DOI 10.5216/ia.v51i1.84161

A EFERVESCÊNCIA DE UMA ÉPOCA: OS DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO NA REVISTA INTER-AÇÃO (1987-1989)

TALITA FRANCIELI BORDIGNON
Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

RESUMO: O presente artigo discute a efervescência do debate educacional brasileiro no final dos anos de 1980, destacando o protagonismo dos intelectuais goianos na construção de uma concepção crítica e democrática de educação. Considerando os editoriais da Revista Inter-Ação (1987-1989) e analisando o contexto de redemocratização, evidencia-se o papel do periódico como espaço de circulação de ideias e de resistência intelectual. Compreende-se este movimento à luz de Gramsci, tratando a revista como Aparelho Privado de Hegemonia (APH). Examina ainda eventos acadêmicos ocorridos à época que influenciaram a Carta de Goiânia (1986). Conclui que a articulação entre a teoria e a prática política dos educadores foi decisiva para as transformações consagradas na Constituição de 1988, consolidando os anos de 1980 como marco de renovação das ideias pedagógicas no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Intelectuais Orgânicos. Ideias Pedagógicas. Revista Inter-Ação.

BREVE NOTA INTRODUTÓRIA

Na década de 1980, os debates educacionais no Brasil viveram um momento de intensa efervescência, marcado pela abertura do regime empresarial-militar à redemocratização. Nesse contexto, as principais críticas se dirigiram ao modelo de educação baseado no tecnicismo como escolha política, já que estava a limitar a formação dos indivíduos subordinando-a às demandas do mercado de trabalho. Se a ênfase na racionalização dos processos e relações de produção foram a tônica dos governos militares, também os métodos educativos foram influenciados pela concepção produtivista da educação.

> O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado com o mínimo de dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos". (Saviani, 2007, p. 363)

Afinal, estávamos imersos no modelo de capitalismo associado-dependente, cujo norte definia-se pelo aprofundamento das relações de produção. A educação foi vista como estratégia pelos governos que se seguiram já que contribuía para a formação do consenso (Gramsci, 2001) e para o controle do comportamento, orientando a

formação de indivíduos dóceis que aceitassem ser convertidos em autômatos sem refletir sobre este mecanismo.

Contexto em que este movimento ocorre, a ditadura empresarial-militar é vista como um momento de consolidação da Revolução Burguesa - à qual Florestan Fernandes (1975) se refere -, em que as elites nacionais, articuladas ao capital internacional, assumiram o controle do Estado para acelerar a industrialização e reorganizar as estruturas sociais sem considerar a participação popular. O regime expressa, portanto, a face autoritária da modernização brasileira: promoveu crescimento econômico, mas operou o projeto de bloquear transformações democráticas mais profundas.

Neste sentido, a ditadura não foi um desvio na trajetória do país, mas uma etapa funcional à consolidação do projeto burguês dependente - ou seja, uma modernização subordinada aos países cêntricos no modo de produção capitalista (Furtado, 1972), e conduzida de forma excludente. O resultado, segundo Florestan (1975), foi a intensificação das desigualdades, a negação da cidadania às camadas mais pobres e a perpetuação de uma ordenação social marcada pela concentração de poder nas mãos das classes dominantes.

O CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1980

No entanto, chegando ao fim do regime de exceção, ganharam força as concepções pedagógicas voltadas à emancipação, à participação democrática e à valorização da escola pública como espaço de construção da cidadania. De acordo com Dermeval Saviani (2007), a partir do final da década de 1970, a efervescência do debate educacional apresentou aos educadores a possibilidade de repensar o modo como se poderiam avançar as pedagogias para garantir o acesso ao direito de aprender e ainda contribuir para a reformulação do tecido social, que estava a intensificar as desigualdades.

De acordo com ele, esse intenso debate passou a constituir as pedagogias da "educação popular", as pedagogias da prática, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica.

As pedagogias da educação popular se inspiraram sobretudo na compreensão dada por Paulo Freire[1], para quem se deve valorizar o diálogo, a participação comunitária e a leitura crítica da realidade social. Essas pedagogias entenderam a educação como prática política voltada à emancipação dos sujeitos. No contexto das lutas por direitos, pela organização sindical, pela reforma agrária e pelo fortalecimento da escola pública, a educação popular extrapolou os limites da sala de aula, sendo praticada em associações de bairro, sindicatos, Movimentos Eclesiais de Base (MEBs) e Organizações Não Governamentais (ONGs), para além das universidades.

Segundo Saviani,

> [...] as propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão 'educação popular' e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em

> contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo [...] (Saviani, 2007, p. 413).

O objetivo fundamental das pedagogias da educação popular consistiu na busca pela superação da lógica bancária na educação[2], substituindo a transmissão vertical do conhecimento por metodologias que problematizassem a realidade, nas quais deveria ocorrer a valorização do saber popular, articulando-o ao saber científico. Essas pedagogias também se relacionavam à construção de um projeto democrático para o país. Ora, a defesa da alfabetização de jovens e adultos, a formação crítica e a participação cidadã eram, ao mesmo tempo, um gesto pedagógico e político.

Já as chamadas pedagogias da prática[3] constituíram um movimento teórico e político voltado a valorizar o fazer docente e a experiência concreta da escola como ponto de partida para a reflexão. Buscaram resgatar o protagonismo do professor, reconhecendo-o como sujeito capaz de produzir conhecimento a partir de sua prática cotidiana. Sendo assim, o foco se deslocou para vislumbrar a escola pública como espaço de transformação da realidade. O trabalho pedagógico, portanto, deveria ser analisado em sua dimensão social e política, aproximando-se das lutas mais amplas dos movimentos sociais e da sociedade. Assim, a prática pedagógica não deveria ser vista apenas como aplicação de teorias, mas como capaz de gerar mudanças significativas na realidade.

> [...] Segue-se que 'o ato pedagógico é também político' [...]. É nessa condição que cabe ao professor assumir a direção do processo, deslocando-se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos [...] (Saviani, 2007, p. 414).

As pedagogias da prática dialogaram com autores e movimentos que problematizaram o papel da educação em sociedades desiguais, incorporando influências do marxismo, da Pedagogia Histórico-Crítica e da pedagogia de Paulo Freire. Dessa forma, ajudaram a consolidar um campo de reflexão que valorizava tanto a experiência do professor quanto a análise crítica das condições materiais da escola, referenciando os debates sobre o currículo, a formação de professores e a gestão democrática da escola.

Além dessas, figurou também a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos - proposta por José Carlos Libâneo -, para o qual o objetivo central das práticas educativas deve ser a articulação do compromisso social da escola com a transmissão sistemática do conhecimento historicamente produzido, entendido como condição para a formação crítica dos educandos.

Nesta perspectiva, a escola tem papel ativo na democratização do saber, devendo garantir a apropriação dos conteúdos científicos, artísticos e culturais de modo que os indivíduos possam compreender a realidade e analisá-la criticamente para nela intervir. A prática pedagógica precisa, portanto, estar intencionalmente orientada para promover as aprendizagens e vinculá-las ao contexto social dos estudantes.

> [...] Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia "dos conteúdos" é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos átimos [...] (Libâneo, 1985, p. 29).

Portanto, ao mesmo tempo em que valoriza a mediação docente e a sistematização dos conteúdos, Libâneo sublinha a necessidade de conectar o currículo às lutas sociais mais amplas, de modo que o processo educativo forme cidadãos conscientes e participativos. Neste sentido, a proposta de Libâneo tornou-se uma das matrizes pedagógicas mais prestigiosas da década de 1980, especialmente na formulação de propostas curriculares e políticas educacionais voltadas para a democratização da escola pública.

Ou seja, a intensidade dos debates sobre as ideias pedagógicas naquele contexto movimentou toda a sociedade na direção de repensar as bases nas quais esta se assentava. Os movimentos sociais, sindicatos de professores e associações acadêmicas - tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) ou a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) tiveram papéis muito importantes neste processo. Promoveram encontros, publicações e mobilizações que questionaram o autoritarismo e defendiam uma educação crítica e transformadora. As ideias de Paulo Freire também foram retomadas, inspirando práticas de alfabetização popular e fortalecendo a luta por uma escola mais inclusiva e democrática.

Esse ambiente de mobilização resultou em conquistas significativas, como a ampliação do direito à educação, a valorização da gestão democrática e a defesa da escola pública gratuita e de qualidade, princípios que seriam consolidados na Constituição de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996. Assim, os anos 1980 se configuraram como um marco de renovação das concepções educacionais, inaugurando um ciclo de debates e lutas que repercutem até hoje.

A Revista Inter-Ação como Aparelho Privado de Hegemonia (APH)

A Revista *Inter-Ação*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, teve papel relevante no cenário educacional brasileiro da década de 1980, justamente por se constituir como espaço de circulação e consolidação dessas ideias críticas no período de redemocratização. Para o que nos interessa aqui, são tomados como fontes documentais primárias os editoriais da revista entre 1987 e 1989. Os critérios de escolha do recorte temporal se justificam pelo fato de que o debate sobre educação foi aquecido pelo vislumbre dos educadores com o final do regime de exceção, o que ocorreu a partir da segunda metade da década de 1980.

Publicada desde o final da década de 1970, a revista se firmou nos anos 1980 como um veículo de debate acadêmico e político, reunindo produções de pesquisadores, professores e militantes da educação que buscavam superar os limites do tecnicismo herdado da ditadura civil-militar.

> A década de 1980 foi caracterizada também, por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros. As principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na área. (Saviani, 2007, p. 405)

Nesse contexto, a *Inter-Ação* funcionou como canal de interlocução entre o ambiente acadêmico e os movimentos sociais, refletindo preocupações principalmente com a democratização da escola pública e a valorização das pedagogias críticas, em especial a pedagogia libertadora inspirada em Paulo Freire. Ao dar visibilidade às pesquisas e reflexões que defendiam uma educação pública, gratuita e de qualidade, a revista contribuiu para fortalecer a rede de resistência intelectual e docente que se articulou em todo o país.

Nesse sentido é que, no editorial de 1989 - aqui tomado como fonte documental primária -, ao fazer um balanço dos artigos publicados pela revista nos últimos 15 anos, a professora Nancy Ribeiro de Araújo e Silva comentou sobre a preocupação do periódico com os problemas próprios da escola pública, para além das inquietações do fazer acadêmico-docente: "[...] constituiu uma antecipação das preocupações atuais da Faculdade de Educação com a escola pública. Em outras palavras, comprometia-se, assim, a produção acadêmica com a escola pública". (Silva, 1989, s/p.)

Assim, a importância da revista na década de 1980 ultrapassou o âmbito regional da Universidade Federal de Goiás: ela se inscreveu na efervescência nacional dos debates educacionais, ajudando a consolidar novos referenciais teóricos e políticos que seriam fundamentais para as conquistas inscritas na Constituição de 1988, como o direito universal à educação e a gestão democrática das escolas.

> A Revista INTER-AÇÃO foi criada na Faculdade de Educação da UFG em 1975, em formato impresso, e nos seus primeiros vinte anos teve publicações trimestrais, semestrais e anuais. Em 1995, foi publicado um número de comemoração da Revista e, a partir desse ano, a publicação se tornou anual, mantendo-se no formato impresso. [...] (Barros; Rosa; Oliveira, 2024, p. 7)

Ora, os veículos de divulgação científica desempenham um papel estratégico na constituição do consenso dentro das comunidades acadêmicas porque são espaços de mediação, circulação e legitimação de ideias. As revistas acadêmico-científicas, periódicos institucionais, anais de eventos e outros suportes, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas promovem a circulação, propõem debates e movimentam a opinião pública - especialmente quando se consideram as formas de comunicação disponíveis naquele contexto.

Ao selecionar, publicar e difundir trabalhos como frutos da atividade de pesquisa, esses veículos estabelecem critérios que ajudam a orientar as práticas de investigação científica e demarcam quais agendas, pautas e necessidades devem ganhar centralidade no debate público de determinado momento histórico. Assim, eles não apenas registram a produção científica, mas também funcionam como palco de disputa, no qual se definem os parâmetros de cientificidade e autoridade acadêmica. Para além disso, as pautas que estavam postas no debate público e que circulavam por meio dos veículos acadêmicos acabaram por influenciar a formulação das políticas educacionais.

Na constituição do consenso, portanto, os periódicos e demais canais de divulgação não devem ser vistos como neutros: eles refletem redes institucionais, escolhas editoriais e movimentos mais amplos da sociedade e da política científica. Ao mesmo tempo, constituem-se em instrumentos fundamentais de diálogo e construção coletiva de referenciais, possibilitando que a ciência se apresente como empreendimento socialmente validado, sustentado por uma comunidade.

Considerando a perspectiva de Antônio Gramsci (2001), os veículos de divulgação científica podem ser analisados como Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs). Em outras palavras, são instrumentos que, embora não constituam diretamente a máquina burocrático-administrativa do Estado, atuam no terreno da sociedade civil na disputa pela formação do consenso e pela legitimação de determinadas visões de mundo.

Para Gramsci (2001), a ciência não é neutra: o conhecimento circula sempre num campo de forças marcado pelos interesses de classe. Neste sentido, os veículos acadêmicos difundem perspectivas que contribuem para a tentativa de promover a hegemonia. Cumprem, portanto, a função de organizar a cultura para fazê-la instrumento que garante a uma classe a posição de dominância. Esses periódicos podem ser trincheiras de resistência, possibilitando a emergência de discursos contra-hegemônicos. Quando vinculados a projetos críticos, abrem espaço para a problematização dos saberes dominantes e para a formação de novas consciências coletivas.

Sendo assim, podemos afirmar que os veículos de divulgação científica na área da educação na década de 1980 - tal como a *Revista Inter-Ação* -, podem ser compreendidos como Aparelhos Privados de Hegemonia (APH). Afinal, como afirma Gramsci, "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica" (GRAMSCI, 2001, p. 399). Nesse sentido, tais revistas não apenas divulgavam conhecimento, mas atuavam na formação de consensos dentro da comunidade acadêmica e dos movimentos educacionais.

Ao dar visibilidade a autores e perspectivas críticas e, portanto, contra-hegemônicas, esses periódicos atuaram como barricadas teóricas em oposição ao tecnicismo herdado da ditadura empresarial-militar. Gramsci lembra que os intelectuais organizam e difundem concepções de mundo, tornando-se os mediadores entre a ciência e sociedade: "os intelectuais são os 'comissários' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político" (Gramsci, 2001, p. 15). No caso brasileiro, a atuação de educadores vinculados a esses periódicos

colaborou para a constituição de uma hegemonia construída a partir de princípios democráticos no campo educacional, em sintonia com a luta pela redemocratização.

Na perspectiva gramsciana, portanto, a *Revista Inter-Ação* não pode ser vista como mero canal de informação ou registro de trabalhos acadêmicos, mas como arena de disputa pela cultura. Contribuiu para consolidar novas referências teóricas e políticas que repercutiram, inclusive, na Carta Magna, em outubro de 1988, e nas políticas educacionais subsequentes.

OS DESDOBRAMENTOS DOS DEBATES

Diante do panorama que configurou o debate sobre educação naquele período, e do qual fez parte a *Revista Inter-Ação*, cabe destacar os desdobramentos das reflexões a que se submeteram os membros das comunidades acadêmicas, ou mesmo os entes da sociedade civil organizada e interessada na temática. Vale destacar que houve mudanças significativas no desenho das políticas públicas em educação e isto só foi possível diante da mobilização geral da sociedade brasileira e, mais especificamente, da movimentação dos educadores.

No esteio do que aqui estamos chamando de efervescência, está a primeira greve dos educadores no estado de Goiás, já em 1979. O movimento representou um marco histórico na organização política da categoria, para além do fortalecimento dos movimentos sociais. A pauta fundamental orbitou em torno da luta por melhores salários, plano de carreira e condições dignas de trabalho, mas não só. As greves ocorridas entre o final dos anos 1970 e o início da década seguinte ultrapassaram a dimensão econômica (Antunes, 1995). Embora tivessem origem em questões materiais, assumiram um caráter político mais profundo, dadas as necessidades e demandas específicas do contexto.

No estado de Goiás, a paralisação foi articulada pelo então Centro de Professores de Goiás (CPG)[4], que começava a se consolidar como liderança representativa dos professores da rede pública. A greve ganhou força porque revelou o descompasso entre a expansão da rede escolar e a ausência de investimentos estatais na valorização docente, situação agravada pela crise econômica do período.

O movimento contou com ampla participação dos docentes, que enfrentaram resistência do governo estadual, marcado pelas práticas autoritárias do regime:

> A conscientização crescente da categoria deflagrou a primeira greve em Goiás, em 1979, e foi repreendida por cães, policiais e bombas. Contudo, a mobilização comandada pelo CPG cresce e encoraja outras categorias a se organizarem. A luta pela anistia política teve a contribuição significativa dos professores de Goiás. O movimento de valorização do professor tem a simpatia e respeito de toda a sociedade (Sintego, 2023).

Resultado dos debates em favor da educação pública, a greve ampliou a consciência política dos professores e deixou como consequência a inserção da pauta educacional no debate público, fortalecendo a identidade dos trabalhadores da educação no estado. Além disso, chamou atenção para a necessidade de que se regulamentasse a educação como direito e condição de acesso à cidadania.

Indo de encontro à mobilização dos educadores esteve o III Encontro Nacional de Supervisores Educacionais (III ENSE). O evento constituiu-se num marco para a consolidação do debate acerca da função da supervisão no Brasil e contou com a participação dos intelectuais que, naquele momento, estavam a propor uma outra forma de conceber as práticas pedagógicas e as viam como instrumento que possibilitaria a transformação da realidade. Participaram do evento Paulo Freire, Marilena Chauí, Rubem Alves, Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão e Ildeu Moreira Coêlho, que contribuíram para a problematização do papel do supervisor escolar na prática educativa - entendida como prática social.

> [...] Com mil e trezentos inscritos, o encontro aconteceu em Goiânia, no Clube Antônio Ferreira Pacheco, entre os dias 20 e 25 de outubro de 1980. As atividades ocorreram sob a coordenação e responsabilidade da Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás (ASSUEGO), presidida à época, pela Profª Martha Guanaes Nogueira. Embora organizado por uma associação de supervisores, o evento não ponderou apenas a supervisão do ensino como temática das conferências. Discutiram-se também os problemas educacionais de maneira ampla, de modo a pensar a educação em sua totalidade e em todos os aspectos que a compõem. (Bordignon, 2024, p. 8)

O encontro deslocou o enfoque tradicional da supervisão, até então vinculada a práticas burocráticas e tecnicistas, para uma compreensão mais ampla de sua dimensão pedagógica, política e social. As discussões enfatizaram a necessidade de que o supervisor deveria assumir-se como sujeito engajado na defesa da escola pública, democrática e de qualidade, articulando-se criticamente às políticas educacionais e à prática docente. Nesse sentido, a supervisão foi concebida não apenas como instrumento de controle, mas como espaço de mediação, formação e emancipação.

Ao problematizar os limites da visão tecnocrática da educação e ao reivindicar a centralidade de uma prática reflexiva e crítica, o III ENSE consolidou-se como espaço e momento de resistência e de elaboração coletiva de alternativas pedagógicas. Neste movimento, é possível compreender que a proposta que se colocava para a ação do supervisor escolar era de intelectual orgânico - comprometido com a transformação social por meio da ação educativa. É neste sentido que se pode falar em protagonismo dos educadores, especialmente no estado de Goiás (Bordignon, 2024). Os debates que foram travados por ocasião do evento foram levados adiante a ponto de influenciar a legislação educacional, além de mobilizar a ação prática dos educadores.

Como bem observou Martha Guanaes Nogueira - presidente da ASSUEGO -, o evento foi ocasião para "possibilitar o início da vivência de uma prática política democrática e combativa" (Nogueira, 2005, p. 143). Os conferencistas, portanto, contribuíram para a problematização do papel do supervisor escolar em um país em processo de abertura política, mas para além disso, chamaram atenção para os princípios que deveriam nortear a formulação das políticas para a educação.

As discussões enfatizaram a necessidade de o supervisor assumir-se como sujeito engajado na defesa da escola pública de qualidade, articulando-se criticamente

às políticas educacionais e à prática docente. Nesse sentido, a supervisão foi concebida não apenas como instrumento de controle, mas como espaço de mediação, formação e emancipação.

> [...] Embora organizado por uma associação de supervisores, o evento não ponderou apenas a supervisão do ensino como temática das conferências. Discutiram-se também os problemas educacionais de maneira ampla, de modo a pensar a educação em sua totalidade e em todos os aspectos que a compõem (Bordignon, 2024, p. 8).

Ao problematizar os limites da visão tecnocrática da educação e ao reivindicar a centralidade da prática crítica, o III ENSE consolidou-se como espaço de resistência e de elaboração coletiva de alternativas pedagógicas. Nesse movimento, reforçou-se a concepção do supervisor escolar como intelectual orgânico, no sentido gramsciano, comprometido com a transformação social por meio da ação educativa. Cabe observar que, mesmo não tendo conversado entre si, os palestrantes do evento apresentaram raciocínios semelhantes, sintoma que denuncia o anseio geral dos educadores por uma prática pedagógica emancipatória.

> Cada um de nós, professores de repente transformados em conferencistas, preparou a sua fala por sua conta, sem reuniões prévias e preparatórias. No entanto, quando elas foram apresentadas no Encontro – uma ou duas a cada dia – o que se descobriu foi uma notável coincidência de preocupações, críticas e propostas, não só para o trabalho pedagógico do Supervisor da Educação, que por todos os que falaram foi tomado como um educador em pleno sentido, mas para a prática pedagógica e pedagogicamente política de todos os outros tipos de educadores que somos e de onde nos expulsam as forças de controle externo sobre a educação.
>
> Uma fala foi escrita em São Paulo, duas em Campinas, uma em Belo Horizonte e outra em Goiânia. Sem haver escrito antes a sua, porque preferiu desentranhar "na hora" um "pensar junto" com todos, Paulo Freire fez em Goiânia uma palestra que foi, a seu próprio ver, um primeiro grande encontro com o educador brasileiro, depois de quase 16 anos de exílio. E o que havia em todas [...], era uma mesma denúncia contra o que desumaniza o educador e o seu trabalho e, através deles, o educando e o destino humanizador da educação. Afinal, de um modo ou de outro vínhamos todos de salas de aulas e corredores, de reuniões entre colegas e com alunos, de greves e outros momentos de luta em tudo semelhantes e em tudo carregados das mesmas ideias e dos mesmos símbolos (Brandão, 1982, p. 9-10).

É importante ressaltar que o evento organizado pelos supervisores educacionais levou os presentes a questionarem tão profundamente sua ação na prática educativa que, além de trazer reflexões do ponto de vista filosófico sobre o campo da

educação, propôs ações práticas que se desenvolveram depois de finalizado o congresso.

É o caso, por exemplo, da moção que rejeitou a implantação do Programa Alfa por parte do Ministério da Educação e Cultura e com o intermédio da Editora Abril. O Programa Alfa, implementado na educação básica em fins da década de 1970, foi uma iniciativa do governo federal voltada à alfabetização. Inspirado em concepções tecnicistas e compensatórias, o programa visava reduzir os índices de analfabetismo no país por meio de materiais padronizados. Acabou sendo amplamente criticado por educadores e pesquisadores por seu caráter centralizador e pela ausência de participação das comunidades e dos professores no processo educativo.

Numa das plenárias do encontro e depois de ter passado por estudos, discussões e trocas de experiências, o corpo de supervisores acabou por apresentar um documento que repudiava o programa de alfabetização proposto pelo governo federal. Os educadores identificaram na lógica da educação compensatória uma prática não emancipatória. Aquela foi entendida como excludente, já que apresentava a ação pedagógica como instrumento que nivelava as desigualdades das populações vulneráveis, mas sem considerar os problemas que, efetivamente, estavam a causar as diferenças. Como resultado dos debates por entre os supervisores e pela moção que publicaram a partir do encontro, o programa com a Editora Abril foi extinto:

> [...] um dos resultados concretos do III ENSE, especificamente em Goiás, foi a extinção do Projeto ALFA no mês seguinte à realização do encontro. À ocasião os Supervisores Pedagógicos responsáveis pela execução do Projeto se reuniram e comunicaram aos responsáveis por este que não mais atuariam nele. Com essa decisão o projeto se extinguiu (Nogueira, 2005, p. 173).

Concomitantemente à mobilização dos supervisores educacionais, houve a movimentação das comunidades acadêmicas que, - ora elaborando as reflexões no campo filosófico para fomentar os debates, ora organizando teoricamente a ação prática dos professores da educação básica - estiveram empenhadas também na organização de práticas que possibilitassem uma formação de professores adequada às necessidades de emancipação e autonomia das camadas populares, em contraposição à proposta tecnicista, portanto.

Nesta perspectiva, os educadores goianos acabaram por organizar o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador que, por sua vez, passou a articular encontros para debate teórico a fim de estimular ações que dirigissem a formação de professores. Por iniciativa do Prof. Ildeu Moreira Coêlho, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG), educadores de várias regiões do país passaram a se corresponder pelos correios para trocar os materiais de estudos que embasavam as discussões. Para Ildeu, o articulador teórico-filosófico deste movimento, a educação deveria ser entendida como o ato de

> [...] desenvolver no indivíduo a capacidade de – em sua vida pessoal, em sociedade, no mundo do trabalho, em qualquer outra

> situação em que se encontre – entender e transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade, para a contemplação do verdadeiro, do belo, do justo (Coêlho, 1996, p. 35).

Ou seja, toda a articulação dos educadores - em decorrência dos debates sobre o tipo de educação que se esperava para compor a cidadania no contexto da abertura política - não ficou apenas no campo da superestrutura. O incômodo com o tecnicismo aplicado ao campo da educação extrapolou o discurso e, num movimento dialético, pôs-se a influenciar as ações práticas dos entes que compunham diretamente a máquina burocrático-administrativa do Estado. Em outras palavras, as ideias cederam lugar a ações concretas que, por sua vez, contribuíram para um desenho mais democrático do que se esperava que deveria ser a formação humana. A práxis educativa proporcionou, portanto, a possibilidade de que a ação refletida sobre a realidade pudesse estimular alguma mudança significativa na realidade.

Ora, é considerando toda a mobilização deste contexto que a *Revista Inter-Ação* comemorou os 20 anos da Faculdade de Educação da UFG, no editorial de 1988 - outra das fontes primárias deste artigo. Os editores registraram, na verdade, a atuação da comunidade acadêmica para com a formação de cidadãos recém-apresentados à democracia:

> Neste ano, ao comemorarmos os 20 anos da Faculdade de Educação, editamos o Vol. 12 (n. 1 e 2) da Inter-Ação, referente ao ano de 1988, portanto, com a atualização da sua periodicidade. Com esse feito, acreditamos deixar a nossa contribuição na construção da história da Faculdade de Educação. São duas décadas marcadas pela dedicação, esforço e abnegação de seus "pioneiros" - professores e funcionários que não mediram esforços para levar adiante um projeto de educação voltado para a formação de professores para as nossas escolas de 1º e 2º graus. Seu ideal, presente desde o seu embrião, tem sido mantido pela convicção do papel cada vez mais fundamental que a escola tem em nossa sociedade (Inter-Ação, 1988, s/ p.)

É também neste sentido que se devem entender os Encontros da Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação de Educadores, considerados o embrião da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE):

> A Anfope tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26/7/1990, durante o 5º Encontro Nacional (Belo Horizonte/MG), foi convocada a Assembleia Extraordinária, com o objetivo de "examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma ASSOCIAÇÃO NACIONAL" [...]. Tal ideia materializou-se em 1992, com a fundação da Anfope, que tem como primeiro presidente Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (Anfope, 2016).

Na década de 1980, os encontros ocorreram em diferentes universidades brasileiras, e reuniram professores universitários, entidades científicas recentemente criadas - a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), criada em 1978, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), constituído no mesmo ano em Campinas-SP, além da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que na década de 1980 ampliou seu escopo e campo de atuação - além dos sindicatos de trabalhadores da educação e representantes dos estudantes.

Os encontros concentraram os esforços na crítica ao modelo tecnicista que propunha a fragmentação da formação docente, hegemônico durante a ditadura empresarial-militar. Afinal, até aquele contexto, os cursos de Pedagogia estavam a ser oferecidos a partir das especializações:

> Já ao final da década [de 1960], atendendo à Reforma Universitária — consolidada na Lei nº 5.540/1968 —, aboliu-se a diferenciação entre licenciatura e bacharelado, de modo que se formassem professores e especialistas em educação, a depender das tarefas que os profissionais escolhessem desempenhar no cotidiano das escolas. Portanto, a partir da reforma, as especializações possíveis seriam para as atividades de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, tal como previsto no artigo 30 da lei em questão [...] (Bordignon, 2024, p. 3)

Em contraposição à proposta do Ministério da Educação e Cultura, - na figura de Valnir Chagas, principalmente -, os educadores críticos ao tecnicismo se organizaram para repensar os cursos de pedagogia e as licenciaturas, propondo a docência como eixo norteador na formação de professores e defendendo uma formação unitária, crítica e voltada para a transformação social.

Portanto, o princípio que norteou as propostas para a formação de professores e deu o tom para o debate a partir daquele momento foi a docência como identidade comum a todos os profissionais da educação, tendo rejeitado as habilitações. Para além disso, reiterou-se a defesa da integração entre teoria e prática numa formação comprometida com a escola pública, na contramão do que significavam os princípios tecnicistas.

Para além dos encontros que originaram a ANFOPE, é preciso também destacar os debates que ocorriam por ocasião das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). As conferências tiveram início em 1980, por iniciativa das mesmas entidades representativas da área da educação (ANPEd, ANPAE, CEDES e, posteriormente, ANFOPE) e trilhavam os mesmos objetivos de reconstrução da participação democrática e reformulação das bases da educação nacional, principalmente a formação de professores.

> [...] Essas três entidades reuniram-se para organizar conjuntamente as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), tendo a primeira se realizado em 1980, sendo seguida por outras cinco, ocorridas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. A simples menção dos temas centrais de cada uma delas já permite evidenciar o tipo de

> preocupação que as norteava: I CBE: A política educacional; II CBE: Educação: perspectiva na democratização da sociedade; III CBE: Da crítica às propostas de ação; IV CBE: A educação e a Constituinte; V CBE: A lei de diretrizes e bases da educação nacional; VI CBE: Política nacional de educação.
>
> O antecedente imediato das CBEs foi o I Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES e realizado em Campinas em 1978. Nesse seminário ainda predominou a crítica e a denúncia da política educacional oficial, tanto assim que Valnir Chagas, convidado para participar do evento, quase não conseguiu falar em virtude das vaias que lhe foram dirigidas pela plateia [...] (Saviani, 2007, p. 403)

Para o que nos interessa aqui, vale destacar que o produto da IV CBE, a Carta de Goiânia, é fonte documental muito importante na trajetória da educação brasileira. O documento consolidou e ampliou os princípios defendidos pelos educadores nos encontros que deram origem à ANFOPE, porque indicou reformular a formação dos profissionais da educação, alinhando-a às necessidades sociais a partir da crítica ao tecnicismo. Os educadores reunidos na IV CBE buscaram estabelecer diretrizes para uma formação docente que fosse reflexiva, na direção de superar o tecnicismo e a especialização de tarefas consubstanciada nas habilitações para o curso de Pedagogia.

A Carta de Goiânia propôs uma série de princípios que extrapolam, inclusive, a questão da formação dos profissionais da educação: se destacam a educação como direito de todos, formação crítica e comprometida com os princípios democráticos e que integre teoria e prática, considerando a realidade social e cultural dos educandos. O documento demonstra também a preocupação com a valorização do magistério e o compromisso com a transformação social. A aprovação do documento tem significado histórico considerando-se o contexto de abertura política:

> 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.
>
> [...]
>
> 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 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Brzezinsky, 2013, p. 225-226).

Em síntese, podemos afirmar que a relação orgânica entre a mobilização dos educadores na realidade concreta, somada aos debates e reflexões críticas ocorridos no campo da superestrutura é que garantiram transformações significativas no curso da história da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efervescência do debate educacional na década de 1980 revelou um momento singular da história da educação brasileira, marcado pela reorganização das forças sociais e pela emergência de novos referenciais teóricos e políticos. Nesse cenário, os intelectuais[5] goianos contribuíram com a articulação de um debate crítico, com a militância e a produção acadêmica, contribuindo para a formulação de um projeto de educação comprometido com a emancipação humana e com a construção efetiva da democracia. A resistência ao tecnicismo e ao produtivismo, herdados do regime empresarial-militar, materializou-se tanto nas práticas sindicais e movimentos de educadores quanto nas formulações teóricas que redirecionaram o sentido da formação docente e da escola pública.

A análise da *Revista Inter-Ação*, compreendida como Aparelho Privado de Hegemonia, evidencia a potência dos veículos de divulgação científica na disputa de ideias e na consolidação de novos consensos pedagógicos. Mais do que um espaço de publicação, o periódico atuou como instância de mediação entre a universidade e os movimentos sociais, fortalecendo a dimensão política da produção do conhecimento. Ao dar visibilidade às pedagogias críticas e às concepções libertadoras, a revista contribuiu para a consolidação de uma hegemonia educacional que valorizou a participação, a autonomia intelectual e o compromisso social dos educadores - especialmente os goianos.

Pode-se afirmar, portanto, que o protagonismo dos educadores goianos e das entidades que compuseram o movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação de professores foi decisivo para os avanços conquistados nas décadas seguintes. A partir da articulação entre reflexão teórica e ação política, consolidaram-se princípios que influenciaram a Carta de Goiânia e a Constituição de 1988, garantindo o reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado. Assim, a década de 1980 constitui-se como um marco histórico da luta pela educação pública e pela democracia, reafirmando a importância dos intelectuais e de seus espaços de produção e circulação de ideias na construção de um projeto emancipador de sociedade.

Artigo recebido em: 12/10/2025
Aprovado para publicação em: 09/03/206

THE EFFERVESCENCE OF AN ERA: DEBATES ON EDUCATION IN REVISTA INTER-AÇÃO (1987-1989)

ABSTRACT: This article discusses the effervescence of the Brazilian educational debate in the late 1980s, highlighting the role of intellectuals from Goiás in the construction of a critical and democratic conception of education. Considering the editorials of Revista Inter-Ação (1987-1989) and analyzing the context of redemocratization, the journal's role as a space for the circulation of ideas and intellectual resistance is evidenced. This movement is understood in light of Gramsci, treating the journal as a Private Apparatus of Hegemony (PAH). It also examines academic events

that took place at the time which influenced the Carta de Goiânia (1986). It concludes that the articulation between the theory and political practice of educators was decisive for the transformations enshrined in the 1988 Constitution, consolidating the 1980s as a landmark period for the renewal of pedagogical ideas in Brazil.

KEYWORDS: Education. Organic Intellectuals. Pedagogical Ideas. Revista Inter-Ação.

LA EFERVESCENCIA DE UNA ÉPOCA: LOS DEBATES SOBRE EDUCACIÓN EN LA REVISTA INTER-AÇÃO (1987-1989)

RESUMEN: El presente artículo discute la efervescencia del debate educativo brasileño a finales de los años 1980, destacando el protagonismo de los intelectuales de Goiás en la construcción de una concepción crítica y democrática de la educación. Considerando los editoriales de la Revista Inter-Ação (1987-1989) y analizando el contexto de redemocratización, se evidencia el papel del periódico como espacio de circulación de ideas y de resistencia intelectual. Se comprende este movimiento a la luz de Gramsci, tratando la revista como Aparto Privado de Hegemonía (APH). Examina además eventos académicos ocurridos en la época que influenciaron la Carta de Goiânia (1986). Concluye que la articulación entre la teoría y la práctica política de los educadores fue decisiva para las transformaciones consagradas en la Constitución de 1988, consolidando los años 1980 como marco de renovación de las ideas pedagógicas en Brasil.

PALABRAS CLAVE: Educación. Intelectuales Orgánicos. Ideas pedagógicas. Revista Inter-Ação.

NOTAS

1- As pedagogias da educação popular contam com autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão, dentre outros.

2- Paulo Freire utiliza a expressão "educação bancária" para referir-se criticamente ao modelo tradicional de ensino, em que o professor é visto como depositário do saber e o estudante como um recipiente passivo que apenas recebe dados e informações. Nesta perspectiva, o conhecimento é transmitido de forma unilateral, sem diálogo ou reflexão, contribuindo para a reprodução da ordenação social.

3- Os principais expoentes das pedagogias da prática foram Oder José dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg.

4- O Centro de Professores de Goiás (CPG) foi articulado a partir da junção entre a Associação dos Professores Primários (APP) e da Associação dos Professores do Ensino Médio (APEM). Após a promulgação da Constituição Cidadã, em 5 de outubro de 1988, o CPG se reconfigurou como Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO).

5-Para mais informações sobre a atuação dos educadores goianos no contexto de abertura democrática, consultar BORDIGNON, T. F. *O protagonismo dos educadores goianos na luta pela educação nos anos de 1980*, como citam as referências.

Referências

ANFOPE. **Histórico.** Anfope.org.br, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 12 out. 2025.

ANTUNES, R. **O novo sindicalismo no Brasil.** Campinas-SP: Pontes, 1995.

BARROS, F.; MEDEIROS, C. R.; OLIVEIRA, A. W. A história da educação na Revista Inter-Ação da Faculdade de Educação da UFG: 1975 a 2024. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 14, n. esp.2, 2024. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/19704 . Acesso em: 26 set. 2025.

BORDIGNON, T. F. O protagonismo dos educadores goianos na luta pela educação nos anos de 1980. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 14, n. esp.2, p. e024019, 2024. DOI: 10.30612/eduf.v14iesp.2.19705. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/19705 . Acesso em: 30 set. 2025.

BRANDÃO, C. R. **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRZEZINSKI, I. Princípios da Carta de Goiânia / IV CBE na Constituição Federal "cidadã" (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** V. 29, n.2, p. 223-241, mai/ago. 2013.

COÊLHO. I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO , M. A.V.; SILVA J UNIOR , C. A. **Formação do educador.** São Paulo: UNESP, 1996.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FURTADO, C. **Análise do Modelo Brasileiro.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2 e v. 3.

INTER-AÇÃO. Editorial. Revista Inter-Ação. Goiânia, vol. 12, n. 1 / 2, jan/dez 1988. Disponível em https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/29110/16192. Acesso em: 9 mar. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **A democratização da escola pública.** 19ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional:** a questão política. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, N. R de A. Editorial. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, vol. 13, n. 1 / 2, jan/dez 1989. ISSN 0101-7136. Disponível em https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/29109/16191. Acesso em: 9 mar. 2026.

SINTEGO. **Resgatando nossa história.** Goiânia, 2023. Disponível em: <https://sintego.org.br/o-sintego/>. Acesso em: 3 out. 2025.

TALITA FRANCIELI BORDIGNON: Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UFG) da mesma universidade, na linha de "Educação, Trabalho e Movimentos Sociais: perspectivas críticas e interseccionais". Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR Goiás.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7082-4644
E-mail: talitabordignon@ufg.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution* 4.0, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).