

CONVÊNIO ACADÊMICO



CENTRO DE ESTUDOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA



*Pesquisa “Memória da Constituinte (1987-1988)”*

Depoimento

**LUIZ ANTÔNIO CUNHA**

EQUIPE DE PESQUISA

Antônio Sérgio Rocha (DCS/Unifesp) - coordenador/editor

Daniel Menezes (Direito/Mackenzie) – coordenador adjunto

Andrei Koerner (DCP/Unicamp)

Bernardo Ferreira (DCS/UERJ)

Cicero Araujo (DCP/USP)

Jefferson Goulart (DCH/UNESP)

*Luíz Antônio Constant Rodrigues da Cunha é graduado em Ciências Políticas e Sociais pela PUC-RJ (1967), Mestre em Educação pela mesma universidade (1972) e Doutor em Educação pela PUC-SP (1980). Desenvolveu estudos de pós-doutorado na Unité de Sociologie de l'Éducation - CNRS/Université de Paris V (1993). Lecionou em diversas instituições de ensino superior, como a PUC-RJ, FGV, Unicamp, UFF e UFRJ. É pesquisador da área da educação com diversas publicações, sendo uma referência nos estudos das políticas educacionais brasileiras. Nos anos 1980, participou ativamente dos movimentos de luta pela educação nacional, como as Conferências Brasileiras de Educação organizadas naquele período. Participou da Assembleia Nacional Constituinte apresentando a proposta para a educação nacional elaborada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) nas audiências realizadas na primeira fase dos trabalhos constituintes.*

---

## *A Luta pela Educação Nacional*

Dois eixos são importantes para pensar a educação no período do autoritarismo: o eixo reativo e o eixo propositivo. O eixo reativo é aquele, como o próprio nome indica, referido à reação de pessoas e de instituições às políticas educacionais da ditadura. Eu uso a expressão no plural: “políticas educacionais da ditadura”. Isso é muito importante, porque tem gente que imagina que houve uma política educacional da ditadura — concisa, orgânica, completa, pré-definida. Mas esse tipo de coisa não aconteceu. Por mais que tivesse havido uma elaboração ampla do IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), já antes do golpe, as políticas foram sendo elaboradas de uma maneira paulatina, por vezes contraditórias, e de modo sucessivo.

Essas políticas educacionais que a ditadura foi montando suscitavam reações por diferentes razões: ou por contrariar práticas já existentes, ou por contrariar interesses. Um exemplo inicial: um protagonista importantíssimo da reação às políticas educacionais foi o movimento estudantil – especificamente, dos estudantes do Ensino Superior. E essa reação se deu por conta do controle que a ditadura pretendeu fazer da atividade dos diretórios acadêmicos, praticamente impedindo qualquer tipo de atividade. A UNE (União Nacional dos Estudantes) foi proibida. As Uniões estaduais, idem. E os centros acadêmicos foram submetidos a uma lei, que nós viemos a chamar de Lei Suplicy (Lei nº 4464/1964), que coagia os estudantes de uma maneira muito violenta: eles eram obrigados a votar nas direções dos diretórios acadêmicos, que era uma maneira de controle. As candidaturas eram restringidas em termos de tipos de alunos que podiam se candidatar e os diretórios não podiam desempenhar determinadas atividades consideradas de ordem política ou ideológica. As restrições eram muito fortes. A reação a essas tentativas de controle foi muito importante. Então o movimento

estudantil apareceu mais. Por exemplo, o movimento operário foi muito reduzido, e categorias, como a dos bancários e comerciários, foram muitos restringidos. Daí o movimento estudantil apareceu mais. Então as duas coisas se juntaram. Essa foi uma reação importante.

Outras reações surgiram, à medida em que as políticas educacionais foram se desenvolvendo. Fazendo uma panorâmica de algumas delas, temos a Reforma Universitária, que, na verdade, foi uma reforma do Ensino Superior — mais amplamente, a Lei nº 5.540/1968, que foi uma legislação muito importante. Aqui, há um ponto que precisa ser sublinhado: o processo de expansão do ensino superior no Brasil estava numa situação de uma verdadeira saturação. Tínhamos tanto universidades como instituições isoladas de ensino superior, chamadas faculdades, escolas, institutos. Públicos ou privados. As universidades eram principalmente públicas, mas eram instituições muito fracamente universitárias. Eram chamadas de universidade por uma questão de *status*. Na realidade, eram faculdades, institutos ou escolas, unidas muito fracamente a uma administração central. Uma ou outra instituição é que saía desse lugar comum, como a Universidade do Brasil, aqui no Rio de Janeiro; a Universidade de São Paulo; a Universidade de Minas Gerais (que não se chamava ‘federal’ na época); a do Rio Grande do Sul, e podia parar por aí. As outras eram um pouco mais que uma débil ligação entre unidades isoladas de Ensino Superior. E essa reforma do ensino superior não foi inventada pela ditadura. Ela resultou de um processo que já vinha se desenvolvendo no Brasil há muito tempo: debates sobre concepção de universidade, o que é uma universidade etc. Esse processo continuou. Houve uma ligação forte entre grupos de professores, de cientistas, de universidades públicas brasileiras e o golpe. Não que tais pessoas fossem golpistas, mas elas aproveitaram aquele momento para construir a universidade. Um exemplo foi a eliminação do regime de cátedras, que era uma reivindicação antiga. Uma reivindicação de professores — a expressão movimento de professores não é

adequada para aquela época —, mas muito fortemente pelo movimento estudantil, com suas grandes lideranças. Eu me lembro de que o presidente de honra da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Maurício Rocha e Silva, um importantíssimo pesquisador da área biomédica da Faculdade de Medicina da USP de Ribeirão Preto, como membro do Conselho Federal de Educação, elaborou pareceres veementes contra o regime de cátedra vitalícia. São essas contradições da história. E foi justamente no período da ditadura, em que se podia quebrar — como quebrou — interesses existentes que ela acabou com a cátedra, e, portanto, acabou com os direitos dos catedráticos. E instituiu o regime departamental, que na época era o que havia de mais avançado em termos de organização universitária. Foi também na ditadura que se criou a pós-graduação em educação no Brasil. Não que se criou, mas que se institucionalizou. Havia um ou outro programa, cada um de um jeito, e cada um fazendo como bem entendia.

O interesse da pesquisa não era o interesse da ditadura, era interesse dos professores que utilizaram aquele período de exceção para fazer avançar um determinado projeto educacional — no caso, do ensino superior, como também o estatuto do magistério, que não faz parte dessa lei mas é conexas: trata-se da Lei nº 5.539/1968. Antigamente, até que surgisse essa lei e esses estatutos fossem implantados, era muito difícil alguém viver do ensino superior e da pesquisa. A institucionalização da carreira docente propiciou a criação da universidade. Mas a implantação dessa política de reforma universitária acabou sendo feita pela metade, porque muito da sua motivação deixou de existir. Quando foi desenhada a concepção da Reforma Universitária, algumas metas eram extra-universitárias: eram principalmente de caráter político e ideológico. Ou seja, objetivavam evitar que o movimento estudantil continuasse tendo um combustível objetivo. Qual era ele? A luta por mais vagas e mais verbas no ensino superior. De fato, poucos estudantes conseguiam entrar na universidade. A quantidade dos chamados *excedentes* era imensa. O que imaginaram então? Uma forma de

organizar o ensino superior de modo que fosse possível incorporar mais alunos e que não comprometesse muito as despesas do governo. O modelo de universidade implantada respondia a esse tipo de demanda. Mas, no andar da carruagem, quem cresceu mesmo foi o setor privado. Não que a privatização do ensino superior fosse o projeto inicial do governo, mas ela ocorreu e acabou assumindo a dianteira do processo.

O número de alunos do setor privado superou em muito o das instituições públicas. Então começou a ter uma reação a essa privatização. Esse modelo de universidade veio junto com uma tentativa de aplicação da legislação, que dizia o seguinte: “Só é gratuito o ensino primário”. A própria Constituição de 1946 dizia isso, e a LDB de 1961 o confirmava. Com isso, os governos da ditadura disseram: “Vamos começar a cobrar”, e algumas instituições públicas começaram a cobrar. O que era gratuito *de fato* era entendido pelo movimento estudantil, mas não só por ele; também pelos pais e pela população em geral, como sendo gratuita *de direito*. Essa é uma distinção importante, porque gerou um enorme conflito. As cobranças foram sendo feitas paulatinamente, ampliando o valor das mensalidades, e a reação foi crescendo na medida delas. Esse é um ponto importante, porque só houve um lugar em que a gratuidade do ensino superior era *de direito*. Foi no Estado de São Paulo, porque, na Constituição Paulista (de 1947), havia um artigo que dizia que todo o ensino oficial era gratuito. Portanto, lá ficou gratuito de direito, embora não fosse gratuito em outros lugares. Por exemplo: na cidade de São Paulo, a Faculdade de Medicina da USP era gratuita, por força da Constituição Estadual de 1947. No entanto, a Faculdade Paulista de Medicina, que hoje faz parte da UNIFESP,<sup>1</sup> por ser federal, era paga, porque era regida pela Constituição Federal. Isso acontecia na mesma cidade. A reação a essas cobranças foi realmente muito forte. E se imaginava: “Se estão já cobrando pouco, mas estão cobrando, e estão aumentando as taxas nas universidades e faculdades públicas e o que está crescendo é o ensino superior privado, daqui a

pouco, a privatização vai ser a tônica”. A reação, então, foi muito forte. Não parou ali. A Reforma Universitária foi vista como sendo uma solução de curto e médio prazos. Porque, se na expansão do ensino superior público a instituição privada é que se acelerou muito e conseguia absorver os estudantes, havia o temor de que fosse haver muitos estudantes de ensino superior — e, portanto, muito diplomado nos cursos todos. Qual era o ponto? Que os novos diplomados não iam encontrar lugar no mercado de trabalho e, portanto, iam gerar reações fortes à ditadura. Então procuraram, inventaram, uma solução de longo prazo que pudesse evitar o aumento da demanda do ensino superior. E a solução encontrada foi a Reforma do Ensino Médio, redenominado de “segundo grau”, tornado então universal e compulsoriamente profissional pela Lei nº 5692/1971, no auge da ditadura. Essa lei tornava profissional todo o ensino de segundo grau. Denominou-se profissionalizante — um neologismo. Significava que todos os alunos deveriam sair com diploma de técnico, ou auxiliar técnico, de um curso de 3 a 4 anos. Passou-se a considerar isso como a salvação do ensino de segundo grau. Qual era o objetivo do segundo grau? Preparar para o ensino superior. “Mas nem todos irão para o ensino superior”, se dizia. Qual era a intenção? Se todo mundo saísse com o diploma de técnico, ou auxiliar técnico, todo mundo ia encontrar lugar no mercado de trabalho, porque a expansão da economia era evidente. Tinha gente que até dizia existir um “milagre econômico brasileiro”... Se os jovens encontrassem um emprego logo, e com qualificação técnica, ou iam desistir do ensino superior, ou, mesmo que não conseguissem uma vaga, eles não teriam muita frustração; a frustração seria menor. Portanto, seria uma solução de longo prazo para evitar o crescimento da massa de alunos. Só que não combinaram isso com os estudantes — nem com os donos de escola, nem com os professores, nem com os administradores educacionais, nem com o mercado de trabalho. Ou seja, houve uma reação enorme a essa política educacional, que eu considero o maior fracasso da ditadura no âmbito das políticas educacionais. Não foi a Reforma Universitária, esta não foi um fracasso. Veja: a pós-graduação está aí,

os *campi* universitários estão aí, a profissionalização da carreira docente está aí, o regime departamental está aí. Não que tudo esteja bem, não é o melhor dos mundos, mas essa foi a direção tomada, é daí que se pode partir para melhor. No entanto, a Reforma do Segundo Grau, da Lei nº 5692/1971, não agradou a ninguém. Não agradou os estudantes, porque a intenção de candidatura no ensino superior era muito forte, e a profissionalização acabava retirando disciplinas que caíam no vestibular – portanto, diminuía a força da procura, principalmente no setor público, no qual essa reforma foi implantada mais intensamente, pelo menos em termos formais. O setor privado, que atendia setores de renda mais elevada, não levou em conta essa reforma e continuou preparando os alunos para o vestibular — apenas colocando umas tabuletas na organização formal, de modo que não alterou essa candidatura. Mas os estudantes reagiram. Os professores também reagiram, especialmente das escolas técnicas federais, porque viam instituições que não tinham competências para ministrar cursos técnicos outorgando certificados similares aos seus. Era uma desvalorização simbólica das escolas técnicas de melhor qualidade. Os próprios empresários do setor produtivo reagiram, porque os estudantes precisavam fazer estágio e não havia lugar para todo mundo. Numa empresa, inundar suas instalações com estagiários atrapalha a produção. Ter alguns estagiários pode até ajudar na produção — ou pela competência, ou por ser uma mão de obra barata ou gratuita, ou quase gratuita. Pode ajudar a atividade, pode ser benéfica para eles, mas não pode inundar uma empresa. A reação, então, veio de todos os lados. E foi preciso dar uma meia-volta nesse processo, o que foi feito muito devagar, para não comprometer os brios de uma ditadura que achava que tinha resolvido o problema do ensino de segundo grau. Mas, repito, houve muita reação.

## MORAL E CÍVICA

Outra política educacional da ditadura que suscitou muita reação foi a da Educação Moral e Cívica, que era uma disciplina em que se pensava introduzir



nas escolas públicas e privadas de todos os níveis, até no superior, de modo que fosse uma espécie de contraponto às organizações consideradas subversivas, ou genericamente comunistas, de modo a consolidar as chamadas tradições nacionais, as concepções da família, do bom comportamento, respeito à disciplina. Procurava-se uma matéria que reunisse elementos do pensamento conservador do catolicismo tradicional (num período em que o catolicismo estava sofrendo os ventos renovadores do Concílio Vaticano II) e da Doutrina de Segurança Nacional. Mas esse intento, que nasceu na Escola Superior de Guerra, teve uma reação no próprio Conselho Federal de Educação. Os conselheiros reagiram a isso porque pensavam que o melhor seria manter a disciplina Organização Social e Política do Brasil — mais conhecida pela sigla OSPB —, que não tinha esse intento. No entanto, a pressão do Marechal Arthur da Costa e Silva, Ministro da Guerra do Presidente Castello Branco, foi muito forte. Mesmo quando ele virou Presidente da República, continuou pressionando, mas não conseguiu dobrar o Conselho Federal de Educação. Foi somente com a Junta Militar, após a morte de Costa e Silva, em 1969, que se baixou o Decreto-Lei nº 869/69, instituindo a disciplina Educação Moral e Cívica em todas as escolas e no ensino superior, com o nome de Estudo dos Problemas Brasileiros: a sigla EPB.

A reação à introdução forçada dessa disciplina foi imensa. Primeiro, porque foi um lugar de emprego preferencial para religiosos no 1º e 2º graus e para militares no ensino superior — não exclusivamente, mas preferencialmente. E a reação foi pelo tipo de gente que vinha e pelo tipo de mensagem que trazia a reação foi muito forte. Ela se expressava com uma sátira ao nome da disciplina: Educação “Amoral e Cínica”... Às vezes, as reações vieram de dentro das próprias escolas. Mais facilmente nas instituições privadas, em que o professor de Educação Moral e Cívica procurava trazer elementos que propiciassem um pensamento crítico sobre a realidade brasileira. Isso aconteceu. Não foi geral, mas aconteceu. Algumas universidades procuravam reunir os alunos em grandes turmas, trazendo

conferencistas que tratavam de diferentes temas, pertinentes ao interesse da universidade e dos alunos. E, por meio dessas iniciativas universitárias, começou a surgir uma crítica à própria política educacional do governo. Isso é uma coisa interessante. De modo que, mesmo dentro do espaço tornado compulsório por essa política, a crítica à política educacional começou a surgir.

Eu mencionei a reação da SBPC, mas existiram outras. Acontece que havia atividades e manifestações espontâneas. Não foi nenhuma instituição que passou a chamar aquela disciplina de Educação “Amoral e Cínica”, isso veio dos estudantes, em peças de teatro que eles faziam e que continham sátiras. Havia muita manifestação espontânea, que, por vezes, tinham uma expressão mais organizada a partir mesmo de algum movimento dos estudantes. Por exemplo, dos DCEs livres — Diretórios Centrais dos Estudantes das universidades que não estavam submetidos aos ditames da Lei Suplicy. Não tinham sede, não tinham telefone, não tinham verba, mas eram livres, e perseguidos por serem livres. Mas eles conseguiam veicular críticas mais intensas. Eu participei dessas manifestações como professor de universidade, no período que eu estava na Fundação Getúlio Vargas — depois na Unicamp, depois na UFF.<sup>2</sup> Recebi muitos convites de organizações estudantis para fazer conferências sobre as políticas educacionais, e a maneira que eles encontravam de viabilizar isso era que alguma instância universitária formulasse o convite. Então, não era um DCE livre que me convidava. Era, por exemplo, a direção da Faculdade de Medicina tal, ou a Pró-Reitoria de extensão da universidade qual. Eram formas de viabilizar, para eu receber uma passagem aérea, uma diária de hotel, para que pudesse ir na universidade fazer uma conferência dessas. Isso aconteceu durante muitos anos. Fui a dezenas de lugares, fazendo conferências sobre essas políticas educacionais.

---

## LICENCIATURAS

As licenciaturas curtas foram outro elemento de resistência forte. E mais dos professores do que dos estudantes. A Lei nº 5692/1971 deu origem a uma série de pareceres do Conselho Federal de Educação, que instituíram o que eu chamo de currículo integrado, que é uma espécie de fusão de disciplinas: a disciplina de Estudos Sociais, que agrupava História com Geografia, ou a disciplina de Ciências, que misturava a Física, a Matemática e a Biologia. E, para atender esse tipo de disciplina de currículo integrado, criaram-se duas licenciaturas curtas: a licenciatura em Ciências e a licenciatura em Estudos Sociais. É muito mais difícil fazer alguma coisa integrada do que segmentada. Principalmente ao tratar História e Geografia juntas. É preciso ser muito bom nessas duas, mas não em algo abreviado. A resistência foi muito grande, e engajou-se nessa resistência a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Isso foi de grande importância.

## SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA

Eu falava sobre a SBPC (Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência), esta primeira instituição de crítica que estou mencionando, porque ela realmente estava no cruzamento daqueles professores de lideranças acadêmicas em diferentes campos — muitos deles com pós-graduação nos Estados Unidos e que tinham uma produção acadêmica de grande legitimidade internacional, falando de igual pra igual com os ocupantes dos cargos do Ministério da Educação, ou do Conselho Nacional de Pesquisas (nome primitivo do CNPq), que eram os motores da Reforma Universitária. Por outro lado, eles eram também dirigentes da SBPC, os sustentáculos acadêmicos, davam legitimidade à SBPC. E essa entidade cresceu muito no período da ditadura. A partir de 1970, ela passou a abrigar a área de Humanas. Antes, era só dos químicos, físicos, biólogos, geólogos. A partir de 1970, no alto da ditadura, ela passou a incorporar professores e pesquisadores da

área de Humanas — da Educação, inclusive. Portanto, nós atuamos não sozinhos, mas com eles: físicos, matemáticos etc. Passamos a atuar em mesas redondas, simpósios, no âmbito dessa instituição, com suas reuniões anuais, para discutir temas que nos diziam respeito seja à organização do CNPq, seja à estrutura universitária, seja às licenciaturas curtas, seja à privatização do ensino superior. E, com o tempo, discutíamos os problemas nacionais de ordem geral. Nós começamos com questões mais específicas dos nossos campos e fomos expandindo a temática.

### GESTÃO EDUCACIONAL

Outro vetor dessa mudança foi a profissionalização da gestão educacional. Esse era um tema caro aos reformadores da educação no IPES, que persistiram na ditadura. Diziam: “A Educação é administrada de um modo totalmente amador, diletante”. Estavam certos. A administração educacional no Brasil não era profissionalizada. Uma determinada pessoa poderia se tornar um bom administrador. E, por vezes, davam como exemplo dessa transformação alguns diletantes que deram certo como administradores educacionais: Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. Mas diziam: “Isso é uma exceção. Em regra, a educação não tem projeto, não tem planificação, não tem nenhum procedimento racional, e isso precisa mudar”. E a solução que aventaram para isso foi a criação de uma pós-graduação específica em educação. O parecer que deu a concepção genérica para a pós-graduação no Brasil foi de 1965, quando já havia um ou outro programa de pós-graduação em Educação: um da PUC/RJ, outro da Universidade Federal de Santa Maria. “Agora”, diziam, “é preciso amplificar a pós-graduação em Educação”. As universidades federais se credenciaram para isso e desenvolveram a pós-graduação. A Universidade do Brasil, já então Universidade Federal do Rio de Janeiro, fez isso. A Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, com seu Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), teve o primeiro delineamento feito pelo próprio Anísio Teixeira antes de morrer, em 1970.

O IESAE e a PUC/RJ foram as instituições privadas que se credenciaram e desenvolveram programas importantes de pós-graduação. No mais, eram as universidades públicas — a Universidade de São Paulo e universidades federais — como regra. Esses programas de pós-graduação reuniram professores não só da área de Pedagogia, que talvez fossem até minoritários, mas de áreas vizinhas das antigas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras: professores de Letras, de Psicologia, de Filosofia, de Sociologia e de Economia. Era gente com uma formação muito variada, que trazia para esses programas teorias e métodos de trabalho inovadores no campo brasileiro. Não havia precedentes para isso. Resultado: os programas de pós-graduação se converteram em mais um espaço de crítica às políticas educacionais da ditadura, transformando em espaço de crítica as dissertações e teses, de mestrado e doutorado. Em primeiro lugar, produziram a bibliografia brasileira. Isso não aconteceu só área de Educação mas nas áreas todas. Especificamente na Educação, foi uma produção de crítica sistemática das políticas educacionais. Eu estou à vontade para dizer isso porque a minha dissertação de Mestrado, defendida na PUC/RJ em 1972, foi sobre a profissionalização universal compulsória de segundo grau. Foi publicada com o título *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*, e teve duas edições, sendo muito utilizada para outros estudos.

#### EDUCAÇÃO NA UNICAMP

Outras instituições que foram criadas forneceram bases objetivas para a crítica. Uma delas foi a Fundação Carlos Chagas, em São Paulo. Tratava-se de uma instituição privada, orientada para a avaliação educacional — essa era a grande tônica —, mas fazia pesquisa importante. Editou, e ainda edita, uma revista que é uma das mais importantes para o nosso país, os *Cadernos de Pesquisa*. Reuniu tanta gente interessante e interessada na pesquisa que dali também saiu uma iniciativa importante, que foi a Revista ANDE (Associação Nacional de Educação), com gente de grande importância, como Elba Sá Barreto, Maria Malta

Campos e Guiomar Namó de Melo. A Universidade Estadual de Campinas talvez tenha sido, nesse período, a expressão mais veemente da contradição nesse campo. Zeferino Vaz, seu primeiro reitor e criador, era uma pessoa ligada aos órgãos de segurança: um golpista, essencialmente golpista, que foi um dos interventores na Universidade de Brasília, embora não o único, logo após o golpe. Mas ele tinha essa orientação de criar uma universidade de verdade em Campinas. Ou seja, de alta competência, que não nascesse do improviso, como era o comum das universidades brasileiras. A própria Universidade de São Paulo nasceu no improviso, assim como a Universidade do Brasil. Para isso, ele reuniu gente do mais alto nível, brasileiros e estrangeiros, em cada área de atividade da universidade: na Economia, na Física, nas Artes e na Educação também. A Unicamp serviu de base para a criação de uma revista, e depois um centro de estudos, chamado *Centro de Estudos Educação e Sociedade* (CEDES). Não foi criado só com gente da Unicamp. Eu sou um dos fundadores do CEDES e na época não trabalhava na lá — vim a trabalhar anos mais tarde. Estou chamando a atenção para as instituições universitárias, ou ligadas à universidade, que de alguma maneira propiciaram, sem ser seu objetivo principal, as condições de criticar as políticas educacionais daquele período. Mais à frente, farão toda a diferença em termos de movimentação da sociedade. Era uma produção acadêmica que tinha um importante conteúdo crítico.

### TRÊS LIVROS

Desse ponto de vista, o triênio 1973 – 1975 é crucial. Foram lançados três livros importantes na área educacional, ou sobre temas educacionais, que eu creio que estão numa espécie de encruzilhada entre a produção bibliográfica anterior e a produção bibliográfica posterior. São uma espécie de ponto de inflexão da nossa produção bibliográfica crítica no campo educacional. O primeiro livro é *Estado e educação popular*, de Celso Beisiegel (1974), um sociólogo da educação da Universidade de São Paulo. O outro livro é de Vanilda Paiva, *Educação popular*

*e educação de adultos* (1973), e o outro é meu mesmo, intitulado *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (1975). São três livros com temáticas distintas, com alguns pontos de aproximação. Mas o que importa é que essa produção vai demarcar uma mudança importante no campo educacional, em termos de produção de acadêmicos voltados para a academia mas voltada também para a crítica educacional.

Falei da ANDE, do CEDES e agora quero falar de outras entidades. Na área da educação, desenvolveu-se um grupo de vários programas de pós-graduação, especificamente em educação, com diferentes áreas de concentração e que fazia parte da própria política da CAPES, no Ministério da Educação: induzir a criação de associações em cada setor de modo que tais associações servissem de intermediação no controle de certas áreas. Associação dos programas, mas, na realidade, era uma associação dos programas para a CAPES controlar.

Todas universidades têm pretensão à autonomia, e, por outro lado, a burocracia ministerial tem a pretensão do controle. Como conciliar o controlismo governamental com o autonomismo universitário? A ideia foi criar uma instância intermediária, que fosse a associação dos programas, mas feita de tal modo que intermediasse políticas da CAPES, por exemplo, relativo à titulação, tempo de conclusão dos trabalhos, padronização dos títulos universitários. Inicialmente, foi algo assim. Mas não podia parecer que fosse um controle da CAPES. Por isso, era uma associação dos programas. Na área da educação, foi criada a Associação Nacional da Pós-graduação e depois Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Só que nós — eu estava incluído nesse movimento --, quando criamos a ANPED, reagimos a esse intento controlista. Tanto assim que a ANPED não foi desde o início uma associação de programas: foi associação de programas, professores e estudantes de pós-graduação. De modo que quem elegia o presidente da ANPED eram os associados — predominantemente, professores e estudantes. Não era uma associação de programas, como por

exemplo, a nossa vizinha ANPOCS (Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Ciências Sociais). A ANPED foi a primeira que escapou dessa associação de programas, embora tenha desempenhado também essa função. Mas teve bastante espaço de crítica. Suas reuniões anuais, realizadas cada vez num dado lugar do Brasil, propiciavam espaços de críticas em termos reativos e propositivos de grande importância.

Já do lado governamental, a pressão pelo controle variava muito. Por exemplo, os encontros de estudantes foram logo proibidos: os dirigentes da UNE sumiram em 1964, saíram do país, caíram na clandestinidade. Mas a UNE foi reconstituída em 1965. Eu participei disso: já era estudante, comecei meu curso em São Paulo em 1964, me transferi para o Rio em 1965. Eu participei da reorganização da UNE. A entidade não foi proibida, foi suspensa. Não prestaram atenção nesse aspecto jurídico-político. Tanto que, em julho de 1965, nós organizamos um congresso da UNE em São Paulo, na USP. Elegemos o presidente e tudo o mais. Foi o primeiro congresso legal da UNE e o último depois do golpe, porque em 1966 já foi realizado clandestinamente em Belo Horizonte. A repressão foi forte: em 1968, chegou a haver a prisão, em Ibiúna, de centenas de estudantes. Essa era uma atitude intensamente restritiva em relação aos estudantes de nível superior, de nível médio igualmente. Mas não em relação aos professores, pois não havia movimento dos docentes. Eles atuavam na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e não era possível reprimir uma reunião da SBPC — não só porque ela não era predominantemente “subversiva”, realizada com recursos oficiais, em universidades públicas, como também, mesmo como intentos “subversivos”, elas tinham um certo patrocínio de instituições públicas. Havia uma espécie de espírito de corpo que garantia a legitimidade da nossa atividade naquele espaço.

Mesmo assim, em 1979, foi difícil realizar a reunião da SBPC. Talvez tenha sido o único ano que a reunião quase não aconteceu. Era para ser realizada numa universidade pública, talvez no Ceará, mas os recursos foram negados de última



hora e acabou sendo realizado na PUC/SP, de maneira improvisada mas satisfatória. Essa universidade se dispôs a nos acolher, fazendo parte daquele movimento de reação de instâncias da Igreja Católica contra a ditadura. Pelo lado da ANPED, também não era possível dizer que a maioria dos programas de pós-graduação fossem “subversivos”. Muito pelo contrário, a maioria dos professores e estudantes estavam interessados na busca de elementos materiais e simbólicos especiais para diferenciação acadêmica — talvez não mais do que isso.

As contradições eram de tal monta que até instituições que nada tinham de “subversivas” acabavam convergindo com certas críticas. Eu me lembro de participar de simpósios do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) de São Paulo, que não poderia jamais ser acusado, em instância alguma, de “subversão”, de participar de evento que ia contra a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de segundo grau. Era, portanto, algo que estava na sociedade. Era muito importante levar esse tipo de coisa em conta. Ainda no campo específico da educação, e levando em conta o orientado para essa questão da profissionalização e da administração educacional, foi criada uma Associação Nacional de Pesquisa em Administração Educacional (ANPAE), que, embora não tivesse, inicialmente, tanto impulso crítico quanto a ANPED, também participou solidariamente de várias atividades que nos uniam na crítica às políticas educacionais da ditadura. E houve também a ANDES (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior). Os professores de universidades federais percebiam interesses comuns que precisavam ser defendidos diante das administrações das respectivas universidades, ou das políticas do governo. Por exemplo: um fato importante foi a existência de professores colaboradores. A partir de um certo momento, o Ministério de Educação chegou a proibir a contratação de professores; as aberturas de concursos passaram a ser raras. Mas era possível a contratação de professores colaboradores, extra-quadro, sem benefícios trabalhistas. Esses professores, em regime muito

precário de trabalho, tinham interesses comuns que precisavam ser defendidos. Em certo momento, mais ou menos um quarto dos docentes do ensino superior das universidades federais chegou a ser constituído de professores colaboradores. Era muita gente. E houve alianças entre esses professores com importantes lideranças das universidades públicas. A partir daí, foram criadas associações no âmbito das universidades e reunião de associações de docentes no espaço da SBPC. Era um espaço próprio, em que muitos de nós já estávamos participando de algum simpósio, fazendo alguma comunicação ou indo especificamente para esse tipo de atividades das associações de docentes. Então havia uma associação de docentes da Universidade do Estado de São Paulo, uma da Universidade Federal do Rio de Janeiro e de universidades privadas também. Logo se criou uma associação dessas associações, foi a ANDES. Depois, quando passou para sindicato, mudou-se o nome para masculino: o ANDES.

Em muitos Estados, havia antigas associações de professores, que atuavam do ponto de vista de luta econômica — para melhoria de salário, de condições de trabalhos — e de luta política. Mas ou eram inoperantes, ou tinham grandes dificuldades. Aqui no Rio de Janeiro, havia duas instituições sem grande expressão: a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (ASIERJ) e a União dos Professores do Rio de Janeiro (UPRJ). Alguns estados tinham antigas organizações, como a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que é uma instituição antiga, ou no Rio Grande do Sul o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS). Eram as duas instituições maiores e mais importantes.

Diferentemente do que houve com o segundo grau, a Lei nº 5692/1971 teve uma grande importância para o primeiro grau. No segundo grau, ela veio com a imposição de uma política sem precedentes. No primeiro grau, tinha precedentes, sim: ela vinha na continuação de um processo de expansão da oferta educacional. Era muito antiga a crítica à existência do exame de admissão e a necessidade de

acabar com ele. Tinha que mudar o tempo de escolarização obrigatória, que passou de 4 para 8 anos. Mas essa Lei contava com outro elemento, que era prever planos de cargos para o conjunto dos professores do ensino de primeiro grau. Isso forneceu o mote para a luta por melhores condições de trabalho em cada sistema de ensino — estadual e municipal. Precisava brigar pela implementação da própria lei da ditadura, que criava uma possibilidade das melhorias de condições. Aqui no Rio de Janeiro, nesse processo foi criado o Centro Estadual de Professores (CEP) nos anos 1970, com uma liderança bastante aguerrida. Foi muito importante na organização dos professores: não era um sindicato, era uma instituição que de forma alguma se podia chamar de ilegal. Era legal como associação que conduziu a luta do magistério público por melhoria das condições de trabalho, reajustes salariais e que veio a ser muito importante como luta política no período do Governo Brizola (1983-87).

#### AS CONFERÊNCIAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO (CBEs) E A CONSTITUINTE

A Assembleia Constituinte era uma antiga reivindicação nossa, e apresentamos propostas. Alguma coisa ganhamos, outras não. Como disse antes, havia propósitos reativos e propositivos. Nós tínhamos propostas seja para eliminar coisas que a ditadura fez, seja para fazer diferente. As CBEs foram muito importantes porque nasceram do cruzamento do movimento sindical de professores e da crítica acadêmica na educação. Foi esse cruzamento incomum, e eu afirmo mais, inédito no Brasil. Não tinha acontecido antes em época alguma. Em 1980, a reunião da SBPC, realizada no Rio de Janeiro, tinha como tema “Ciência e Educação para uma sociedade democrática”. Está vendo o tema? Ele já mostrava o rumo que a gente pretendia para a educação. Primeiro, a gente queria no horizonte a sociedade democrática. E dizia: “Não é esta que temos aqui, mas a que vamos construir”. Então: olha os polos Ciência e Educação. Isso foi em 1980. No mês de abril daquele ano, nós realizamos a primeira Conferência Brasileira de Educação, na PUC/SP. Como nasceram as conferências? Nós tivemos várias séries

de conferências no Brasil. A Associação Brasileira de Educação, na década de 1920, criou a primeira série de conferências nacionais de educação. O Estado Novo montou a sua série e a ditadura montou a dela. Teve várias séries, e nós dissemos: “Vamos criar a nossa”. Tudo nasceu em 1979, numa reunião da ANPED, em que se verificou que três entidades iam organizar no ano seguinte uma reunião política educacional. Nós não fomos convocados para nada. Nós dissemos o que queríamos. Olha o elemento propositivo. Nessa reunião, verificou-se que a ANPED ia fazer a reunião sobre política educacional. Mas também a ANDE, em São Paulo, e o Centro de Estudos e Sociedade iam fazer reuniões com o mesmo tema, como seus presidentes informaram na ocasião. Então eu sugeri: “Por que não fazer uma só reunião de tudo isso?”. E foi aí que alguém propôs: “Vamos fazer uma Conferência Brasileira de Educação”, que surgiu da junção dessas três entidades. Então, Dermeval Saviani<sup>3</sup> disse assim: “O proponente, Luiz Antônio Cunha, deve fazer parte da comissão organizadora”. Como eu era o único que não era dirigente de nenhuma daquelas instituições — nem da ANDE, nem da ANPED, nem do CEDES —, para que fosse uma comissão de entidades, o CEDEC<sup>4</sup> também entraria. Então entrei com a legenda do CEDEC, que só participou da primeira CBE. Nós organizamos a conferência em tempo recorde, em abril de 1980, com o tema “A política educacional”. Teve mil e quatrocentos participantes, onze simpósios e trinta e quatro painéis, com ampla cobertura da imprensa. A ideia era fazer uma CBE a cada dois anos. A segunda foi em junho de 1982, em Belo Horizonte, na UFMG, com dois mil participantes. O tema foi “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”. A terceira CBE, em outubro de 1984, ocorreu em Niterói, na UFF, com cinco mil participantes. Tema central: “Da crítica às propostas de ação”. Na quarta conferência, em setembro de 1986, em Goiânia, na Universidade Federal e na Universidade Católica de Goiás, contou com seis mil participantes e o tema foi “A Educação e a Constituinte” – lembrando que a Constituinte ainda ia ser convocada. E a quinta Conferência Brasileira de Educação ocorreu em agosto de 1988, com o tema: “A Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional”. A quinta conferência aconteceu em agosto e a promulgação da nova Constituição Federal foi em outubro. E a última, a VI Conferência Brasileira de Educação, ocorreu em setembro de 1991, depois de um intervalo mais longo, na Faculdade de Educação da USP. As CBEs se esgotaram, veja que o intervalo entre a quinta e a sexta foi de três anos. Elas se esgotaram porque, nesse período, o movimento sindical de professores de todos os níveis estava extremamente intenso e tinha suas reivindicações específicas, que não eram exatamente as acadêmicas. Em algumas situações, eram até contrárias. Mas, na maioria das vezes, eram simplesmente distintas. Então, o espaço não era o mesmo, o modo de atuar não era o mesmo. Não só o lado sindical teve outro caminho como no âmbito acadêmico houve a criação de numerosas associações mais específicas, ligadas a profissões diversas e no âmbito das disciplinas também específicas: da psicologia, da filosofia etc. Isso fragmentou o campo, tornou mais difícil a organização de uma Conferência Brasileira da Educação. Sociologicamente falando, a própria morfologia do campo dificultou a organização de atividades conjuntas, que também se tornavam cada vez mais caras. Era muito oneroso organizar uma reunião com seis mil participantes, que foi a quantidade das últimas, e a fonte dos recursos era a mesma da SBPC e das outras organizações e associações de pós-graduação. Era uma competição de organizações bastante difícil.

Com isso, quero lembrar esses dois vetores – o reativo e o propositivo. A atuação política do campo começou reativa e fracamente propositiva, e a propositiva foi se ampliando até que assumiu a dianteira. É uma dinâmica distinta daquela que se pensava no início. Essa é uma característica muito interessante do campo educacional. A “Carta de Goiânia”<sup>5</sup> foi produto da IV Conferência Brasileira de Educação. Ela não nasceu de repente, nasceu de reuniões que aconteceram previamente — por exemplo, o “VI Encontro de Educação em Pesquisa do Nordeste”, realizado em Salvador em 1986. A IX Reunião Anual

da ANPED, no Rio de Janeiro, em junho de 1986, com reuniões com simpósios, manifestações, conferências foram antecipando essa organização. Eu participei de um modo ativo desse processo, não apenas da reunião preparatória como também numa colaboração por escrito.<sup>6</sup> Isso foi feito antes da “Carta de Goiânia”. Nesse artigo, faço o rastreamento de alguns tópicos no capítulo das Constituições Republicanas desde 1890. Dois tópicos me chamaram atenção, e lhes dei destaque. O primeiro foi a questão do subsídio ao setor privado, que não existia na Constituição de 1891, e que a partir da CF 1946 foi extremamente forte, no sentido de proibição da criação de impostos sobre instituições educacionais. Na Carta de 1967 — a Constituição da Ditadura —, mais fortemente, foram proibidos os impostos sobre os bens, a renda e os serviços das instituições educacionais. Era, portanto, uma espécie de dívida ao capital privado. Eu rastreei como isso foi aparecendo e crescendo.

O outro item foi o da religião nas escolas. Não foram os únicos tópicos, mas foram esses dois para os quais eu chamei atenção, porque depois da Assembleia Constituinte se tornariam bastante importantes. A Constituição de 1891 determinava que todo ensino nas escolas oficiais, em qualquer nível, deveria ser leigo, isto é laico. Isso caiu na CF 1934, e as Constituições seguintes copiaram esse dispositivo, que previa a disciplina de ensino religioso nas escolas públicas de forma facultativa.

Nós defendíamos que os recursos públicos fossem destinados às instituições públicas: as escolas públicas de primeiro e segundo graus, as creches e pré-escolas, e as universidades públicas. Essa era uma diretiva que foi tomando força de uma forma crescente. A outra foi educação pública laica. Acrescentando um terceiro vetor: gratuidade do ensino público em todos os níveis. Como assinalai antes, tínhamos uma situação de quase gratuidade de fato, embora não de direito, porque a legislação não dizia que a educação deveria ser gratuita. Então

defendíamos que a educação em todos os níveis de ensino fosse gratuita de direto. Esses foram três pontos importantes.

Havia argumentações contrárias, inclusive nas nossas organizações institucionais. Por exemplo, na gratuidade, tinha gente que defendia — envergonhadamente, mas defendiam — que os mais ricos pagassem. A política governamental era a favor desse tipo de coisa: “Os mais ricos devem pagar, os outros devem receber bolsa de estudos”. Nós defendíamos que não: a gratuidade deveria ser universal. Havia quem defendesse ensino religioso facultativo nas escolas públicas: seria para quem quisesse, não seria nada discriminatório. Em geral, eram os católicos que defendiam essa posição. Essa não era a posição tradicional dos evangélicos, nem dos espíritas. Doutrinariamente, não era a posição deles. Na Constituinte de 1934, houve um deputado, Guaraci Silveira, pastor metodista, filiado ao Partido Socialista de São Paulo. Ele defendeu a laicidade da escola pública muito claramente. Era contrário ao ensino religioso nas escolas públicas. Os espíritas kardecistas tinham posição doutrinária, no passado e hoje, absolutamente contrários ao ensino religioso nas escolas públicas. A Igreja Católica sempre teve posições — seja de conjuntura, seja por doutrina — que deveria haver ensino religioso nas escolas públicas. Esse era um ponto de conflito, ainda mais no campo educacional, no qual a presença de professores ex-seminaristas ou ex-padres era grande, inclusive no nível da direção educacional. Isso tornava polêmico esse tema. E recursos públicos para escolas públicas: esse também era um tema complicado. A complicação estava em todos esses eixos. Nesse espaço, tinha uma outra tônica: “É justo que os recursos públicos vão para as escolas públicas, mas não é politicamente conveniente defender isso”, porque existiam instituições confessionais, especialmente as católicas, que estavam desempenhando um papel importante na luta pela democratização. De modo que era uma espécie de “retribuição” à Igreja Católica — por mais que ela tivesse posto massa na rua na defesa do golpe, em 1964. Mas essa era uma posição

defendida inclusive na ANDES, porque ela reunia a associação de docentes das instituições públicas e privadas — também as PUCs, que recebiam recursos governamentais. Algumas delas recebiam muitos recursos. Eu me lembro de participar de debates e embates com colegas do ensino superior em que se disse assim: “A gente não pode defender isso por causa das universidades católicas, nós precisamos da aliança delas”. A posição que vingou na Carta de Goiânia foi clara. Ela dizia no seu primeiro item propositivo: “A educação escolar é um direito de todos brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino”. Esse era um item importante. Sobre os recursos era o item 15: “Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios”. Está claro, não é? A Carta de Goiânia não estava pronta antes da IV CBE. Ela foi elaborada durante uma noite, por uma comissão que os organizadores definiram e que reuniram aquelas demandas todas, debateram, competiram e elaboraram. Quando terminou a IV CBE, nós tínhamos uma proposta para Constituição que haveria de vir.

#### A EDUCAÇÃO NA COMISSÃO ARINOS E NA CONSTITUINTE

Em 1987, saiu o Anteprojeto da Comissão de Estudos Constituintes, que foi presidida pelo Afonso Arinos. E houve uma enorme reação a essa, ou a qualquer outra proposta. Uma grande reação do tipo “Nós estamos saindo de uma ditadura e vamos começar de baixo”. Esse era um momento em que a ideologia do “de baixo pra cima” era muito importante. Qualquer coisa que soasse que a direção era associada a imposição era criticada. Portanto, o regimento da Assembleia Nacional Constituinte foi neste sentido. Sem nada prévio. As Subcomissões Temáticas elaboram, depois as Comissões Temáticas, depois a Comissão de Sistematização. E mais, as entidades poderiam se inscrever para apresentar propostas. De modo que, na Constituinte, a Carta de Goiânia foi a base de uma proposta não da CBE mas do Fórum Nacional da Educação, que reunia as



entidades promotoras da CBE que era, por assim dizer, uma federação de instituições e entidades para-sindicais, e organizações de múltiplos tipos, como organização de professores de educação física, de supervisores educacionais e por aí a fora. Muita gente. A “Carta de Goiânia” foi submetida a um abaixo-assinado que reuniu, num tempo muito curto, quase 300 mil assinaturas, num período de 3 meses. Vale destacar que a principal entidade que puxou as assinaturas foi a Confederação dos Professores do Brasil, que depois veio a se transformar na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Foi a CPB e afiliadas, como a APEOESP, o CEP, do Rio de Janeiro, o CPEGS do Rio Grande do Sul, que colheram a maior parte das assinaturas. Só a CPB conseguiu quase 200 mil. Então se pode dizer que quase dois terços foram dessa fonte. A APEOESP foi importantíssima na coleta de assinaturas, ou seja, dá para ver como não foi amplamente distribuído essa fonte de apoios a essa proposta educacional. Tudo foi feito de uma maneira amadorística, não éramos profissionais. Nós conseguimos, muito rapidamente, colher muitos milhares de assinaturas — muito mais que o necessário para entrar com a emenda popular. Na Constituinte, eu fui o porta-voz da proposta da SBPC para educação. A SBPC se credenciou também para falar de ciência e tecnologia, de meio-ambiente e de outros temas na Constituinte. Eu apresentei a proposta para a Educação. Elza Sá Barreto apresentou a proposta da ANDE. Jaques Veloso, a da ANPED. Pelo Centro de Estudos e Sociedade, Elizabeth Pompeu de Camargo. Pela ANPAE (Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação) foi a Maria Beatriz Moreira Luce. Pela ANDES, foram Newton Lima Neto, da UFSCar, que depois veio a ser prefeito de São Carlos e deputado federal, e Miriam Limoeiro Cardoso, então professora da UFRJ. Para muitas dessas entidades, a “Carta de Goiânia” foi a base da proposta que fizeram. Mas havia diferenças. Por exemplo, a ANDES centrava muito na questão da universidade, como, por exemplo, a autonomia e a dotação financeira global. A ANDE tinha o foco na educação pré-escolar e no ensino de primeiro grau. Existiam diferentes ênfases, conforme a

entidade. Mas a Carta de Goiânia foi a matriz — tanto que todas essas entidades defenderam recursos públicos para instituições públicas de ensino, gratuidade do ensino público em todos os níveis e educação laica. Todas essas. Mesmo a ANDE, que, no início, estava travada por causa das instituições privadas, reorientou sua plataforma.

Nas audiências com os parlamentares, nós éramos recebidos com muita gentileza — até porque parte dos membros da Subcomissão da Educação era de gente que tinha origem na militância de professores. Por exemplo, no dia em que eu fiz o depoimento na Subcomissão, ela estava sendo presidida pelo Hermes Zanetti — que foi presidente do CPERS no Rio Grande do Sul e, com aquela atividade política, ele foi eleito deputado federal pelo PMDB. Outro deputado federal, Gumercindo Milhomem, partiu da APEOESP. Também deputado federal, Otávio Elísio Alves de Brito não partiu de um movimento de professores, mas foi Secretário de Educação de Tancredo Neves, em Minas Gerais. Nós fomos muito bem recebidos, mas houve alguns embates. Por exemplo, não houve crítica direta dos deputados à nossa demanda de gratuidade de ensino em todos os níveis, nem contra recursos públicos exclusivamente para o ensino público. Mas houve críticas contra a laicidade do ensino público. Às vezes, é preferível não entrar em debate direto e tentar por outra via, como foi feito. Mas a laicidade, esta sim, foi confrontada. Eu me lembro bem que a atuação da ANPAE, da ANDES e da SBPC foram diretamente confrontadas nesse particular. Um deputado que nos interpelou negativamente foi o Bezerra de Melo — que era padre e deputado federal pelo PMDB do Ceará — mas ele havia sido antes depurado federal pela ARENA/SP e era proprietário de uma instituição de ensino em São Paulo, a Universidade Mogi das Cruzes. Ele nos interpelou o tempo todo: “Educação não pode ser assim”, “educação religiosa é fundamental para a escola pública”, “as pessoas precisam ter uma formação religiosa”. Nos interpelou todo o tempo. Os participantes respondiam de diferentes maneiras, cada um com a sua

argumentação, mas havia uma plataforma comum a todos nós: era que a laicidade no ensino público garantia a liberdade de opinião, de opção para religiosos e não religiosos. Esse era o denominador comum de todos nós que falamos da educação laica. Eu pela SPBC e Miriam Limoeiro pela ANDES, que mais enfaticamente respondeu ao Bezerra de Melo. Até mesmo o presidente da Federação dos Professores de Educação Física, Cláudio Boschi, e a Secretária de Educação do Paraná, a professora Gilda Poli Rocha Loures, defenderam a educação laica de uma forma bastante clara. Ela foi representante do Fórum Nacional dos Secretários de Educação, do qual era presidente.

Dos três pontos principais, somente a laicidade recebeu uma confrontação ostensiva. Não foi só Bezerra de Melo. Eu me lembro que, no meu depoimento, um deputado evangélico, do PMDB de Goiás, Antônio de Jesus, também se manifestou, mostrou a sua dificuldade com o fim do ensino religioso nas escolas públicas: “Mas como vamos proibir?” Ele mostrou que não tinha a segurança doutrinária de um Guaraci Silveira na Assembleia Constituinte de 1934.

Tivemos apoios também. Os mais claros foram de dois deputados: Florestan Fernandes (PT/SP), que manifestou um claro apoio a essas demandas, e especificamente à laicidade do ensino público. Essa era a posição que ele tinha desde a época das lutas pela primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº4024/1961). Outro apoio veio de Otávio Elísio, que acabou vindo a ser o proponente do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Câmara dos Deputados Federais, no mesmo ano. Ele deu entrada no projeto de LDB tão logo a Constituição de 1988 foi promulgada.

Como as coisas prosseguiram? A Comissão Temática, agrupava, além da educação e cultura, um monte de temas, que tinha como relator o deputado Arthur da Távola (PMDB/RJ), com uma posição mais flexível com os interesses em jogo no setor privado, em termos materiais e ideológicos. Ele acabou promovendo uma

suavização do princípio de recursos públicos para o ensino público, mas acolheu a gratuidade do ensino público em todos os níveis. No entanto, no que diz respeito ao ensino religioso, ele manteve a perspectiva das demais Constituições brasileiras: a oferta em termos facultativos. Houve aquele golpe do *Centrão*, que acabou mudando o Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte, permitindo que fossem apresentados projetos substitutivos, que alteraram muita coisa. Manteve, da elaboração do Arthur da Távola, o ensino religioso ofertado de forma facultativa no primeiro grau, que a Constituição redenominou de ensino fundamental. O ensino religioso estaria no ensino fundamental, não no pré-escolar, nem no médio, com a oferta obrigatória e a frequência optativa. Manteve a gratuidade do ensino público, mas, ao mesmo tempo, a imunidade fiscal das instituições privadas de ensino. E a defesa que fizemos da destinação dos recursos públicos exclusivamente para o ensino público mudou tudo nos parágrafos. O que aconteceu? O *caput* do artigo 213, na versão final do texto da Constituição Federal de 1988, diz: “Recursos públicos para as instituições públicas de ensino”. No entanto, eles podem ser destinados a instituições sem fins lucrativos que sejam comunitárias, filantrópicas ou confessionais. Isso serviu para demarcar um ponto que interessava especialmente à Igreja Católica, que era para se distinguir do empresariado de educação com fins lucrativos — algo de grande importância na história da educação brasileira.

Aqui, é preciso um pequeno *flashback*. Na tramitação da primeira LDB (1948-1961), a Igreja Católica assumiu a frente da luta pelos subsídios governamentais para o setor privado e ganhou. Ganhou, mas não levou, porque quem faturou foram os empresários de ensino. Isso porque as escolas de primeiro e segundo graus das instituições católicas estavam minguando. O que estava crescendo eram as instituições do ensino superior, principalmente o ensino privado com fins lucrativos. É como aquela expressão popular: “A Igreja Católica arrumou a cama, mas quem se deitou foi o setor privado” — o lucrativo, não o confessional.

Naquele momento, duas décadas e meia depois, o que as instituições católicas procuraram fazer? “Vamos nos resguardar” “recursos públicos para o setor privado, sim, mas só para os nossos estabelecimentos, confessionais, e as comunitárias e filantrópicas, porque afinal de contas são nossas correlatas”. Isso foi garantido na Constituição de 1988.

#### CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO NA CF 88

Houve de fato conquistas. No campo educacional, não foi uma palavra vazia a Constituição de 1988 determinar que o ensino obrigatório é um direito público subjetivo. Juridicamente, isso serviu para muita gente exigir educação onde não tinha. E em parte, isso foi responsável pelo grande crescimento do ensino público. Em 1964, eu estava no início do ensino superior; entrei na faculdade duas semanas antes do golpe. Tinha concluído a educação básica há pouco tempo. Naquela época, falar de educação básica era, como regra, falar de instituição privada. Hoje é o contrário: temos 80% do alunado da educação básica, se não mais, no setor público. E esse crescimento aconteceu, em grande parte, depois da Constituinte, porque houve uma base jurídica para se reivindicar. Educação como direito público subjetivo quer dizer que não precisa comprovar que se tem o direito. Isso foi uma coisa de grande importância.

---

Outra coisa importante foi a destinação dos recursos de impostos para a área educacional: 18% da União e 25% dos Estados e Municípios. Isso já havia sido matéria de emenda de Constituição, a chamada Emenda Calmon, com percentuais diferentes. Foi uma coisa importante. Mesmo que nem sempre se alcançam os níveis, é uma referência importante, que não existia no período da ditadura. A Constituição de 1988 foi, a despeito disso tudo, a despeito do *Centrão*, uma conquista importante. O artigo 5º, por exemplo, foi muito bem elaborado. Infelizmente, o grande educador brasileiro, que são os meios de comunicação em

massa, não dão importância a isso. Enfim, eu acho que foi uma grande conquista, e que não deve ser descartada de jeito nenhum.

---

**A entrevista aconteceu no dia 10 de agosto de 2017, feita pela pesquisadora Mônica de Moraes Lopes Gonçalves no bairro do Flamengo, no Rio de Janeiro (RJ).**

---

#### NOTAS

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Paulo.

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense.

<sup>3</sup> Dermeval Saviani é um importante educador brasileiro. Possui uma intensa produção acadêmica. Desenvolveu importantes investigações sobre políticas educacionais, sendo referência nos estudos da corrente pedagógica histórico-crítica. No período da ditadura militar no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, atuou em diversas frentes na consolidação da pesquisa na área da educação no Brasil.

<sup>4</sup> Trata-se do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, instituição de pesquisa em ciências sociais fundada em 1976 por professores universitários paulistas, como Francisco Weffort, Maria Victoria Benevides, Gabriel e Amélia Cohn, José Álvaro Moisés e outros.

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

<sup>6</sup> CUNHA, Luiz Antônio. A educação nas constituições brasileiras: análise e propostas. *Educação & Sociedade*, São Paulo (23): 5-24, abr. 1986.

---