

# Princípios<sup>1</sup> da Carta de Goiânia/IVCBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais

*Principles of the Charter of Goiânia/IVCBE in the “citizen” Federal Constitution (CF/1988): civil society participation in educational policies*

*Principios de la Carta de Goiânia/IVCBE en la Constitución Federal “Ciudadana” (Cf/1988): participación de la sociedad civil en las políticas educacionales*

IRIA BRZEZINSKI

**Resumo:** A Carta de Goiânia, resultante da IV CBE/1986, é o objeto. A pesquisa é teórica, de cunho histórico, com análise documental. O método é o materialismo histórico dialético. O referencial sustenta-se no arcabouço legal construído em razão e em consequência da CF/1988, provocadora de transformações nas políticas e práticas educacionais. Destas, analisam-se a formação e valorização dos profissionais da educação e a participação da sociedade civil no controle social.

**Palavras chave:** Constituição Federal; políticas e gestão educacionais; formação e valorização de professores.

**Abstract:** The object of this work is the Charter of Goiania resulting from IV CBE/1986. It is a theoretical research, with a historical approach and documentary analysis. The method is dialectical and historical materialism. The article discusses the legal framework built as a result of Brazilian Federal Constitution/1988 that provoked changes in educational policies and practices. We analyze the training and development of professional education and the participation of civil society in social control.

**Keywords:** Constitution, policy and management education, training and teacher appreciation.

**Resumen:** La Carta de Goiânia, resultado de la IV CBE/1986 es el objeto de la investigación. Es una investigación teórica, de carácter histórico, con análisis documental. El método es el materialismo histórico dialéctico. El referencial se sustenta en la base legal construido en razón y, como consecuencia de la CF/1988 que provoca transformaciones en las políticas y prácticas educacionales. De estas se analizan la formación y valoración de los profesionales de la educación y la participación de la sociedad civil en el control social.

**Palabras clave:** Constitución Federal; políticas y gestión educacional; formación y valoración de profesores.

<sup>1</sup> Os educadores na IV Conferência Brasileira de Educação/1986 ao construírem a Carta de Goiânia acabaram por não fazer distinção entre indicadores e princípios. Consoante minha avaliação, na mencionada Carta, os termos são usados como sinônimos, por isto, optei por utilizar a expressão “princípios”.

Os profissionais da educação declaram-se cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem discriminação de qualquer espécie. Estão, por isso, empenhados em debater, analisar e fazer denúncias dos problemas e impasses da educação brasileira, e ao mesmo tempo, em colocar sua capacidade profissional e sua vontade política para a superação dos obstáculos que impedem a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p.1239).

## PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Interrompi momentaneamente a elaboração do presente artigo, de modo intencional, para participar da manifestação dos estudantes e professores realizada em 17 de junho do corrente ano, em Goiânia, sucedida por outras organizadas não só por estudantes e professores, e por muitas outras, na maior parte do território nacional, que abriga diversificados “brasis”.

Em razão do compromisso político, nos anos 1980, fui instigada, pelas lembranças de minha indignação de estudante de Ciências Sociais aos desmandos da ditadura militar nos “anos de chumbo”, desde 1964, e então elegi, como prioridade de minha profissionalização docente, a articulação das atividades acadêmicas profissionais à militância em movimentos sociais. Este compromisso político reside em ocupar os mais diferentes espaços públicos democráticos em defesa da escola pública, laica e gratuita, em todos os níveis e modalidades, para todos os brasileiros, com garantia de acesso e permanência bem sucedida, com qualidade social. Meu compromisso político objetiva, também, a defesa da valorização dos profissionais da educação e da formação inicial de professores na Universidade, lugar “[...] das ideias de formação, reflexão, criação e crítica, [lugar que] tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber [...]” (CHAUI, 1999).

As manifestações, neste ano 2013, são representações simbólicas de que o cidadão brasileiro não adormece, mantém viva a consciência coletiva (IANNI, 1992) de que a cidadania articula-se à democracia que, por sua vez, é “sinônimo de soberania popular” (COUTINHO, 1999, p.42).

As passeatas que ocorreram e continuam a ocorrer, também, são simbolicamente representativas de que

a cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada

quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração (COUTINHO, 1999, p.42).

A materialização da manifestação de 17/6/2013, integrada em maioria por estudantes e professores, deu-se nos arredores da Praça Universitária, onde se situam a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

A seguir, os manifestantes se dirigiram ao marco zero da cidade, simbolicamente representado pelo “Bandeirante”, no cruzamento das avenidas Goiás e Anhanguera, contexto de encontro das diversas mobilizações, que se manifestavam a favor do passe livre estudantil no transporte urbano coletivo e contrários ao aumento das tarifas de passagens.

Para dimensionar o objeto do presente trabalho, é inevitável registrar que, na trilha da passeata, junto à Praça Universitária, localiza-se o espaço em que a Carta de Goiânia foi redigida: o Ginásio de Esportes da Universidade Católica de Goiás, hoje demolido por questões de segurança.

Antes de realizar meu intento de analisar a Carta de Goiânia, declaro que ela pôde ser escrita e reconhecida, como documento porta voz dos educadores brasileiros, no Parlamento, durante a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), face à realização da IV CBE, em Goiânia (GO), no período de 2 a 5/9/1986, com o tema *Educação e Constituinte*.

Realço o papel das CBE, desde a primeira de 1980, como um espaço dinâmico de debates, denúncias, análises e proposições para o enfrentamento dos graves problemas das políticas educacionais, com vistas a construir um projeto da educação nacional, cujos pilares se encontram na Pedagogia histórico-crítica, em contraponto às propostas governistas em relação às políticas educacionais.

Nos termos de Pino (2010), as CBE constituíram um

projeto de participação no processo de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização e redemocratização do campo da educação, análise e formulação de políticas públicas da educação, tendo em vista a construção de um projeto para a educação nacional.

Consoante os Anais da IV CBE, “a ‘Carta de Goiânia’, aprovada item por item na Sessão de Encerramento, pelos 5 mil educadores presentes, constitui os indicadores dos educadores brasileiros para a Nova Constituição” (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p. 1239).

Neste ato, os profissionais da educação demonstravam a decisão política de que sua cidadania, como a de todos os brasileiros, fosse reconquistada e expressa, com vigor, na nova Carta Magna, visto que a cidadania não fora respeitada por longos vinte e um anos de ditadura militar que, pelo golpe de 1964, tomou de

assalto o poder.

Os educadores, reunidos na IVCBE/1986, em um contexto nacional de reconstituição do tecido social esgarçado pelo regime totalitário, e na tentativa de colaborar com reorganização da educação brasileira, na expectativa de outra Constituição, declararam-se “cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem discriminação de qualquer espécie”, como se revela em epígrafe.

Consoante declaração na Carta de Goiânia, os participantes foram movidos pelo objetivo de analisar o momento de redemocratização da sociedade e, ao mesmo, tempo, confiantes em “sua capacidade profissional e sua vontade política, [reivindicavam] a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro” (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p. 1239).

O avanço conquistado a partir das demandas e pressões sociais no Brasil, em relação à universalização da educação básica pública, laica e gratuita pós Carta de Goiânia, como direito do cidadão brasileiro, consta assim na CF/1988, em seu art.208, inciso I e na EC n. 59/2009: “dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Com efeito, para se tornar real o proclamado na Lei, não basta somente a vontade política da sociedade civil que se mobiliza. Nesta sociedade capitalista em que a concentração de renda<sup>2</sup> e as desigualdades econômicas e culturais são notáveis, é indispensável a destinação de recursos financeiros pelo Estado, para prover a ensejada universalização e gratuidade.

O embate, no Congresso Nacional, por mais recursos para a educação, atualmente está instalado: o País necessita, de imediato, de no mínimo 10% do PIB de recursos vinculados ao setor, conforme comprovam os estudos sobre financiamento educacional no Plano Nacional de Educação (PL n.8.035/2010/PLC n. 103/2012), em tramitação no Congresso (AMARAL, 2011). O Ministro da Economia, no entanto, vociferou, na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, em 2012 que, com tal índice, o “Brasil quebra”.

Situações como estas incitam manifestações como as do *Outono Brasileiro/ano 2013*, que principiaram por uma questão pontual, mas logo incorporaram a emblemática destinação de mais recursos para as políticas sociais: educação, saúde, transportes, ampliando o espectro de reivindicações ao ultrapassar a bandeira única do passe livre estudantil e da minimização das tarifas do transporte coletivo. Aos

---

<sup>2</sup>O Brasil tem a segunda pior distribuição de renda conforme o Relatório Territorial Brasil 2013 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que examinou dados de 2010. A título de comparação, o índice de Gini, relacionado à desigualdade na distribuição de renda *per capita* entre os estados brasileiros, foi de 0,30, enquanto que o país com menor concentração de renda, o Japão, alcançou o Gini de 0,06. O coeficiente varia de 0 a 1; quanto mais próximo de 0, menor a desigualdade (Cf. CORRÊA, 2013).

poucos, as manifestações atingiram fortemente uma questão nodal, ao trazer à tona a discussão do sistema político brasileiro, do processo de debate sobre a reforma política que se arrasta, pelo governo popular, por mais de uma dezena de anos.

Assim se manifestam “as massas” de jovens na contemporaneidade, como se manifestavam os jovens educadores que, historicamente, participavam das CBE, defendendo o retorno da democracia na República Brasileira. Uma dessas CBE é objeto deste artigo, mais precisamente, os resultados IV CBE/1986 e as “indicações dos educadores brasileiros para a Nova Constituição”, expressos na Carta de Goiânia. Para dimensionar este objeto, optou-se pelo método do materialismo histórico dialético, que se coaduna com o desenvolvimento desta pesquisa teórica, interpretativa, de caráter histórico, com análise documental.

## CARTA DE GOIÂNIA: CONTEXTOS, TEXTO E PRINCÍPIOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO PARA A CF/1988

Uma digressão pela história da educação brasileira, para focar os anos 1980, por um lado, revela um contexto em que, até a metade da década, a educação estava aprisionada ao ideário tecnocrata-militar e às práticas baseadas na Teoria do Capital Humano e na Pedagogia Tecnicista de Educação (SAVIANI, 2008), em vista do projeto de desenvolvimento da Nação capitalista a qualquer preço. Por outro lado, na segunda metade da década, a Nova República instalou-se, com o objetivo de levar adiante a redemocratização do País. Os movimentos sociais se mobilizavam, se fortificavam, por meio de uma espécie de invenção de novos protagonistas, tendo como centralidade a luta pela conquista dos direitos sociais e políticos usurpados pelos ditadores. Tais movimentos refutavam a luta identificada exclusivamente com conquistas materiais, tão a gosto dos empresários e, entre eles, os empresários da educação, que transformaram a educação em serviço, tornando-a mercadoria posta à venda nas instituições que visam lucro. Ao analisar tal situação, Ianni (1992) argumenta que, neste caso, a mercadoria adquire cidadania, muito antes do que o cidadão brasileiro, cujo direito à educação pública não lhe fora conferido como dever do Estado.

Contrapondo-se à ideia de educação como serviço, Cury (2002) elucida a concepção, assumida pelos legisladores na Constituição Cidadã/1988, de que educação não é mercadoria, é serviço público de cidadania, ao se considerar que “[...] a nossa Constituição reconhece a educação como direito social e dever do Estado. Mesmo quando autorizada pelo Estado a oferecer esse serviço, a instituição privada não deixa de mediar o caráter público inerente à educação” (CURY, 2002, p. 172).

Na transição para a redemocratização da sociedade brasileira, a própria

força de trabalho, à qual se integra a força dos trabalhadores da educação, explorada e oprimida pelo determinismo econômico, encontrou formas de expressão política nos movimentos sociais. A força de trabalho, como sujeito coletivo, questionava a dominação e mantinha o embate com seu opositor — o detentor do capital.

A cidadania, historicamente, tem sido o elemento de união entre movimentos sociais e educação. A educação, por sua vez, ocupa lugar central no conceito de cidadania coletiva, posto que esta se constrói no processo de luta, que é, em si próprio, um movimento educativo. Para Ianni (1992), a superação da não-cidadania passa pela cidadania coletiva, que é concreta e pressupõe a realização dos direitos e dos deveres do cidadão do mundo. A cidadania do cidadão do mundo, no Brasil das últimas décadas, no entanto, está ainda em esboço e precisa continuamente ser conquistada.

Este era o contexto do período da transição da ditadura para a Nova República, que prenunciava a premência de uma nova Constituição. É lícito revelar, ancorada em Florestan Fernandes (1986), que a transição da ditadura dos anos 1980 fora arquitetada pelos próprios militares e seus aliados, mediante ardilosa ação de cooptação contínua de uma série de movimentos sociais. Esta astuta ação resguardou a aparente retirada do governo autoritário. Na realidade, o que ocorreu foi que os militares “não foram derrubados, prepararam uma retirada [...]” (FERNANDES, 1986, p. 22). Nesta mesma linha interpretativa, Ianni (1989) confirma a retirada estratégica dos militares do poder, ao circunstanciar os momentos finais da ditadura a um contexto em que

[...] ocorreram greves operárias na cidade e no campo, além das greves de estudantes universitários, professores de escolas privadas e públicas, empregados de empresas privadas e funcionários públicos. [...] Aprofundam-se as divisões entre os grupos civis e militares, nacionais e estrangeiros que compunham o bloco do poder. [...] Até mesmo setores da alta hierarquia militar começaram a desentender-se (IANNI, 1989, p.110-111).

Como explicitado por Fernandes e Ianni, o cenário político nacional era de “transição democrática”, sem grandes mudanças na sua essência. O ano de 1983, contudo, é marcado por acontecimentos significativos. Na esfera econômica, a aceleração do tamanho da dívida interna e externa brasileira obrigou a ida do Brasil ao Fundo Monetário Internacional. Na esfera política, a restituição das eleições diretas para governadores dos estados submeteu o País a uma convivência contraditória entre um governo central nascido de eleições indiretas e governos estaduais, legitimados pelo voto direto e, em sua maioria, opositoristas ao governo central. Ocorre, então, um agravamento da crise política, com a crescente perda de legitimidade do governo militar.

No esgotamento do modelo de gestão tecnocrata-militar, o Brasil, enquanto oitava potência econômica mundial ocupava, entre todos os países, no âmbito mundial, o 188º lugar em distribuição de renda. Constatam no texto da Carta de Goiânia dados estatísticos oficiais que comprovavam existir, em 1986, cerca de 60% dos brasileiros em “estado de extrema pobreza material, em contraste com uma minoria de grupos privilegiados que detêm o usufruto privado da riqueza que é social” (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p.1240).

Dados contidos na Carta revelavam a precariedade da educação como direito social e dever do Estado:

- Mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau;
- cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola;
- 30% de analfabetos adultos e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica;
- 22% de professores leigos;
- precária formação e aperfeiçoamento profissional de professores de todo o país;
- salários aviltados em todos os graus de ensino (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p.1240).

Em relação ao analfabetismo, a ditadura transferiu para a Nova República 19 milhões de analfabetos (26% da população), com 32% destes analfabetos situando-se na faixa etária dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos, que constitucionalmente tinham direito à escola de 1º grau (terminologia da época) obrigatória, pública e gratuita. Apesar de o analfabetismo ser um mal que perdura no País pelo reiterado descaso das políticas educacionais, ele foi acentuado durante a ditadura, notadamente, pela redução dos recursos destinados à educação.

Em face à contextualização colocada em evidência, os procedimentos do governo denotam a não prioridade da educação nos planos governamentais, também após a ditadura, até a realização da IV CBE/1986, com reflexos negativos na política de formação de professores, bem como na valorização do profissional da educação, que acabou por se proletarizar. A ação governamental traía o discurso encontrado nas justificativas dos planos de governo e a progressiva proletarização aproximou professores do movimento sindical do operariado urbano. Este último quartel da década de 1970 ocupou o espaço político, alargado por um conjunto de medidas que permitiram maior participação da sociedade civil no questionamento da legitimidade do estado de segurança nacional (BRZEZINSKI, 2002).

Uma sequência de medidas iniciada pela extinção do Ato Institucional n. 5 (AI-5)<sup>3</sup>, seguida da anistia, da mudança da legislação eleitoral, da reorganização

---

<sup>3</sup> Ato baixado em 13/12/1968, no governo de Costa e Silva, que vigorou até dezembro de 1978, produzindo inú-

pluripartidária e da possibilidade das eleições diretas para governadores estaduais, favoreceu a instauração da “política reinventada” (SADER, 1988, p. 21) dos movimentos sociais.

Na esteira desta reinvenção, os movimentos sociais propunham uma nova agenda para a educação, baseada em princípios democráticos, ao mesmo tempo em que novos personagens entravam em cena, fortificando as lutas da sociedade civil organizada; dentre elas, as lutas e reivindicações do movimento nacional de educadores, engendrado no interior da I CBE, na PUC/SP, reduto de resistência às arbitrariedades praticadas pelo poder dos militares.

Os novos protagonistas se mobilizavam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, rompendo o silêncio das ruas das principais cidades brasileiras, que ficavam repletas de jovens trabalhadores, professores, estudantes. Estes clamavam por democracia e liberdade de expressão e desejavam falar, arrancando a mordada da censura cominada pela ditadura militar.

Ao comparar as sucessivas manifestações deste *Outono Brasileiro/ano2013* com as dos anos 1980, elas guardam algumas aproximações. Os jovens se aglutinaram nas ruas tanto nos anos 1980 quanto em 2013. Ambas as manifestações se revestiram de sentido político. No primeiro período, em 1984, exalto a mobilização da sociedade civil na Campanha pelas *Diretas Já*<sup>4</sup>, que tinha como símbolo o amarelo. Esta campanha tomou tal proporção que invadiu as praças públicas com milhares de cidadãos, provando a ansiedade da população brasileira em conquistar o direito de eleger o dirigente máximo da Nação. Ainda que houvesse muita pressão sobre o Congresso Nacional para aprovar a emenda das *Diretas Já*, foi nos bastidores do Parlamento que uma crise política consagrou a derrota dessa Campanha, transferindo para o Colégio Eleitoral o direito que fora subtraído do povo: eleger o Presidente da República.

No *Outono Brasileiro/ano 2013* as manifestações, cujo símbolo é o branco matizado de verde-amarelo, simbologia da paz e da identidade brasileira, atingiram uma questão política da mais alta envergadura, ao trazer à tona a discussão do sistema político, pelo fato de a reforma política se arrastar pelo governo popular, por mais de uma dezena de anos. Ademais, os manifestantes imersos no contexto da construção de obras faraônicas para o Brasil sediar a Copa do Mundo/2014 exigem prestação de contas do governo. O diferencial, neste 2013, é que os manifestantes articulam nas ruas e praças, mas interagem muito mais nas redes

---

meras ações arbitrárias de efeitos duradouros. É reconhecido como um dos atos mais cruéis do regime militar, pois determinou o poder de exceção (extra-constitucional) aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou “subversivos”.

<sup>4</sup> Movimento que visava ao restabelecimento das eleições diretas para a Presidência da República, liderado pelo partido oposicionista. As Diretas Já conseguiram mobilizar a maioria dos cidadãos brasileiros a favor do voto direto para a escolha do Presidente, em 1985.



sociais, graças ao desenvolvimento tecnológico mundial.

Assim se manifestam “as massas<sup>5</sup>” na contemporaneidade, como se manifestavam para o retorno da democracia, na República brasileira, os jovens educadores que, historicamente, participavam das CBE, desafortunadamente sem contar com as redes sociais.

Na verdade, nos anos 1980, era o plano político que suscitava o aparecimento das contradições entre os interesses do aparato estatal e da sociedade civil, o que propiciou a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador<sup>6</sup>, em 2/4/1980, durante as exposições sobre a reformulação do currículo da Pedagogia e das Licenciaturas na I CBE (ANDE, ANPED, CEDES, 1981). O Comitê teve como sede a Faculdade de Educação da UFG, vanguardista na reformulação de seus cursos de Licenciatura e na extinção das habilitações do curso de Pedagogia.

Faço notar que esteve em pauta na IV CEB: a) a mudança do modelo de formação inicial de professores, que resguardava o Esquema 3+1 (bacharelado e licenciatura); b) a extinção do currículo mínimo dos cursos de formação de professores baixado pelo Conselho Federal da Educação (CFE).

Os participantes da IV CBE reivindicavam que a nova Carta Constitucional consagrasse “os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e de dever do estado em promover meios para garanti-las” (ANDE, ANPED, CEDES, 1981, p. 1241). Ao mesmo tempo, se tornou indubitável a elaboração de outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, com fulcro nos princípios a serem consagrados na Constituição, aprovada em 5/10/1988.

Os princípios que implicavam assumência pela Assembleia Nacional Constituinte merecem ser aqui analisados. Em face dos limites impostos pela natureza deste trabalho, optei por um recorte daqueles mais significativos aos propósitos da temática deste artigo, num elenco de 21 princípios que deveriam ser “inscritos no texto constitucional” (*idem*, p. 1242).

## PRINCÍPIOS ASSEGURADOS NA CF/1988 E NOS DISPOSITIVOS LEGAIS DECORRENTES

Com o escopo de demonstrar as relevantes contribuições da Carta de

---

<sup>5</sup> Expressão que traduz a expressiva agregação de crianças, adolescentes, adultos e idosos à mobilização estudantil e de professores que exigem serem ouvidos pelos poderes executivos. Nestas manifestações, que tomam corpo em todo o País, infelizmente se infiltra a turba que pratica atos de violência e vandalismo.

<sup>6</sup> Este Comitê foi o núcleo emergente da consolidação do movimento de educadores. Em 1983, passou a constituir-se como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), em 1990 transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Goiânia, incorporadas à CF/1988 e aos dispositivos legais decorrentes da Carta Magna, procuro agrupar os princípios da mesma natureza e que serão analisados, comparativamente, ao que permanece na Constituição Federal/1988 que, em 25 anos de vigência, foi alterada por diversos Decretos e Leis.

O Princípio 1 da Carta de Goiânia/1986, sob minha análise, desdobra-se nos subsequentes 2, 3, 4, 5, 7 e 9, os quais estão assim dispostos na Carta:

1. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.
2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente do sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local.
3. O ensino fundamental, com 8 anos de duração, é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade.
4. O Estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias na semana.
5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses de idade, com atendimento prioritariamente pedagógico.
7. É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento deste dever.
9. O ensino de 2º grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos (ANDE, ANPED, CEDES, 1981, p. 1242).

O Princípio 1 trata da concepção de educação escolar como direito. Foi inscrito na CF/1988, em seu art. 205; na Lei n. 9.394/1996 e no PL n. 8.035/2010/PLC n.103/2012. Esta concepção, sob uma visão orgânica da educação nacional e de suas finalidades, ofereceu bases para:

- a) instituir pelo art. 205 da Constituição Cidadã que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.
- b) estabelecer a finalidade da educação brasileira da Lei n. 9.394/199 (art. 2º): “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”;
- d) garantir a oferta da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na

idade própria (CF/1988, art. 208, inciso I. Redação dada pela EC n. 59/2009); da educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (CF/1988, art. 208, incisos IV. Redação dada pela EC n. 53/2006); da oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (CF/1988, art. 208, inciss VII. Cf. EC n. 59/2009);

e) assegurar a progressiva universalização do ensino médio gratuito (CF/1988, art. 208, incisos II. Cf. EC n. 14/1996);

f) determinar em seu art. 214 o estabelecimento do “plano nacional de educação, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam: a I- erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III-melhoria da qualidade do ensino; IV-formação para o trabalho; V-promoção humanística, científica e tecnológica do País” (CF. EC n. 59/2009).

Sinalizo que tais determinações e obrigatoriedades, que ampliaram os dispositivos pertinentes às constituições anteriores à CF/1988, assim como firmaram outros princípios, como o do pluralismo de ideias, da liberdade para o exercício do controle social da educação pela sociedade civil organizada, da obrigatoriedade de práticas de gestão democrática em todos os níveis e modalidades de ensino são, de fato, justificativas para que a CF/1988 seja reconhecida por Constituição Cidadã.

As conquistas da sociedade brasileira, por meio de demandas, pressões e reivindicações à Assembleia Nacional Constituinte, conduziram os legisladores a aprovarem dispositivos com raízes históricas anteriores à República Brasileira. Pelo menos uma lei do período imperial deve ser aqui mencionada: a Lei de 15/10/1827. Esta lei contém ideias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo. Apesar de ter vigorado somente a ideia da distribuição racional pelo território nacional das escolas de “primeiras letras”, esta lei (art.10) tem o mérito de prescrever a obrigatoriedade do “ensino

das primeiras letras” para todos os cidadãos brasileiros, com a criação de “escolas de primeiras letras” em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos.

A partir deste ousado primeiro passo, o direito de acesso à educação escolar, em que o ensino obrigatório e gratuito tem natureza de direito público subjetivo, é uma conquista relevante para o cidadão brasileiro. Na CF/1988, foi atribuído ao cidadão um *ethos* digno de sua identidade brasileira: o direito à educação pública e gratuita de qualidade social como dever do Estado e da Família. Tal é a dimensão política do proclamado direito à educação escolar brasileira, que não pode se restringir a uma cerimoniosa apologética aos direitos sociais. Estes são concebidos como direitos que abrem horizontes para que o cidadão usufrua da riqueza material e simbólica construída pela coletividade humana e, por isto, devem ser garantidos pelo Estado republicano e democrático, como conquista histórica das lutas sociais e não como benesses concedidas pelo governo ou por partidos políticos.

Na verdade, a educação brasileira como direito social implica direito de acesso à educação pública, gratuita, que deve incluir todos os brasileiros, quer estejam na faixa etária considerada “idade própria” para ingresso, consoante a CF/1988, quer sejam aqueles que não tiveram oportunidade de, naquela idade, bater às portas da escola. Este direito tem garantia constitucional, como citado anteriormente. O direito social à educação implica, também, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar ancorada na concepção de escola integral e a garantia da permanência bem sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos e idosos, em todas as etapas e modalidades da educação escolar brasileira. Ademais, este direito foi ampliado pela EC n. 59/2009 (art. 208 da CF/1988, inciso VI), ao garantir atendimento do educando, em todas as etapas da educação básica, por meio dos programas suplementares supramencionados.

Com efeito, a condição atribuída à educação escolar brasileira no Princípio 1, constante da Carta de Goiânia, foi incorporada à CF/1988 e à LDB/1996 como

[...] bem público de caráter próprio, por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil (CURY, 2006, p. 2).

Faço notar, contudo, que este direito social à educação, com atendimento prioritariamente pedagógico à educação infantil para crianças de zero a 6 anos e 11 meses de idade, constante no Princípio 5 da Carta de Goiânia/1986, não consta da CF/1988, nem tampouco da LDB/1996. Entendo que isto ocorreu não só porque houve alterações pela EC n.59/2009, que assegurou a oferta da educação infantil obrigatória com limite mínimo de ingresso aos 4 anos de idade,

como porque foi negada a possibilidade de crianças de zero a 4 anos terem direito ao atendimento pedagógico pela educação pública, gratuita e obrigatória. Não restam dúvidas de que esta reivindicação constitui luta acirrada dos movimentos sociais após a EC n.59/2009 e, em especial, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Este movimento tem, entre seus princípios, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, e o objetivo de concitar a sociedade brasileira ao reconhecimento e à consciência coletiva acerca do significado do atendimento nos primeiros anos de vida do desenvolvimento do ser humano.

No que respeita ao ensino médio, Princípio 9 da Carta de Goiânia, este tem foco na última etapa da educação básica, ainda não são asseguradas sua gratuidade e obrigatoriedade na escola pública, apesar de a Carta Magna e a LDB/1996 instituírem sua progressiva obrigatoriedade.

Com efeito, as condições indispensáveis para o atendimento ao ensino médio exigem um financiamento próprio, que impulse os jovens a concluírem a educação básica, tanto com vistas ao ingresso no mercado do trabalho, como no ensino superior. A não conclusão desta etapa da educação básica em cursos regulares pelos jovens tem sido histórica herança de negligência do poder público, segundo o Relatório de Comissão Especial do CNE, intitulado: *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (2006).

Embora o Educacenso do INEP acuse a existência, em 2012, de 8.376.852 matrículas, com 89% na escola pública no ensino médio regular, contra 1.345.864 matrículas na Educação de Jovens e Adultos com 15 anos de idade e mais, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) mostram que em torno de 5 mil jovens na idade de 15 a 17 anos não frequentam o ensino médio no Brasil. As taxas de escolarização líquida, que medem a porcentagem da população com essa faixa etária que está na etapa educacional correta, revelam baixos índices em todo o País e uma grande desigualdade regional. Esta é uma enorme distorção idade/série, que provavelmente poderá vir a ser corrigida ao longo dos anos, caso seja de fato implementada a universalização do ensino médio público e gratuito.

Uma análise da Meta 3 do PNE n. 8.035/2010, em tramitação no Senado Federal (PLC n.103/2012), leva a crer na inaplicabilidade da progressiva universalização do ensino médio, não só por falta de recursos (não há garantia da destinação de 10% do PIB para a educação), mas pelo anacronismo em relação ao programado na referida meta. Se o novo PNE tivesse entrado em vigência em 2011, como previsto, os definidores de políticas educacionais teriam cinco anos para universalizar, até 2016, o atendimento escolar, no ensino médio, de toda a

população de quinze a dezessete anos e, para elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas nesta etapa da educação básica para 85%, contariam com nove anos. Esta Meta está fadada ao insucesso, como ocorreu nas previsões feitas para o ensino médio no PNE/2001.

Causa estranhamento a inoperância das políticas educacionais que não suscitam a reorganização da escola básica e dos currículos escolares, de modo que atraíam crianças e jovens a buscar respostas aos interesses para o seu desenvolvimento humano e que valorizem a vida cotidiana, para que tenham consciência de sua natureza. Sem dúvida, esses interesses devem estar associados à aprendizagem do conhecimento que permita a *omnilateralidade* do desenvolvimento de homens e mulheres, de um “desenvolvimento total, completo, multicultural, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87).

Esta posição do autor tem centralidade na concepção gramsciana de escola unitária, em que todas as classes sociais têm direito à escola básica que propicie a plenitude do “[...] desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores e de seu uso em geral” (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Em face à proposição de escola unitária e integral, a formação de qualidade elevada dos profissionais da educação e sua valorização como profissional do humano (SAVIANI, 1985, p.27) constitui-se, portanto, a principal tarefa contemporânea. É evidente que o profissional bem formado tende a abrir possibilidades de uma educação emancipadora, comprometida com o desenvolvimento total de crianças e jovens para o enfrentamento da vida cotidiana, com consciência coletiva e com inserção no mundo do trabalho.

Na sequência da análise dos Princípios da Carta de Goiânia/1988 inscritos na CF/1988, a ênfase se dá nas condições de trabalho do profissional docente e em uma profissionalização que possa valorizá-lo, de fato, como profissional do humano.

Cabe destaque, aqui, ao Princípio 11:

Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis e que inclua o acesso com o provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.

Este princípio consta do art.206 da CF/1988, em cujo *caput* e incisos são elencados oito princípios. Destacam-se dois que realçam a valorização dos professores, incluídos na CF pela EC n. 53/2006:

[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas, e piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

De igual forma, na LDB/1996, o princípio está assim expresso no art. 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...]: “VII — valorização do profissional da educação escolar”. Em continuidade, nesta Lei, no art. 67, tal valorização é prerrogativa de todos os sistemas de ensino e deve ser assegurada nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Na verdade, não havia, antes da LDB/1996, uma denominação identificadora do profissional da educação. Na Carta de Goiânia, ele é nominado “educador” ou “profissional do magistério”. Na CF/1988, o termo adotado é “profissional da educação escolar”. Claro está que cada denominação traduz uma concepção deste profissional, que pode ser bastante restrita ao “profissional da educação escolar”, ou mais abrangente, como “profissional da educação”.

A redação dada ao Art. 61 da LDB, pela Lei n. 12.014/2009, configura-se como uma retração na abrangência do conceito “profissional da educação”, ao ser substituído por “profissional da educação básica”, que se desdobra nas denominações “professor” e “trabalhador da educação”, como pode ser conferido nas redações dadas pela referida lei ao *caput* do art. 61 e aos incisos I, II e III.

As Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, do CNE/2009, todavia, restringiram ainda mais a concepção requerida pelos tempos atuais, em que a educação assume uma conotação que ultrapassa os muros da escola e ganha espaços não escolares, nos quais se realiza o ato educativo.

Em síntese, independentemente da questão conceitual discutida nos parágrafos anteriores, a ensejada valorização dos profissionais reivindicada pelas

entidades envolvidas com o movimento nacional de educadores e que integram o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública foi golpeada pela não aceitação, no Substitutivo Vanhoni ao PNE n. 8.035, da Emenda Substitutiva à Meta 15. Esta foi concebida da seguinte maneira: implantar o Subsistema Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação (SNFVPE), congregando um grande esforço nacional para a formação docente, presencial, em atuação conjunta dos entes federados, estabelecendo um plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação e de valorização dos profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas de educação superior existentes nos Estados, Municípios e Distrito Federal, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes, considerando a obrigatoriedade da implementação da Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério.

Com apoio em ideias de Saviani (2009) acerca da noção de Sistema Nacional (2009), tenho a compreensão de que o processo de construção do Subsistema Nacional de Formação e de Valorização de Professores demanda instaurar, de modo orgânico, plural e articulado, a concepção democrática e emancipadora de Sistema Nacional de Educação, que implemente, dinamicamente, uma política nacional global de formação e valorização profissional dos docentes da educação brasileira. Urge romper a condição confortável da inércia das políticas educacionais que, historicamente, não reconhecem o valor social da profissão docente, desvalorizando-a. Tal desvalorização afugenta jovens talentosos que não se formam professores, devido à progressiva proletarização dos profissionais da educação brasileira, dado que sequer a Lei n. 11.738/2008, do Piso Nacional Salarial, foi aplicada em todos os estados da Federação.

Ainda mais dois princípios, constantes da Carta de Goiânia/1988, serão analisados: os de n. 19 e 20. Ressalto que os Princípios 12 e 13 terão registro, mas não serão debatidos, pois a sua especificidade exige detalhamentos que não são objeto deste artigo e se relaciona com as exigências de a Universidade e outras IES terem “funcionamento autônomo e democrático”, de as universidades públicas reivindicarem a participação “no processo de elaboração da política da cultura, ciência e tecnologia” e de serem as “principais executoras dessa política”. No que tange aos princípios 19 e 20, seu conteúdo rege que:

O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento do controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino.



É preciso interrogar se é possível realizar controle social da execução da política educacional em um país que, apesar de sua Carta Magna definir a República Federativa como Estado democrático de direito e dar contornos nítidos à democracia participativa e colegiada, contraditoriamente mantém o empoderamento de Estado regulador, por meio dos mais diferentes mecanismos de controle praticados pela sociedade política.

Nesta perspectiva, o Estado regulador exacerba sua autoridade e assume o controle das organizações de trabalhadores, entidades sindicais e estudantis, associações, dentre outras, de forma estratégica porém velada, em particular materializadas na forma de cooptação ou de pactos consensuados, uma vez que “a centralidade do econômico, como estruturador das relações sociais, define as características e limites das propostas políticas” (BIANCHETTI, 1996, p. 26).

Quero crer que nem tudo carece de tais críticas, pois ainda que a sociedade civil não se configure homogênea, alguns segmentos das classes sociais, aguçados pela consciência coletiva, participam em Conselhos de acompanhamento da implementação de políticas educacionais. Atenho-me ao controle social da educação básica e das políticas de formação de profissionais da educação, tanto pelo Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), enquanto espaço que viabiliza certo controle da aplicação adequada dos recursos financeiros como meio de combate à corrupção, quanto pelo recente espaço democrático (BRZEZINSKI, 2013) de acompanhamento das políticas de formação de professores nos estados da Federação e no Distrito Federal — Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, instituídos pós Decreto n. 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Por fim, retomo ideias de Gramsci (1917) para afirmar que as manifestações atuais da sociedade civil não são mais do que o despertar de quem vive verdadeiramente e mantém viva sua consciência coletiva, de quem é cidadão, de quem não é indiferente às reivindicações dos movimentos sociais, de quem toma partido da educação pública e gratuita para todos os brasileiros.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. **A hora da verdade para o financiamento da educação no Brasil: a visão dos 10% do PIB.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 25 mai. 2011.

ANDE; ANPED; CEDES. **Anais da I CBE.** São Paulo: Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_. **Carta de Goiânia, 5 de setembro de 1986.** Anais da IV CBE. Tomo 2. São Paulo: Cortez, 1988, p. 1238-1244.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL.MEC.CNE.CEB. **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2006. Impresso.

CORREA, M. **Brasil tem a segunda pior distribuição de renda em ranking da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).** Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/brasil>. Acesso em: 19 mar. 2013.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. 4 ed. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente: espaço democrático mediador de políticas de formação de Professores e do regime de colaboração? **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** Recife: UFPE, 2013. CDROM.

CHAUÍ, M. **A universidade operacional.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 21 out. 2008.

COUTINHO, C. N. Cidadania e modernidade. **Perspectivas.** São Paulo: UNESP, v. 22, p. 41-59, 1999.

CURY, C. R. J. **O direito à educação:** um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília: MEC/Escola de Gestores, 2006.

FERNANDES, F. **Nova República?** 3 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1986.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **La Città Futura.** 1e. 1917. Trad. Pedro C. U. Cavalcanti. Disponível em: <[marxists.org/portugues/index.htm](http://marxists.org/portugues/index.htm)>. Acesso em: 9 de mar. 2013

IANNI, O. A Nova República no Brasil. *In:* CUEVA, A. (org). **Tempos conservadores.** São Paulo, Hucitec, 1989, p. 109-129.

\_\_\_\_\_. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

PINO, I. R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM

SAVIANI, D. **Sentido da pedagogia e papel do pedagogo**. Revista ANDE, n. 9, São Paulo, 1985, p.27-28.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

---

**IRIA BRZEZINSKI** é doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora titular da Universidade Católica de Goiás (UCG), professora aposentada da Universidade de Brasília (UnB). Coordena o Programa de Pós-graduação em Educação da (UCG). E-mail: iria@ucg.br

*Recebido em julho de 2013*  
*Aprovado em julho de 2013*