANPED, CEDES, 1986).

Seus signatários buscaram o enfrentamento dos desafios relacionados à educação, cultura, política e desenvolvimento regional. A Carta representa, portanto, a mobilização de profissionais da educação motivados com a garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, principalmente o de aprender. Neste sentido, o documento marcou a importância do fortalecimento das instituições de ensino e pesquisa, promovendo uma educação de qualidade e incentivando a produção científica local. Se valorizou, por exemplo, a necessidade de uma maior participação da sociedade civil nos processos políticos, incentivando uma democracia mais inclusiva e representativa<sup>6</sup>.

### Últimas considerações

Ao fim e ao cabo, podemos indicar a importância do registro que fazem as pesquisas em História da Educação ao passo que denunciam o que faz parecer a promoção das ações dos

---

<sup>6</sup> As pesquisas que se mencionam aqui, sobre a atuação de Carlos Rodrigues Brandão, Ildeu Moreira Coelho, a Carta de Goiânia, Niso Prego e sobre o Programa Alfa estão ainda se desenvolvendo e serão publicadas em breve. REVELLI, Vol. 16. 2024.

governos. Não fossem esses estudos, acreditaríamos na História escrita por quem “observa de cima”, escondendo seus reais objetivos perante o tecido social.

Ora, se desde o momento em que começamos a narrativa da História da Educação brasileira houve o registro de que algumas classes ou frações delas se utilizaram do Estado para salvar os seus interesses, é justo também que se protocole a ação daqueles que se levantaram contra este mecanismo. É pela ação deles que se constrói a democracia.

## Referências

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. In: **Educação & Sociedade**, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10.

BORDIGNON, Talita F. A “ajuda” norte-americana na formação dos trabalhadores brasileiros. Jundiaí, SP: Paco, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOMES, Jarbas Maurício. **Religião, educação e hegemonia nos *Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci***. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação- Maringá, 2012. 216 p.

FERREIRA JR, Amarílio. **História da Educação Brasileira - da colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

HILSDORF, Lúcia M. S. **História da educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MATTOS, Luiz Alves. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MARX, Karl. **O dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

MENDONÇA, Sônia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, p. 27-43, jan./jul. 2014.

SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional do regime militar. In SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.