



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

JULIO HIDEYSHI OKUMURA

Revolução dentro da ordem e contra a ordem: o pensamento educacional de Florestan
Fernandes (1959-1994)

Marília – SP
Novembro / 2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

JULIO HIDEYSHI OKUMURA

Revolução dentro da ordem e contra a ordem: o pensamento educacional de Florestan
Fernandes (1959-1994)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação como parte das exigências para
obtenção do título de Doutor em Educação pela
Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão
de Sistemas e Organizações, Trabalho e
Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes

Marília - SP
Novembro / 2023

O41r

Okumura, Julio Hideyshi

Revolução dentro da ordem e contra a ordem: : o pensamento educacional de Florestan Fernandes (1959-1994) / Julio Hideyshi Okumura. -- Marília, 2023
242 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Henrique Tahan Novaes

1. Educação. 2. Florestan Fernandes. 3. Revolução dentro da ordem e revolução contra a ordem. 4. Educação para a democracia. 5. Educação para a revolução socialista.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JULIO HIDEYSHI OKUMURA

Revolução dentro da ordem e contra a ordem: o pensamento educacional de Florestan Fernandes (1959-1994)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Banca Examinadora

Presidente e orientador: Prof^o. Dr. HENRIQUE TAHAN NOVAES

Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Membro titular: Prof^a. Dra. FABIANA DE CASSIA RODRIGUES

Departamento de Filosofia e História da Educação / Unicamp, Faculdade de Educação

Membro titular: Prof^o. Dra. LALO WATANABE MINTO

Departamento de Filosofia e História da Educação / Universidade Estadual de Campinas

Membro titular: Prof^a. Dra. NEUSA MARIA DAL RI

Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Universidade Estadual Paulista

Membro titular: Prof^o Dr. JULIO CESAR TORRES

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - São José do Rio Preto / SP

Marília, 6 de novembro de 2023

Aos filhos da classe trabalhadora que estão na escola pública, para que compreendam, que apesar de todo o sofrimento gerado por esse cruel sistema, que eles nunca parem de sonhar.

AGRADECIMENTOS

Foram anos de dedicação. Confesso que o processo de elaboração de tese não foi como desejei, mas o também confesso que ofertei todos os meus esforços para entregá-la.

Sou professor de uma escola pública situada no Município de Marília e professor na ensino superior particular. Vivo com as condições sociais vivenciadas pelos meus alunos: a fome, a miséria, a falta de recursos básicos e o desprezo das famílias são realidades que estão presentes no meu cotidiano, por isso, agradeço inicialmente a todos eles.

Aos meus familiares, toda a gratidão. Foram anos em que eles tiveram que compreender as minhas ausências em momentos de comunhão.

Ao meu orientador, Dr. Henrique Tahan Novaes, que me ajudou a superar os meus limites como jovem pesquisador. Também, me ensinou que a luta travada pela Universidade não está somente entre seus muros, mas, sobretudo, fora deles.

A minha companheira de vida, Lara, pelo carinho oferecido e a paciência em me ouvir no momentos mais difíceis.

Por fim, aos professores Dr. Marcelo Augusto Totti, Dr. Julio Torres, Dr. Neusa Maria Dal Ri, Lalo Watanabe Minto e Dr. Fabiana de Cássia Rodrigues por me ajudar com críticas auxiliaadoras para o aprimoramento do texto.

A todos, mais uma vez, minha eterna gratidão!

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extra-escolar que recebi através das duras lições da vida. Para o bem e para o mal — sem invocar-se a questão do ressentimento, que a crítica conservadora lançou contra mim — a minha formação acadêmica superpôs-se a uma formação humana que ela não conseguiu distorcer nem esterilizar. Portanto, ainda que isso pareça pouco ortodoxo e anti-intelectualistas, afirmo que iniciei a minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade em uma cidade na qual não prevalecia a ordem das bicadas, mas a relação de presa, pela qual o homem se alimentava do homem, do mesmo modo que o tubarão come a sardinha ou o gavião devora os animais de pequeno porte. A criança estava perdida nesse mundo hostil e tinha de voltar-se para dentro de si mesma para procurar nas técnicas do corpo e nos ardis dos fracos os meios de autodefesa para a sobrevivência. Eu não estava sozinho. Havia a minha mãe. Porém a soma de duas fraquezas não compõe uma força. Éramos varridos pela tempestade da vida e o que nos salvou foi o nosso orgulho selvagem, que deitava raízes na concepção agreste do mundo rústico, imperante nas pequenas aldeias do norte de Portugal, onde as pessoas se mediam com o lobo e se defendiam a pau do animal ou de outro ser humano.

Florestan Fernandes

RESUMO

A presente pesquisa visou analisar quais foram os marcos do desenvolvimento do pensamento educacional em Florestan Fernandes entre os anos de 1959 a 1994. A pesquisa é de natureza teórica e baseou-se em todos os livros e artigos escritos pelo autor dentro da temática educacional no período delimitado, além de seus intérpretes. Como procedimentos técnicos metodológicos, aplicou-se a pesquisa bibliográfica e documental. Os eixos elencados para a análise da obra educacional do autor foram: a) o trabalho do professor em uma sociedade subdesenvolvida, b) a escola pública e os dilemas históricos brasileiros e c) a relação entre escola e formação da democracia. Entre os anos de 1959 a 1994, Florestan Fernandes militou em defesa da escola pública, de modo revolucionário tanto dentro da ordem (nas décadas de 1950 e 1960 focando na construção da democracia) quanto dentro e contra a ordem política e econômica vigente (nas décadas de 1980 e 1990 com propostas socialistas), em marcos importantes da história dos embates político-educacionais no Brasil, a saber: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1961; nos debates a respeito da Reforma Universitária de 1968 (LEI Nº 5.540 de 1968); como deputado federal constituinte pelo Partido dos Trabalhadores (PT) nos anos de 1987-1988; e nos debates que precederam a nova LDB de 1996. A pesquisa revelou que há uma consistência teórica e de luta política em sua militância pela escola pública brasileira presentes nesses marcos: a defesa da escola pública, gratuita, de qualidade, laica e para todos como princípios para a formação e concretização da democracia no Brasil; a importância do trabalho do professor qualificado pelos saberes científicos e pelos valores democráticos; a importância da democratização da educação para possibilitar o acesso e a permanência da classe trabalhadora; a organização das escolas como instituições que visam formar para a democracia; a importância da representatividade da comunidade escolar nos colegiados em todas instâncias deliberativas; um ensino voltado às necessidades e interesses da classe trabalhadora; esses pensamentos/proposições são compreendidos como ações de revolução dentro da ordem. Há também em seus textos, a partir da década de 1980, outros pontos importantes apontados na análise do seu pensamento educacional: a importância da formação política da classe trabalhadora e do professor; a utilização da escola pública como espaço de formação da autoconsciência e autoemancipação da classe trabalhadora; e a necessidade da organização da luta dos educadores por meio dos movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos; esses pensamentos/proposições estão relacionados às ações de revolução contra a ordem. Porém, ambas devem acontecer concomitantemente para que haja a possibilidade da conquista da democracia e do socialismo.

Palavras-chave: Educação; Florestan Fernandes; Revolução dentro da ordem e revolução contra a ordem; Educação para a democracia; Educação para a revolução socialista.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the milestones in the development of Florestan Fernandes' educational thinking between 1959 and 1994. The research is theoretical in nature and relied on all books and articles written by the author on educational themes during the specified period, along with his interpreters' works. Methodologically, bibliographic and documentary research were applied. The axes chosen for analyzing the author's educational work were: a) the work of teachers in an underdeveloped society; b) public schools and Brazilian historical dilemmas; and c) the relationship between schools and the building of democracy. From 1959 to 1994, Florestan Fernandes advocated for public schools in a revolutionary manner, both within the established order (focusing on building democracy in the 1950s and 1960s) and concomitantly within and against the prevailing political and economic order (with socialist proposals in the 1980s and 1990s), marking important moments in the history of political-educational struggles in Brazil. These include: the promulgation of the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), in 1961; debates on the 1968 University Reform (Law No. 5.540 of 1968); his role as a constituent federal deputy for the Workers' Party (PT) in 1987-1988; and the debates preceding the new LDB of 1996. The research revealed a theoretical consistency and a sense of political struggle in his advocacy for the Brazilian public school within these milestones: the defense of public, free, quality, secular schools for all as a basis for the formation and realization of democracy in Brazil; the importance of the work of teachers qualified by scientific knowledge and democratic values; the importance of the democratization of education to enable access and permanence of the working class; the organization of schools as institutions that aim to educate for democracy; the importance of the representativeness of the school community in the collegiate bodies in all deliberative instances; an education focused on the needs and interests of the working class. These last thoughts/propositions are understood as actions of revolution within the order. Other significant points in his educational thinking from the 1980s onward included: the importance of political education for the working class and teachers; the use of public schools as spaces for self-awareness and self-emancipation of the working class; and the need for educators to organize through social movements, trade unions, and political parties. These last thoughts/propositions are seen as revolutionary actions against the established order. However, both must occur simultaneously for the possibility of achieving democracy and socialism.

Keywords: Education; Florestan Fernandes; Revolution within the order and revolution against the order; Education for democracy; Education for the socialist revolution.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUSP – Associação de Docentes da Universidade de São Paulo

ANC – Assembleia Nacional Constituinte

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAQi – Custo aluno-qualidade inicial

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CDEP – Campanha em Defesa da Escola Pública

CEDEC – Centro de Estudos de Cultura Contemporânea

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPC – Centro Popular de Cultura

CPP – Centro do Professorado Paulista

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público

ED – Esquerda Democrática

FESPSP – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo

FGV-CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas

FINSOCIAL – Fundo de Investimento Social

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica

JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mackenzie – Universidade Presbiteriana Mackenzie
MCP – Movimento de Cultura Popular
MPC – Modo de Produção Capitalista
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PIB – Produto interno bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PSR – Partido Socialista Revolucionário
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rede PENSSAN – Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar
TSE – Tribunal Superior Eleitoral
UCG – Universidade Católica de Goiás
UDN – União Democrática Nacional
UEE – União Estadual dos Estudantes
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UMI – Universidade multifuncional e integrada
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – FLORESTAN FERNANDES (1959-1966): DA FORMAÇÃO À CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA	21
1.1 O início da formação de Florestan Fernandes: o menino Vicente	21
1.2 O período de formação acadêmica de Florestan Fernandes: dos desafios de ingresso na universidade ao profícuo egresso	26
1.3 Florestan Fernandes e a educação	31
1.4 Os dois projetos de educação nas Constituições de 1934, 1937 e 1946: os defensores da escola pública e os privatistas	36
1.5 Os dados e dilemas da educação na década de 1950	50
1.6 A concepção de ciência e método em Florestan Fernandes: a leitura de Mannheim e a educação como ciência aplicada	57
1.7 A Campanha em Defesa da Escola Pública: contexto e luta por uma educação para o povo	66
1.8 O pensamento e as propostas educacionais de Florestan Fernandes (1959-1966)	76
CAPÍTULO 2 – O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE FLORESTAN FERNANDES (1968-1976): ANÁLISE DA CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA E DO DEBATE SOBRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR	93
2.1 A análise de Florestan Fernandes sobre sua participação na Campanha em Defesa da Escola Pública	93
2.2 Os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária de 1968	101
2.3 O debate sobre a universidade brasileira	113
2.3.1 O problema da universidade brasileira	116
2.3.2 A universidade multifuncional e integrada	121
2.4 O desenvolvimento do pensamento educacional em Florestan Fernandes na década de 1970	133
2.5 A centralidade da formação política: as influências de Lênin no pensamento educacional em Florestan Fernandes	152
CAPÍTULO 3 – PROPOSTAS E PENSAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990: EDUCAÇÃO PARA A REVOLUÇÃO SOCIALISTA E PARA A REDEMOCRATIZAÇÃO	160
3.1 O capitalismo competitivo e o capitalismo monopolista: principais características	162
3.2 Florestan Fernandes e os movimentos sociais dos educadores (1980)	167
3.2 A candidatura de Florestan Fernandes: propostas educacionais	186
3.3 Florestan Fernandes na Constituinte de 1987-1988: propostas e balanço	192
3.4 O pensamento educacional em Florestan Fernandes nas décadas de 1980 e 1990	199
CONCLUSÃO	219
REFERÊNCIAS	231

INTRODUÇÃO

Nesses últimos quatro anos, além das tarefas diárias de professor atuante na escola pública e no ensino superior privado (trabalho que por vezes me demandava cerca de 70 horas semanais), dediquei-me intensamente à elaboração do presente trabalho de doutorado.

A escrita de uma tese, de acordo com Monebhurrin (2018), além da presença dos critérios científicos e metodológicos, é uma arte, pois sua fluidez relaciona-se com o domínio estético da escrita, e não somente com a rigidez imposta pela academia e suas normas. Nesse processo, além da organização sistêmica das leituras, fichamentos e reflexões, apresenta-se também a necessidade do ócio, no sentido grego (JAEGER, 1994) – isto é, a necessidade de ter um tempo contemplativo para pensar, indagar e reflexionar a respeito do objeto estudado, da vida, para, enfim, ter a capacidade de pensar algo novo.

Esse período de ócio, para mim, quando muito, aconteceu em detrimento de outras necessidades: o sono, as relações de amizade, as relações familiares e o autocuidado. Não por acaso, tais questões também são citadas por Monebhurrin (2018) como fundamentais para fruir de uma escrita de qualidade. Mas, quando a classe trabalhadora se atreve a estar nesse espaço, na universidade, essa condição não é uma opção, mas uma imposição, como já dizia Florestan Fernandes (FERNANDES, 2021b).

Estar em uma escola e uma universidade de qualidade não se dá apenas pelo acesso dos sujeitos a esses espaços (ainda que o acesso seja fundamental), mas pelas condições com que os ocupam. A classe trabalhadora, no Brasil e em muitos outros países, por ter que lutar diariamente por sua sobrevivência, gastando suas energias no labor cotidiano, não tem direito ao ócio contemplativo. Estar nesses espaços é, portanto, para além das questões atreladas à formação, uma posição de militância. Neles, os trabalhadores têm a oportunidade de debater os assuntos que veem e vivenciam na pele. Ali, eles têm a possibilidade de ressignificar o sofrimento que vivem em função da democracia restrita e do capitalismo – selvagem, como bem descreveu Florestan Fernandes (2005b), para o caso brasileiro – a que estão submetidos.

Todas suas escolhas – desde o objeto de estudo até os processos metodológicos – são delineados por esse olhar/vivência. Há, aqui, a clareza de que o objeto de estudo está atrelado ao olhar e à experiência concreta do autor (TRIVINÕS, 1997).

Trabalho em instituições de ensino públicas e privadas há treze anos. E nunca vivenciei tantas contradições como ao trabalhar em uma escola na periferia do município onde moro, em Marília, interior de São Paulo. *Os problemas da escola pública* têm sido meu cotidiano e norte de pesquisa desde a graduação. Na escola pública, há vários desafios a serem enfrentados, como

a alocação de investimentos para seu desenvolvimento, a qualidade da formação dos professores, as questões sociais trazidas pelos alunos, as concepções e técnicas pedagógicas utilizadas em sala de aula, a gestão escolar e o envolvimento da comunidade do entorno nas ações educacionais, bem como as políticas e diretrizes dos sistemas federal, estadual e municipal. São questões micro e macro, como se pode ver, e todas estão presentes em meu dia a dia como coordenador pedagógico. Quando falamos dos problemas da escola pública brasileira, é claro que essa é uma questão aberta demais para ser abordada em um projeto de pesquisa acadêmica. Mas acredito que um dos diferenciais da obra educacional de Florestan Fernandes é o de nos oferecer a possibilidade de olhar para esses problemas de forma sistêmica.

Florestan Fernandes nos ajuda a pensar os motivos pelos quais a escola pública se tornou a escola dos pobres, como aponta Algebaile (2009). Ele nos mostra que os motivos do fracasso da escola pública não estão relacionados especificamente com o campo filosófico nem com as práticas pedagógicas e metodológicas, mas com os campos político, econômico, histórico e cultural e, principalmente, com as especificidades da formação do modo de produção capitalista, conforme foi configurado historicamente no país.

A obra de Florestan Fernandes já foi largamente pesquisada no campo das ciências sociais. Em 24 de janeiro de 2023, uma busca no Google Acadêmico retornava mais de 18 mil textos com seu nome no título.¹ Buscando conjuntamente as expressões “Florestan Fernandes” e “educação”, porém, apenas 74 títulos retornavam.² Entre eles, nenhum que se propusesse a investigar o pensamento educacional em Florestan Fernandes no recorte, como este trabalho. Somente dois autores trataram do assunto, porém com outros focos: Bárbara Freitag (1987) e Roberto Leher (2012, 2018).

A presente pesquisa parte da argumentação de Leher (2012, 2018), pois o autor refuta a argumentação de Freitag (1987), ao compreender que sua seleção de textos para pesquisa a obra educacional de Florestan Fernandes para apontar uma ruptura foi equivocada devido às diferenças entre os anos de elaboração e os anos de publicação. Leher (2012, 2018) ainda incorpora outros fatores à análise, destacando a formulação do conceito de capitalismo dependente como elemento central ao desenvolvimento do pensamento educacional de Florestan Fernandes.

¹ https://scholar.google.com.br/scholar?as_q=FLORESTAN_FERNANDES+FERNANDES&as_epq=&as_oq=&as_eq=&as_occt=title&as_sauthors=&as_publication=&as_ylo=1950&as_yhi=2023&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5. Acesso em 24 jan. 2023.

² https://scholar.google.com.br/scholar?start=30&q=allintitle:+FLORESTAN_FERNANDES+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0,5&as_ylo=1950&as_yhi=2023. Acesso em 24 jan. 2023.

Um dos principais fatores que distingue a presente tese das de Freitag e Leher é de que introduzimos o argumento de que, como os escritos de Florestan Fernandes sobre educação foram elaborados em períodos de militância, eles estabelecem mais relações com os problemas objetivos relacionados a luta política. O sociólogo estava pensando os dilemas educacionais a partir das contradições concretas emergidas dos debates e da situação da educação brasileira junto aos movimentos sociais de educadores, alunos, intelectuais e funcionários ligados à área da educação. Inclusive, é possível identificar nesses textos propostas coletivas, originadas nos grupos militantes dos quais Florestan Fernandes participava.

Defendemos que a ideia de que houve uma ruptura epistemológica no pensamento educacional de Florestan Fernandes, já foi superada pela contribuição de Leher (2018, 2021). Este autor refuta a tese de Freitag (1987) com dois principais argumentos. O primeiro refere-se ao fato de que o ano da escrita dos textos que a autora selecionou para analisar o pensamento educacional de Florestan Fernandes nem sempre condiz com o ano de publicação desses mesmos textos. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* foi escrito em 1968 e 1969, e publicado em 1975. O livro *A questão da USP* foi escrito e publicado em 1984. Ou seja, há um distanciamento de 16 anos entre a redação dessas obras, não sendo possível utilizar os textos como referências para tal análise. O segundo argumento de Leher (2018) contra a tese da ruptura epistemológica é de que o ponto central do desenvolvimento do pensamento educacional de Florestan Fernandes seriam seus estudos sobre as especificidades da formação do capitalismo no Brasil, com destaque para sua formulação do conceito de capitalismo dependente.

Partimos da premissa de que o desenvolvimento do pensamento educacional de Florestan Fernandes não ocorre *a priori*, no campo metafísico, mas pelo movimento da própria história em sua concretude, ou seja, pelas mudanças de conjuntura no país, nesse percurso de 1959-1994. É a história entre os seres humanos e o meio concreto, na perspectiva de Marx (2018), que nos dá a possibilidade de compreender o fenômenos. Parte-se dos fenômenos em sua aparência para a compreensão de sua essência. Não é possível, portanto, afirmar que o desenvolvimento do intelectual acontece aleatoriamente, sem observar a conjuntura na qual ele vive. Na trajetória de Florestan Fernandes, não é diferente: ele tem uma posição no momento de sua formação na Universidade de São Paulo (USP), nas décadas de 1940 e 1950, e outra, após seu processo de maturação como pensador e pesquisador, nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

Sendo assim, a questão elaborada que norteia a presente pesquisa é: *Quais os marcos do desenvolvimento do pensamento educacional de Florestan Fernandes no período de 1959 a*

1994? Em nossa hipótese houve no pensamento educacional de Florestan Fernandes um processo de desenvolvimento que envolveu ao menos três elementos fundamentais: a) suas influências teóricas; b) as mudanças no contexto brasileiro, principalmente após o golpe empresarial-militar de 1964 e c) as experiências políticas de Florestan Fernandes como militante da escola pública brasileira. Os marcos que elencamos para analisar esse processo de desenvolvimento foram: a) a Campanha em Defesa da Escola Pública, entre 1958 e 1961; b) os debates sobre a universidade brasileira em 1968 e 1969; c) como deputado federal constituinte e representante da frente do Partido dos Trabalhadores (PT) nos debates sobre educação da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88; e d) em seu segundo mandato como deputado federal, nos anos iniciais da década de 1990, quando participou dos debates em torno da LDB (1996) até o ano de 1994, ano anterior do seu falecimento.

O objetivo da presente pesquisa foi de analisar os marcos do desenvolvimento do pensamento educacional de Florestan Fernandes no período de 1959 a 1994.

Dessa forma, os objetivos específicos delineados na presente pesquisa são os de: a) analisar o pensamento educacional em Florestan Fernandes entre os anos de 1959-1994; b) analisar se há relação dos conceitos “revolução dentro da ordem” e “revolução contra a ordem” com o pensamento educacional de Florestan Fernandes no período de 1959-1994; c) analisar as influências do pensamento de Karl Mannheim e de Vladimir Ilyich Ulianov (Lênin) no pensamento educacional de Florestan Fernandes de 1959-1994; d) analisar a respeito do legado de Florestan Fernandes para a educação, com base no conjunto de textos selecionados, que abordam essa temática; e e) analisar os principais aspectos sociais do Brasil no período de 1959-1994 que influenciaram o agir militante de Florestan Fernandes no campo da educação.

Entre o projeto proposto no início do doutorado e a finalização deste texto para a defesa, a pesquisa sofreu modificações.

Inicialmente, pensamos em pesquisar a respeito das bases teóricas que embasaram o pensamento educacional do autor, contudo, essa questão já foi discutida por Leher (2012; 2018), Matui (2001) e Freitag (1987). Além desses pesquisadores, Florestan Fernandes (1977; 1978) comenta sobre o assunto.

Também pensamos em analisar “se e como” se deu o desenvolvimento do pensamento educacional em Florestan Fernandes no período de 1959 a 1994, entretanto, a resposta a questão “se” o pensamento do autor se desenvolveu é um consenso na análise dos pesquisadores citados acima.

Com as orientações, as leituras e a qualificação, alguns pontos foram revistos para que o projeto se tornasse mais coerente. Destaco em seguida as três principais mudanças. A primeira

foi que substituí a expressão “evolução” por “desenvolvimento” para referir-me ao pensamento educacional de Florestan Fernandes. Explico: O termo “evolução” não dialoga com a base metodológica desta pesquisa, pois, nas ciências sociais, sua conotação é mais comumente relacionada ao pensamento positivista.

A segunda mudança foi a revisão da ideia de que o pensamento teria a possibilidade de desenvolver-se de modo autônomo, sem relação com a realidade concreta. Ao longo da pesquisa, porém, ficou claro para mim que o processo de desenvolvimento do pensamento educacional de Florestan Fernandes não ocorreu de modo descolado das mudanças sociais que aconteceram no Brasil, durante o período estudado. Pelo contrário: foram as mudanças sociais que deram aportes para Florestan Fernandes refletir, afinar e desenvolver seu pensamento ante aos dilemas educacionais nacionais. Finalmente, a terceira mudança refere-se a algo que durante o mestrado eu não havia percebido, mas que ao longo do doutorado e no diálogo constante com meu orientador, percebi: A relação entre a produção textual de Florestan Fernandes sobre a temática da educação, e seus períodos de militância.

Mencionamos esses fatores de mudança na pesquisa para destacar o processo de reflexão que ocorreu ao longo das leituras, das conversas e da escrita desse trabalho. Isso não quer dizer o debate tenha se esgotado, muito pelo contrário. Apenas indica como se deu o refinamento de minha leitura sobre obra educacional de Florestan Fernandes nos últimos quatro anos.

Florestan Fernandes parte de uma interpretação da educação como campo a ser sistematizado pelo Estado, para uma interpretação da educação como provocadora de mudanças culturais e formadora de uma cultura democrática na classe trabalhadora, a partir de uma perspectiva de classes. Em outras palavras, ele passa a ver a educação como um meio possível, dentro da ordem, para a formação da autoemancipação e autoconsciência dos oprimidos. Ao longo de todo o seu pensamento educacional, no entanto, é constante a defesa do acesso à escola, da permanência e da qualidade do ensino como fatores fundamentais para o desenvolvimento da democracia.

A presente pesquisa é natureza teórica. A pesquisa teórica, de acordo com Severino (2012, p.122) é:

[...] aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Como procedimentos técnico, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. Para Reis (2012), a pesquisa bibliográfica oferece ao pesquisador a oportunidade de aprofundar-se no tema proposto, compreendendo que a ciência é uma construção histórica. Portanto, por meio da revisão de obras e documentos já escritos, existe a possibilidade de revisitar, teorizar e, sobretudo, avançar nos debates, vislumbrando novos olhares sobre a temática tratada. Temática esta que, pelo pensamento de Florestan Fernandes, passa não só pela escola pública e pelos dilemas históricos brasileiros mas também pelo trabalho do professor em uma sociedade subdesenvolvida e pela relação entre escola e formação da democracia. Os conceitos de “revolução dentro da ordem” e “revolução contra a ordem”, postulados pelo autor, serão utilizados como base para a leitura de suas propostas educacionais.

As principais obras em que Florestan Fernandes abordou o tema da educação nesse período foram: *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada* (1959); *Educação e sociedade no Brasil* (1966); *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* (com escritos de 1968 e 1969 compilados e originalmente publicados em 1975); *O desafio educacional* (1989) e *Tensões na educação* (1995).

Utilizamos de documentos como fonte de análise na presente pesquisa. Para Gil (2002), a pesquisa documental é semelhante a pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre ambas está na utilização das fontes, pois pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos autores que tratam a respeito de determinado assunto, já a pesquisa documental embasa-se em material que não possuem tratamento analítico, ou que ainda podem ser organizados/reelaborados conforme os objetivos de pesquisa traçados conforme a intenções do pesquisador.

Portanto, como procedimento metodológico, a pesquisa documental segue

[...] os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (GIL, 2002, p.46).

Os documentos utilizados para análise na presente pesquisa foram, no primeiro capítulo: as Constituições brasileiras de 1934 (BRASIL, 1934); 1937 (BRASIL, 1937); 1946 (BRASIL, 1946). Esses documentos foram utilizados para analisarmos a presença das propostas dos grupos políticos, os defensores da escola pública e os representantes das escolas privadas e

confessionais (privatistas). O Substitutivo Lacerda (BRASIL, 1958) para compreendermos os pressupostos políticos e as propostas educacionais dos privatistas no momento em que surge a CDEP (1958-1961).

No segundo capítulo, utilizamos Lei Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968, denominada como Reforma Universitária (1968) para a análise dos textos de Florestan Fernandes que debateram sobre o tema *Universidade no Brasil* (FERNANDES, 2021a).

No terceiro capítulo, utilizamos os trechos em que Florestan Fernandes discursou sobre a temática educacional no processo de elaboração da Constituição de 1988 (FERNANDES, 1988).

Ainda sobre a estrutura do trabalho, os capítulos foram organizados da seguinte forma:

- 1) *Florestan Fernandes (1959-1966): da formação à campanha em defesa da escola pública;*
- 2) *O pensamento educacional de Florestan Fernandes (1968-1976): análise da campanha em defesa da escola pública e do debate sobre a universidade brasileira na ditadura empresarial-militar;* e
- 3) *Propostas e pensamento de Florestan Fernandes nas décadas de 1980 e 1990: educação para a revolução socialista e para a redemocratização.*

Os três momentos foram delimitados historicamente tendo em vista a participação e representatividade de Florestan Fernandes como militante e, principalmente, por seus escritos.

No primeiro capítulo, tratamos, introdutoriamente, a respeito das origens sociais de Florestan Fernandes e o seu período de formação na Universidade de São Paulo (CERQUEIRA, 2004; GARCIA, 2002; SEREZA, 2005). Expomos sobre o debate entre os grupos dos defensores da escola pública no Brasil e os representantes das escolas privadas e confessionais (os privatistas) desde a década de 1930, período em que Pinheiro (2005) compreende como marco histórico do aprofundamento dessa disputa política que permeou os debates nos processos de elaboração das constituições das décadas de 1930 e 1940 (CARVALHO, 2002; FREITAG, 1980; GHIRALDELLI JR., 1990; HORTA, 2005; OLIVEIRA, 2005; PINHEIRO, 2005; RIBEIRO, 2007; RIBEIRO, 2018; RAMANELLI, 2014; SHIROMA, EVANGELISTA, 2011; ROCHA, 2005; SAVIANI, 2008b; XAVIER, 1980, 1990). Tratamos da relação em que Florestan Fernandes e o temática educacional (FERNANDES, 2005a; 1966). Também abordamos acerca dos dados que ajudaram a retratar as condições gerais (numericamente) da educação brasileira. Dissertamos sobre o pensamento de Karl Mannheim, especificamente, sobre a relação entre a educação e a ciência aplicada (MANNHEIM, 1954, 1972a, 1972b). Por fim, analisamos os bases e pressupostos da Campanha em Defesa da Escola Pública (CDEP), na qual Florestan Fernandes foi um dos líderes desse movimento social e, finalizamos com a

análise do seu pensamento educacional no período de 1959 a 1966 (FERNANDES, 1966, 2005a).

No segundo capítulo, escrevemos sobre a análise dos resultados e da participação de Florestan Fernandes na CDEP (FERNANDES, 1966). Tratamos sobre os processos políticos e educacionais relacionados ao acordo entre o Ministério da Educação (MEC) – então chamado Ministério da Educação e Cultura – e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID): o acordo MEC-USAID (ARAPIRACA, 1979; GERMANO, 2011; MINTO, 2011). Também utilizamos dois textos de Florestan Fernandes (FERNANDES, 1984, 2020) para abordar seu posicionamento no debate sobre a universidade brasileira, por ocasião da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968). Tratamos sobre o dilema da universidade brasileira e as propostas formulados por Florestan Fernandes de universidade multifuncional e integrada (FERNANDES, 1984, 2021a). Ainda nesse capítulo, para analisar as fases e marcos do pensamento educacional de Florestan Fernandes, tomaremos como base Florestan Fernandes (1977, 1978), Barbara Freitag (1996); Antônio Candido (1977, 1996b) e Roberto Leher (2012, 2018).

Elencamos cinco fatores que nos auxilia em analisar essas fases do desenvolvimento do seu pensamento educacional e seus marcos: a) a pesquisa sobre as relações dos negros em São Paulo, realizada em 1955 (publicada em 1959) com seu amigo e mestre, Roger Bastide, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); b) a análise de Florestan Fernandes publicada em 1966, sobre os resultados da CDEP (1959-1961); c) a deflagração do governo empresarial-militar em 1964, seguida pela aposentadoria compulsória de Florestan Fernandes, seu exílio em 1968 e 1969 e, consequente, afastamento do ambiente universitário; d) as pesquisas sobre as formas e as características da formação do capitalismo brasileiro empreendidas desde meados dos anos 1960 e publicadas em 1972 e 1974; e e) o aprofundamento de suas leituras marxistas durante e após o exílio em Toronto, no Canadá.

Por fim, analisamos a relação das influências teóricas de Lênin no pensamento educacional de Florestan Fernandes. A centralidade desse debate está na formação política da classe trabalhadora. Não por acaso, um dos principais textos escritos por Florestan Fernandes tem como título *A formação política e o trabalho do professor* (FERNANDES, 2020).

O terceiro capítulo, abordamos sobre as principais característica do capitalismo dependente e o capitalismo monopolista (FERNANDES, 2005). Na nossa leitura, a formulação desses conceitos foram um dos marcos para o desenvolvimento do pensamento educacional de Florestan Fernandes. Analisamos a respeito da participação de Florestan Fernandes junto ao movimento sociais dos educadores na década de 1980 e suas propostas educacionais em sua

candidatura para deputado federal constituinte pelo Partido dos Trabalhadores (PT) (FERNANDES, 2020). Em seguida Avançamos na discussão sobre o pensamento educacional de Florestan Fernandes e nos debates acerca da educação brasileira nas décadas de 1980 e 1990, lançando mão tanto de minha dissertação de mestrado (OKUMURA, 2020), publicada em livro pela editora Lutas Anticapital, como dos textos de Florestan Fernandes (2020, 2021a); Lucelma Braga (2020); e Camila Pinheiro (2015). Por fim, analisamos os textos escritos nesse período que trataram sobre a temática educacional (FERNANDES, 2020; FERNANDES, 2021b).

Por fim, salienta-se que a proposta de trabalho aqui descrita está em processo de formulação e, tanto por parte do autor como do orientador, tem-se clareza sobre a fecundidade do pensamento educacional de Florestan Fernandes. Embora os textos do sociólogo aqui analisados tenham sido escritos para atingir o grande público, eles carregam a complexidade e a profundidade das reflexões sociológicas, históricas, econômicas e sociais inerentes a sua obra.

Mesmo na militância, Florestan Fernandes parte da sociologia para tecer suas análises, propostas e observações sobre a educação brasileira, pois não foi um educador e intelectual especificamente da área. O que se pretende aqui, portanto, não é aprofundar-se sobre sua extensa obra sociológica, mas, sim, articular alguns de seus temas e conceitos centrais com a evolução do pensamento educacional do autor, a fim de melhor compreendê-lo.

Tem-se também clareza de que o tema poderá contribuir, de modo geral, para a ampliação do debate sobre os dilemas educacionais ainda presentes no contexto atual e, mais especificamente, para a compreensão da trajetória evolutiva do pensamento de Florestan Fernandes sobre a educação brasileira.

CAPÍTULO 1 – FLORESTAN FERNANDES (1959-1966): DA FORMAÇÃO À CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Visando apresentar ao leitor as origens do pensamento educacional de Florestan Fernandes e as proposições iniciais do sociólogo para a educação brasileira, este capítulo se organiza em sete seções. As três primeiras oferecem uma breve síntese de sua biografia, da infância até a formação em ciências sociais na Universidade de São Paulo (USP). A intenção aqui não é a de recapitular profunda e detalhadamente a vida do sociólogo brasileiro, mas a de apresentar, em linhas gerais, como foi a formação do jovem Florestan Fernandes e de suas relações com o mundo. Afinal, já existem obras que se debruçam com profundidade e competência sobre sua trajetória de vida.

Entre elas, indicamos: *Destino ímpar: sobre a formação de Florestan Fernandes*, de Sylvia Gemignani Garcia, publicada em 2002 pela Editora 34; *Florestan Fernandes: o militante solitário*, de Eliana Veras Soares, publicada em 1997 pela Cortez; e *Florestan Fernandes : a inteligência militante*, de Haroldo Ceravolo Sereza, publicada em 2005 pela Boitempo. As quatro últimas seções, por sua vez, contextualizam e apresentam as primeiras abordagens de Florestan Fernandes sobre a questão educacional, destacando: as principais discussões acerca da educação brasileira na década de 1950, os dois projetos opostos para a educação presentes nas Constituições federais até então, bem como as concepções e propostas iniciais de Florestan Fernandes para a educação, elaboradas no contexto da Campanha em Defesa da Escola Pública.

1.1 O início da formação de Florestan Fernandes: o menino Vicente

O início da vida de Florestan Fernandes pode ser comparado ao de muitas crianças nascidas na periferia das cidades brasileiras. Para dar um dado atual, hoje no Brasil 33 milhões de pessoas (REDE PENSSAN, 2022), cerca de 15% da população, voltaram ao mapa da fome devido aos direcionamentos políticos do governo de Jair Messias Bolsonaro.

Garoto nascido e criado por mãe solteira e provedora do lar, que luta diariamente para ofertar ao filho o mínimo possível para sua sobrevivência, Florestan Fernandes veio de uma família compreendida como “não tradicional” pelos conservadores.

De modo sintético, Totti (2019, p.13), ao responder à pergunta “Quem foi Florestan Fernandes?”, afirma que:

A pergunta sobre quem foi Florestan Fernandes está no passado, pois esse grande sociólogo nos deixou em 10 de agosto de 1995, mas sua obra é presente como objeto de estudo nas Universidades, escolas, debates acadêmicos e

continua sendo fonte de inspiração para movimentos sociais, partidos políticos e para aqueles que lutam pelos debaixo como dizia Florestan Fernandes, os deserdados da terra, oprimidos e trabalhadores, sua obra é viva na luta pela emancipação política e social de um povo sofrido, por mundo melhor, que na concepção de Florestan Fernandes seria o socialismo, não é por acaso que a principal universidade dos movimentos sociais localizada na cidade de Guararema, foi batizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra de ‘Escola Nacional Florestan Fernandes’.

Como versa Totti (2019), Florestan Fernandes ³, devido a sua atuação como intelectual e militante, está presente até hoje nos debates sobre o papel das universidades e nas bases de construção de importantes movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sua obra, por seu caráter atual, influencia a compreensão de muitos pesquisadores e movimentos sociais sobre a conjuntura brasileira e os dilemas históricos concatenados à formação do capitalismo no Brasil⁴.

No relato de sua filha, a professora Heloísa Fernandes (2015, p. 14-15), Florestan Fernandes:

Nasceu na cidade de São Paulo, em julho de 1920, quando a cidade, graças à riqueza propiciada pela exportação de café, iniciava seu processo de urbanização. É filho natural de Maria Fernandes, uma camponesa analfabeta. No final do século XIX, ainda menina, ela havia emigrado, com a família, da zona rural do Minho, em Portugal, para as fazendas de café, no interior do Estado de São Paulo e nunca esqueceu a fartura dos sacos de arroz, feijão, milho e batata com os quais eram recebidos os colonos imigrantes, que vinham substituir os negros, recém-libertos da escravidão e condenados ao mais cruel abandono.

Florestan Fernandes nasceu na casa de uma família abastada, na qual sua mãe, recém-chegada do campo, trabalhava como empregada doméstica. Os patrões foram seus padrinhos de batismo e, graças a estes acasos que marcam alguns destinos, o menino conheceu o estilo de vida da elite urbana, onde a patroa falava francês e tocava piano. Como muitas crianças negras desta mesma época, também Florestan Fernandes foi uma ‘cria da casa’ das famílias brancas da elite paulistana dos inícios do século XX e passou pela mesma experiência de socialização do paternalismo branco que ele próprio

³ Heloísa Fernandes, filha de Florestan Fernandes e professora aposentada da USP, fala sobre a importância do autor: “Não por acaso, em 2005, aos dez anos da sua morte, seu nome foi indicado para patrono da sociologia no Brasil. De fato, Florestan Fernandes deixou mais de quarenta livros publicados, sobre os mais diversos temas, muitos deles considerados clássicos da sociologia. Dessa obra imensa, já se disse que ela funda uma nova interpretação do Brasil (Ianni, 1986); cria uma interpretação brasileira da sociologia (Martins, 1998); constrói uma perspectiva de análise especificamente sociológica (Cohn, 1987); apresenta uma linguagem comprometida com o rigor teórico e metodológico (Cardoso, F.H., 1987); e que, ‘sem referência à sua obra, é impossível entender o Brasil contemporâneo com a mesma agudeza e precisão’ (Martins, 1998: 23). Como fazem os fundadores, Florestan Fernandes inventou uma matriz de interpretação, fundou um estilo de trabalho e exerceu seu ofício como uma vocação ou, até mesmo, como uma missão. Com a generosidade dos sábios, Antonio Candido, seu grande amigo, afirma que a integridade extraordinária e a consciência intelectual e política fazem de Florestan Fernandes ‘o homem mais eminente da minha geração’ (2001: 32)” (FERNANDES, 2015, p. 13-14).

⁴ Um dos principais bancos de pesquisas científicas da atualidade, o Google Acadêmico localizou cerca de 23 mil trabalhos contendo as palavras-chaves “Florestan Fernandes” e “capitalismo”, em consulta realizada em 15 de outubro de 2021: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Florestan Fernandes +fernandes+e+capitalismo&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Florestan+Fernandes+fernandes+e+capitalismo&btnG=).

descreveria com tanta sensibilidade, afirmando que ela é uma experiência que afeta o horizonte cultural dessas crianças, gerando nelas o anseio de ‘ser gente’, o que explicaria porque recusam aceitar ‘tratamento indigno’ e a sua ‘ânsia incontida de melhorar de vida, de querer subir, aceitando todos os sacrifícios para a melhoria da sua educação na crença de que seus esforços serão recompensados’; um sonho de ascensão cujo preço é ‘ter de aceitar friamente o mundo em que vivemos, como ele é [...] deixando para o futuro remoto a transformação da mentalidade dos ‘brancos’ ou da ordem social’, pois a luta insana para sair individualmente ‘do fundo do poço’ onde se encontram exige que desistam de qualquer “tentativa de modificar estruturalmente a situação coletiva” (FERNANDES, 1965, v. 2: 139).

Hermínia Bresser, sua madrinha, deu-lhe o nome de Vicente por entender que Florestan Fernandes não combinava com sua classe social. O nome Florestan Fernandes, para ela, era muito sofisticado para o filho da empregada doméstica. Vicente, nesse sentido, estaria representando a sua posição social na concepção da madrinha. O apelido dado à criança por Hermínia Bresser tinha que condizer com sua origem pobre, o menino que nasce subjugado a permanecer, semelhante ao sistema de castas (WEBER, 2006), em suas bases paupérrimas e sem perspectiva de ascensão social. Vicente, portanto, carrega em si o retrato das condições e das imposições ditadas ao jovem garoto, filho da empregada.

Sua infância foi repleta de desafios. Florestan Fernandes comenta que ele e sua mãe se assemelhavam a duas fraquezas que o vento carregava conforme seu sopro, contudo, devido à garra inerente a ambos, as duas existências selvagens lutavam com força para sobreviver, cuidando um do outro como se fossem um (FERNANDES, 1977).

O próprio autor, quando comenta sobre sua origem, afirma que iniciou sua jornada formativa como sociólogo quando tinha apenas seis anos, e que, obrigado pelas imposições difíceis de vida, lutava pela sobrevivência nas ruas de São Paulo (mais precisamente na Praça da Sé, como engraxate) como se fosse um adulto. Ele diz que nunca se tornaria o sociólogo que se tornou sem tais experiências de vida. Florestan Fernandes valorizava essas experiências extra-acadêmicas por terem lhe oferecido condições concretas para compreender como é viver na pele de uma criança marginalizada no Brasil. Sua batalha diária para manter-se vivo agregou a sua formação uma sensibilidade que lhe dava condições para observar a vida na perspectiva dos “de baixo” – denominação que dava aos pertencentes à classe trabalhadora e aos oprimidos (FERNANDES, 1976).

Entrevistado em 1984 no programa Vox Populi⁵, da TV Cultura, Florestan Fernandes foi indagado por seu próprio filho, o jornalista Florestan Fernandes Júnior: “Foi mais difícil ser o Vicente ou o Florestan Fernandes?”. Essa é uma pergunta pertinente para compreender esses

⁵ Íntegra do programa disponível em Perez (2021).

dois “personagens”. A resposta foi de que ambos sofreram, cada qual a sua forma. O Vicente, pela falta de perspectiva de conquistar uma vida mais digna e pelas provações que o cercava cotidianamente. O Florestan Fernandes, devido ao posto conquistado de professor da USP e à ascensão à classe média, já não se preocupava com questões relacionadas a sua subsistência. No entanto, por sua consciência científica e pela compreensão a respeito dilemas brasileiros, conheceu outro tipo de sofrimento: a desilusão diante das mazelas que perpassavam o Brasil real e de suas peculiaridades históricas, políticas, sociais e econômicas – que não permitiam um projeto de construção democrática capaz de superar as problemáticas que se colocavam nos diversos setores sociais do país, entre eles, a educação.

Os dois “personagens” – Vicente e Florestan Fernandes – caminham de mãos dadas na trajetória do autor. As duas histórias se entrelaçam em sua formação e em seus objetivos como cientista social e militante político. O cidadão rebelde, traço influenciado por seu lado Vicente, levava-o a compreender as reais condições dos “de baixo”, permanecendo fiel a suas origens até o fim de seus dias. Sua face Florestan Fernandes, nesse entrelace, atuava na academia com pesquisas que buscavam depreender as contradições brasileiras. Ianni (1996) ressalta os méritos de sua carreira como professor da USP, marcada pela criação, junto a seus orientandos, de uma nova escola de sociologia crítica.

Especificamente sobre sua biografia, Florestan Fernandes nasceu na cidade de São Paulo em 22 de julho de 1920. Devido a sua origem – sua família veio de Portugal para tentar uma vida melhor no Brasil – morou um tempo na casa da madrinha e, em outros momentos, em cortiços e quartos de aluguel em diferentes pontos da periferia de São Paulo (GARCIA, 2002).

Teve acesso a livros porque havia exemplares na casa de sua madrinha. Florestan Fernandes comenta que, por vir “[...] de uma família pobre, o trato com o livro foi adquirido às minhas próprias custas. Eu não tinha ligação com ninguém que pudesse, em termos de situação familiar, me ajudar a servir de apoio” (FERNANDES, 1977, p. 4). O mundo letrado fazia parte de suas relações, o acesso à escola – custeada por algum tempo por sua madrinha – se deu somente na escola.

Sua mãe lhe deu importantes lições formativas. Florestan Fernandes dizia que aprendeu com ela a ter um orgulho “não civilizado” (FERNANDES, 1977). Esse foi um aprendizado precioso, que lhe fez compreender que o valor do ser humano não está relacionado ao ter, mas à integridade com que atua, mesmo em meio às humilhações e adversidades da vida.

O acesso e a permanência na escola foram bem problemáticos. Quando tinha seis anos, frequentou o primário em uma escola particular, mas logo teve que sair devido à falta de condições materiais. Sua mãe teve que mudar de emprego, perdendo o auxílio de Hermínia

Bresser. Florestan Fernandes foi abrigado a enfrentar mais um problema: o trabalho infantil. Devido às necessidades financeiras por que sua família passava, aos nove anos, não tendo outras opções, tornou-se engraxate nas ruas de São Paulo (GARCIA, 2002).

Suas oportunidades de trabalho sempre foram serviços informais como: entregador, aprendiz de barbeiro, balconista de padaria, copeiro, garçom, ajudante de cozinha, etc. Nesses trabalhos, os colegas zombavam de suas práticas de leitura, pois achavam que seu esforço como leitor iriam deixá-lo louco ou de “miolo mole” (FERNANDES, 1977, p. 147). A continuação da servidão “voluntária”, na percepção do autor, perpassava a condição real de trabalho dos subalternos, pois todos que estavam nesse meio enfrentavam uma vida que não lhes davam outra perspectiva a não ser a de pegar trabalhos que lhes proporcionassem a sobrevivência.

A comparação entre a vida moderna, que emergia com abundância naquele contexto da cidade de São Paulo das décadas de 1920 e 1930, e suas condições como trabalhador oferecia ao jovem Vicente a percepção de sua realidade: a de um subalterno em suas agruras diárias, convivendo com o luxo de uma modernidade que o submergia socialmente (GARCIA, 2002).

A oportunidade de retomar os estudos aconteceu quando trabalhava no Bar do Bidu, em São Paulo, como atendente de balcão. O bar ficava ao lado do Colégio Riachuelo, que então ofertava um chamado curso de madureza, comparável aos cursos que hoje atendem a jovens e adultos que não terminaram os estudos na idade escolar. Nos poucos momentos de ócio, Florestan Fernandes tinha o hábito de ler literatura brasileira. Esse comportamento chamou a atenção dos professores que iam lanchar no Bar do Bidu. Até que um deles, com o apoio da direção da escola, ofertou-lhe uma bolsa de estudos. Foi assim que Florestan Fernandes voltou à escola e iniciou outra etapa de sua vida (GARCIA, 2002).

O acesso ao novo ambiente, além da retomada dos estudos, trouxe-lhe outras oportunidades de emprego e melhores condições financeiras para sua família. Florestan Fernandes conseguiu um emprego como representante de um laboratório químico-farmacêutico. Lutava para conciliar trabalho e estudos. Ainda assim, viu na recém-inaugurada USP (inaugurada em 1934) uma oportunidade de melhorar sua vida. Em virtude do emprego, sua oportunidade mais imediata de crescimento profissional seria a de fazer a faculdade de engenharia química. O curso, porém, era em período integral, e os materiais eram caros. Acabou desistindo dele por causa disso. Entre os demais cursos ofertados, o de ciências sociais no período noturno estava entre os mais viáveis. Florestan Fernandes resolveu então optar por esse caminho (FERNANDES, 2011).

Mas esse não seria um caminho fácil. A prova de seleção para entrar na faculdade era de alto nível, como esperado. A banca de professores era composta pelos franceses Roger

Bastide e Paul Arbousse-Bastide, e a atividade proposta era a exposição de uma obra. Florestan Fernandes foi sorteado para apresentar o livro *A divisão social do trabalho*, do sociólogo francês Émile Durkheim, e sua exposição deveria ser realizada em francês (FERNANDES, 1978).

Florestan Fernandes solicitou à banca a possibilidade de fazer a arguição em língua portuguesa. Os professores aceitaram e, de acordo com Cerqueira (2004), ficaram surpresos com a desenvoltura do jovem ao explicar a obra. Entre 29 candidatos, Florestan Fernandes foi um dos seis aprovados. Assim, inicia-se uma nova fase na vida do autor: a de estudante universitário.

Na próxima seção, serão abordadas as vivências de Florestan Fernandes como aluno e promissor intelectual, a fim de identificar experiências formativas e influências adquiridas na universidade que contribuíram para sua obra, pensamento e militância pela educação brasileira.

1.2 O período de formação acadêmica de Florestan Fernandes: dos desafios de ingresso na universidade ao profícuo egresso

A USP estava na agenda das ações de uma complexa conjuntura social, econômica e política marcada pela crise da oligarquia cafeeira paulista. Devido à intensa urbanização da cidade de São Paulo e à industrialização efervescente, pôs-se em marcha um projeto político de cunho liberal, encabeçado por uma fração da elite dominante.

Tratava-se da construção de um projeto de conquista da hegemonia intelectual e moral, aliado a um compromisso com a ciência, com a democratização do ensino básico e com a institucionalização do ensino superior. Pretendia-se que a universidade fosse uma instituição focada no mérito e na capacidade dos indivíduos, mas em uma sociedade na qual a riqueza e as origens familiares viabilizavam e decidiam quem era “gente” e quem não era. Ainda assim, a proposta da USP era a de ser uma entre as novas instituições brasileiras que dariam aos cidadãos melhores condições formativas para viver na complexa sociedade que vinha emergindo e se estruturando no século XX (FERNANDES, 2011).

Florestan Fernandes, além de ingressar em uma universidade com esses pilares (local habitado por grandes intelectuais brasileiros, como Fernando de Azevedo e Sérgio Buarque de Holanda), estava prestes a iniciar sua trajetória acadêmica participando de um seleto grupo de “mais capazes”. Os estudantes que vinham da classe trabalhadora e conseguiam entrar na USP tinham muitas deficiências de aprendizagem, se comparados aos alunos oriundos das classes médias e da elite paulistana. O ensino que os trabalhadores acessavam naquele momento –

como no caso de Florestan Fernandes, que participou do curso de madureza – não os ofertava bases formativas sólidas para acompanhar as aulas, com a qualidade acadêmica requerida. Sobre essa deficiência, Florestan Fernandes dá um exemplo prático de suas dificuldades no período da graduação:

Por exemplo: o primeiro contato que eu tive com a Filosofia foi através do professor Maugué, em um curso sobre Hegel de um ano, dado em francês. Agora, o que é que um pobre coitado que sai do curso de madureza, sabendo o que se sabia aqui a respeito de Filosofia, poderia fazer no quadro de um ensino destes? Eu tinha de me manter a ler livros e fazer um esforço duplo: de um lado, o de entender o francês do meu professor; de outro lado, o de multiplicar as leituras para poder, independentemente da língua, entender o que ele estava ensinando. Havia, então, uma montagem autodidática paralela, que estava incrustada na atividade do estudante e que, depois, marcava a própria trajetória do intelectual formado pela Universidade de São Paulo (FERNANDES, 1976, p. 4).

Essa passagem demonstra o abismo que havia (e ainda há) entre a formação ofertada para a classe trabalhadora e o desempenho exigido pelas universidades, principalmente, nas públicas. Florestan Fernandes se dedicava aproximadamente dez horas diárias para conseguir acompanhar os estudos universitários (FERNANDES, 1976). A faculdade o fazia pensar sobre o atraso educacional brasileiro e o imenso distanciamento que há entre essas duas realidades.

Segundo Heloísa Fernandes (2011), é nesse momento que seu pai começou a entender a importância da democratização da educação para o desenvolvimento da democracia brasileira. De acordo com Candido (1996a), Florestan Fernandes inicia aí suas reflexões a respeito da sociedade de classes e o marxismo, por influência do militante trotskista brasileiro Hermínio Sacchetta.

Florestan Fernandes entrou em contato com o pensamento de esquerda ainda no período de formação na graduação, quando iniciou suas experiências como militante do Partido Socialista Revolucionário (PSR). Entre suas contribuições ao partido, estava a tradução de um dos importantes livros de Karl Marx, a *Introdução à crítica da economia política*, publicada em 1946 (SEREZA, 2005). Ele dizia que: “O ensino dos professores franceses nunca foi um ensino faccioso. Nenhum professor que nos ensinou Sociologia ou Economia incluiu Marx ou Engels, ou qualquer figura importante da história do socialismo” (FERNANDES, 1978, p. 16). As experiências como militante lhe ofertavam leituras marxistas que não tinha na universidade.

A compreensão da realidade brasileira e de si como sujeito aprofunda-se nesse período (FERNANDES, 1976). O tomar de consciência de que sua posição política sempre esteve pautada nessa perspectiva, a socialista, e, suas ações e realizações como pesquisador ligado a universidade, apesar de estarem alicerçados em métodos diferentes das estruturas do

pensamento marxista, focalizam em pesquisar temáticas atreladas aos principais dilemas históricos, sociológicos, políticos e econômicos brasileiros como aponta Ianni (1996).

Abre-se aqui um parêntese para tratar de algo fundamental na trajetória do autor. Para Florestan Fernandes, as oportunidades que teve na USP – devido a sua formação e ao espaço que tinha na faculdade – não abriam espaços para teorias marxistas devido à disseminação da temática e das influências formativas dos professores franceses (FERNANDES, 1978).

Incluem-se essas questões – o acesso teórico que Florestan Fernandes teve em sua trajetória formativa – que serão aprofundadas no quarto capítulo, para deixar claro que Florestan Fernandes, apesar de sempre colocar-se como um homem de esquerda, não realizou suas pesquisas, por exemplo, no importante texto *Função social da guerra na sociedade tupinambá*, publicado em 1951, por suas especificidades como objeto de pesquisa e métodos utilizados no período de sua formação, pois compreendia que para essa pesquisa seria impossível realizar uma análise a partir de outros métodos, como o materialismo histórico-dialético pelas suas especificidades. O autor demonstra plena consciência de que sua obra passou por essas transformações ao longo do tempo. Para ele, dificilmente um cientista de sua envergadura permanece com os mesmos projetos e intenções de pesquisa durante sua vida acadêmica. Nesse sentido, as leituras, compreensões e “ferramentas” utilizadas em cada qual também se modificam.

O curso de ciências sociais não estava estruturado com ementas e bibliografias básicas e introdutórias. A maioria dos professores não trabalhava com textos específicos e manuais para a elaboração de suas aulas. Estas se organizavam em torno de uma vasta confluência de autores clássicos, mas sem indicações específicas sobre suas obras. Essa prática formativa/didática dificultava muito a compreensão, por parte dos estudantes, dos temas e das diferentes linhas de pensamento dos autores. É possível afirmar, portanto, que a formação do cientista social à época estava embasada em um certo ecletismo livresco (FERNANDES, 1976).

O problema era de que os estudantes, ao se formar, ainda não estavam habilitados a construir sua própria compreensão sobre teorias e técnicas de pesquisa, tampouco a realizar sínteses ou análises críticas dos conteúdos, como cientistas sociais profissionais (FERNANDES, 1976). Os novos cientistas sociais não eram preparados instrumentalmente para pesquisas que buscassem compreender e avançar nas questões nacionais, pois o foco do ensino que receberam na universidade era, antes, o de formar novos professores universitários.

Os cursos na faculdade eram monográficos e focados somente em fazer um balanço de conhecimentos já desenvolvidos por mestres estrangeiros em determinados campos das ciências sociais. Seu objetivo, portanto, era o de levar os estudantes – por meio do conhecimento de

teorias altamente abstratas – a trabalhar com as ideias, ainda que estas não tivessem nenhuma relação com a realidade concreta dos alunos. Os conceitos teóricos relacionavam-se à história das ideias ou, quando muito, a conclusões críticas de áreas específicas das ciências sociais.

Essa é uma das razões pelas quais Florestan Fernandes se dedicou a fundar uma escola de sociologia crítica (IANNI, 1996) e a lutar por uma universidade que formasse cientistas e profissionais que tivessem condições não só de compreender o contexto em que viviam, mas, sobretudo, de se tornar agentes de transformação social (FERNANDES, 2020).

Candido (1996a) comenta que Florestan Fernandes, apesar das dificuldades que teve em sua formação universitária, foi um estudante notável. Os professores estimavam sua capacidade de concentração e os rigorosos trabalhos que entregava nas disciplinas. São exemplos desses trabalhos *As “trocinhas” do Bom Retiro*, *Tiago Marques Aipobureu um bororo marginal*, e *Mário de Andrade e o folclore brasileiro*, publicados respectivamente em 1942, 1945 e 1946.

Ao término da graduação, muitos professores queriam contratá-lo como assistente⁶. O professor de sociologia Roger Bastide, que sempre admirou a capacidade de Florestan Fernandes como pesquisador, e o professor de economia Paul Hogon, disciplina em que ele se destacava ainda mais, queriam-no para trabalhar. Mas, no fim, Florestan Fernandes acabou aceitando o convite de outro professor, profundamente ligado à área da educação: Fernando de Azevedo.

Após o término da faculdade, Florestan Fernandes continua seus estudos, sendo admitido no curso de mestrado da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, fundada em 1933 e hoje chamada Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Comparada à USP, a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo ofertava à época melhores condições formativas em técnicas de investigação (GARCIA, 2002). Em 1947, Florestan Fernandes apresenta sua dissertação de mestrado, intitulada *A organização social dos tupinambá*. Fez o doutorado na USP, defendendo em 1952 sua tese, com o título *A função social da guerra na sociedade tupinambá*. De acordo com Pontes (1998), essas pesquisas foram frutos de estudos denominados de “puros”, isto é, sem a preocupação com a crítica em relação ao contexto e os fenômenos ou sua aplicabilidade, na perspectiva das ciências sociais, realizados no contexto acadêmico uspiano.

Ambos os trabalhos tiveram grande destaque na antropologia, sendo estudados, revistos

⁶ Candido (1996) esclarece que, na época, os assistentes na USP eram como funcionários sem qualquer garantia ou previsão de vínculo empregatício. Eles eram nomeados por professores catedráticos, que podiam demiti-los a qualquer momento.

e utilizados como base para outras pesquisas a respeito do tema⁷. Além das contribuições para a área, as pesquisas de Florestan Fernandes reforçaram significativamente a historiografia brasileira, na qual eram extremamente escassos os estudos sistemáticos a respeito das questões sociais vivenciadas pelos indígenas desde a chegada dos europeus (GARCIA, 2002).

Sua tese de livre-docência, *Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista na sociologia*, foi defendida em 1953. Nela, o autor sistematiza os aspectos lógicos e estruturais utilizados pelo método funcionalista. Do ponto de vista de sua formação intelectual e acadêmica, Garcia (2002) aponta que esse trabalho separa a trajetória de Florestan Fernandes como estudante (período formativo) de sua maturidade como cientista social. Ela seria, segundo o autor, o ponto de partida da autonomia de Florestan Fernandes como professor e pesquisador, confirmando sua capacidade de (re)pensar os fundamentos teóricos que perpassam o labor do cientista.

Vê-se, assim, que a trajetória do autor nas ciências sociais da USP pode ser sintetizada em quatro períodos: a) as dificuldades de acompanhar o curso como estudante de graduação, b) o destaque da produção intelectual devido a sua dedicação e ao rigor de seus trabalhos, c) as solicitações de trabalho ao findar da graduação, em reconhecimento de sua capacidade por parte dos professores, e d) os importantes trabalhos e a profunda capacidade produtiva enquanto pesquisador já formado. Dois outros pontos que saltam aos olhos no percurso universitário de Florestan Fernandes são: a) a primeira interação com o pensamento de esquerda, por meio de Hermínio Sacchetta e da atuação no PSR, e b) a percepção da importância da escola pública para o desenvolvimento da democracia e para a formação do cidadão.

Suas vivências quando criança, sua formação acadêmica e extraescolar embasam suas considerações em seu percurso posterior, como intelectual e militante. Nesse sentido, é possível apontar que o autor desenvolve seu pensamento educacional – evidentemente com suas especificidades a cada época e evoluções conforme as pesquisas e experiências concretas – guiado por um só fio condutor: a luta pela construção de uma escola que atendesse (quantitativa e qualitativamente) os “de baixo”.

Na próxima seção, serão abordadas algumas das primeiras elaborações do autor sobre o tema da educação, entre os anos de 1959 e 1966.

⁷ Na base de dados do Google Acadêmico, encontram-se cerca de 15 mil trabalhos que utilizam *A organização social dos tupinambá* como referência, por exemplo: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Organiza%C3%A7%C3%A3o+Social+dos+Tupinamb%C3%A1s&btnG=. Acesso em 15 out. 2021.

1.3 Florestan Fernandes e a educação

Já se demonstrou que Florestan Fernandes não teve muitas oportunidades de ir à escola quando criança e na juventude. A distância entre sua realidade como menino da periferia e o ambiente escolar perpassou praticamente todo esse período. A principal questão nesse período de sua vida era a da situação financeira de sua mãe, Maria Fernandes. Junto a isso, somava-se a falta de oportunidades para estudar, pela ausência, fosse de vagas, fosse de condições de permanência estudantil. Possivelmente por conhecer de perto a vida dos “de baixo”, a militância por melhores condições para a escola brasileira foi a tônica de suas ações políticas (FERNANDES, 1966, 2021a, 2020).

O tema da educação esteve presente na vida de Florestan Fernandes desde a década de 1940. Sobre isso, ele comenta:

[...] desde 1941 tenho me dedicado a essa área. No início através da pesquisa sobre folclore em São Paulo, que focaliza, entre outros aspectos, a formação e a função de dinamismos autônomos de socialização da criança. Depois, empenhei-me arduamente na Campanha em Defesa da Escola Pública e nas lutas pela Reforma Universitária. Como dividia com Antonio Candido o ensino de sociologia e, ocasionalmente, de sociologia educacional, enfiei-me na matéria sem ser educador. Sempre me animou a disposição de ‘combatente’, de alguém que não quer ver seu passado repetido e compreende a revolução educacional, mesmo ‘dentro da ordem’, como a chave para a solução dos problemas humanos e políticos (FERNANDES, 2021b, p.13).

Assim, pode-se dizer que Florestan Fernandes se relacionou com o tema da educação de maneira progressiva e em diferentes momentos de sua vida. Primeiro, como estudante de graduação; depois, como professor da USP, acadêmico e militante; e, por fim, como político partidário, do final da década de 1980 ao início da de 1990. Ele se envolveu nos grandes debates educacionais do país desde meados do século XX, por meio principalmente de suas publicações e de sua militância pela causa.

Soares (1997) denomina a trajetória de Florestan Fernandes como cientista e político de “militância solitária”. Na leitura da autora, Florestan Fernandes, mesmo durante o período acadêmico, sempre reflexionou e produziu pesquisas pensando em temas que dizem respeito aos dilemas sociais brasileiros: os índios, os negros, a educação etc. Sua atuação como pesquisador, nesse sentido, distinguia-se pelo interesse em questões que ajudam a compreender com maior profundidade os diversos “Brasis”, como diria Darcy Ribeiro (2018). Segundo o próprio Florestan Fernandes, sua atuação era inerente a seu ser, pelo fato de ter “dentro de mim uma revolta contra a situação em que vivem as classes subalternas” (FERNANDES, 2020, p. 169).

Coutinho (2011), ao reconhecer a importância de Florestan Fernandes na literatura das ciências sociais do país, coloca-o entre os autores brasileiros que conseguiram criar uma “imagem” do Brasil. Esta imagem, ainda que não estática, serviu de base teórica para numerosos pesquisadores, de diversas áreas: antropologia, sociologia sistemática, metodologia científica, economia, história, etc.

Como sua formação foi em ciências sociais, Florestan Fernandes não pensava a escola como especialista na área da educação, mas como sociólogo e educador. Possivelmente por essa razão, tampouco se propunha a pensar metodologias pedagógicas. Essa característica é patente em sua obra. Contudo, o sociólogo escreveu importantes trabalhos sobre o tema. Como mencionado anteriormente, seus principais livros que tratam especificamente sobre educação são: *Educação e sociedade no Brasil* (1966), *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* (1975), *O desafio educacional* (1989), *Tensões na educação* (1995). Junto deles, ressalta-se ainda um relevante artigo denominado *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada* (1959).⁸

Florestan Fernandes abordou a educação, sobretudo, como articulista e militante. Sua produção inclui grande número de artigos e entrevistas sobre o tema. Vários desses textos foram organizados e republicados nas obras: *Pensamento e ação: o PT e os rumos do socialismo* (1989); *A transição prolongada: o período pós-constitucional* (1990); *A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários* (1995); *Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos* (1995); *Florestan Fernandes: a força do argumento* (1997); e *Florestan Fernandes na Constituinte: leituras para a reforma política* (2014).⁹

Em termos formais, quase todas as publicações de Florestan Fernandes sobre educação são coletâneas de artigos de jornais, de apresentações feitas em eventos e/ou de entrevistas. As exceções são poucas. Somente em um artigo, o já mencionado *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada* (1959), ele aborda a temática de forma mais sistemática, valendo-se de parâmetros e regras textuais e metodológicas das ciências sociais. Em *Educação e sociedade no Brasil* (1966), os artigos são estruturados de forma menos rígida,

⁸ O trabalho foi apresentado por Florestan Fernandes no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro de 1959. Além dele, cabe aqui mencionar um segundo artigo notável de Florestan Fernandes sobre a educação: *A universidade numa sociedade em desenvolvimento*, publicado originalmente em 1976, na coletânea *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”* (FERNANDES, 2014a). Embora esse texto não seja objeto central desta análise, registra-se aqui sua contribuição para o debate, ainda atual, sobre o papel da universidade brasileira.

⁹ Referenciadas no presente trabalho como Fernandes (2006b, 1990, 2014c, 1995, 1997, 2014c), respectivamente.

mas ainda assim apresentam levantamentos com dados numéricos sobre a situação educacional da época.

Grandes pesquisadores brasileiros escreveram sobre o pensamento educacional de Florestan Fernandes, como: Dermeval Saviani (1996), José Luís Sanfelice (2014), Débora Mazza (2004) e Roberto Leher (2012, 2018). Todos eles enfatizam a relação do sociólogo com a educação em dois âmbitos: intelectual e político. Na nossa leitura, seus escritos sobre o tema educacional tem uma particularidade: são especialmente elaborados em momentos de militância política pela causa da educação pública nacional.

Atualmente, há outros importantes professores pesquisando a temática: Marcelo Augusto Totti, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); Fabiana de Cássia Rodrigues, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Jiron Matui, da Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie); e Bárbara Freitag, da Universidade de Brasília (UnB).

Em síntese, podemos identificar três aspectos comuns aos quatro livros em que Florestan Fernandes aborda a educação: a) são organizados a partir de textos oriundos de falas do autor (palestras, entrevistas, congressos, etc.), artigos publicados em jornais e intervenções públicas que fez como político; b) não apresentam nem parecem ter a intenção de construir uma teoria específica para a educação; e c) todos os textos foram publicados em um momento em que o autor estava participando de importantes debates políticos no campo da educação brasileira.

Okumura (2020) também entende que a luta de Florestan Fernandes pela educação brasileira, dadas as especificidades e intencionalidades do autor em cada momento de sua trajetória, acontece desde a época de sua formação na USP e, com mais veemência, em três períodos: a) na Campanha em Defesa da Escola Pública (CDEP) (1959-1966); b) no debate sobre a universidade brasileira (1968); e c) como deputado federal, na Constituinte de 1987-1988 e nos debates sobre a nova LBD (promulgada em 1996).

Nos anos entre a publicação do artigo *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada* (1959) e a do livro *Educação e sociedade no Brasil* (1966), Florestan Fernandes lutou pela educação pública nacional na CDEP, sendo um dos líderes do grupo que se posicionava mais à esquerda dentro da campanha (SAVIANI, 1996). Vale lembrar que esse foi um período de grandes debates e mudanças na política educacional brasileira, marcado, entre outras coisas, pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1961 (Lei nº 4.024).

Em um segundo momento, Florestan Fernandes escreve sobre a crise atravessada pelas

universidades brasileiras sob a ditadura empresarial-militar. Seus textos sobre o tema, produzidos nos “anos de chumbo” de 1968 e 1969, são compilados e publicados em 1975, no livro *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*, que suscitam importante debate. Por fim, identifica-se um terceiro momento, entre os anos de publicação de *O desafio educacional* (1989) e de *Tensões na educação* (1995), no qual Florestan Fernandes fala sobre dois dos marcos legais mais debatidos naquele período e que, de fato, decidiriam os rumos da educação brasileira até os dias atuais: a Constituição de 1988 e a nova LDB de 1996 (Lei nº 9.934).

Todos esses momentos em que Florestan Fernandes desenvolveu seu pensamento educacional foram momentos marcantes para a educação brasileira no século XX. No primeiro, como vimos, Florestan Fernandes engaja-se na defesa do desenvolvimento da escola pública brasileira por meio da CDEP.

Nesse período, ainda como professor da USP, ele se posiciona em prol da formação de uma democracia que tivesse a escola como parâmetro de desenvolvimento econômico, social e político. Seus textos centram-se em temas como a necessidade de cuidar da formação do cidadão – em outras palavras, da qualidade da educação oferecida aos trabalhadores – e de destinar a verba pública exclusivamente para a escola pública (FERNANDES, 1966). Por quê? Porque havia uma necessidade concreta de expandir o atendimento escolar e de garantir a todos os filhos da classe trabalhadora a oportunidade de acessar e permanecer na escola.

O segundo momento, por sua vez, é marcado pela entrada de Florestan Fernandes no debate sobre a crise da universidade brasileira sob a ditadura empresarial-militar. Por solicitação de estudantes e professores da USP, ele passa a escrever textos de combate à Reforma Universitária de 1968, denunciando as investidas do governo autoritário e suas alianças com os Estados Unidos (FERNANDES, 2021a). E se coloca contra outras propostas de reforma – formuladas, inclusive, por colegas seus – por considerar que elas não tocavam nos debates realmente importantes sobre a universidade, como o da necessidade de reestruturá-la internamente, tendo em vista seu papel tanto na história como para a sociedade e a democracia no país. Nos textos desse período, Florestan Fernandes vislumbra a formação do que chama de universidade multifuncional e integrada (UMI).

Multifuncional, porque atenderia, de modo igualitário e democrático, a todas as áreas do conhecimento, e não apenas as prestigiadas à época (medicina, direito e engenharia). Integrada, porque todas as áreas da universidade se ocupariam de pensar a realidade nacional, e de propor mudanças e avanços seguindo um paradigma de ciência aplicada e crítica. Dessa forma, a UMI se tornaria um centro de pensamento e projeções que colaboraria para o desenvolvimento da sociedade na totalidade. Observando a dominação cultural imposta pelo

imperialismo norte-americano, Florestan Fernandes destaca a importância de a universidade atuar como propulsora do desenvolvimento nacional, bem como do pensamento crítico e inventivo do país (FERNANDES, 2020).

No terceiro momento, como deputado federal na Constituinte de 1987-1988 e nos debates que antecederam a promulgação da LBD, em 1996, Florestan Fernandes leva toda a sua experiência como cientista e militante como aporte para suas propostas, agora explicitamente socialistas e construídas em diálogo com professores, estudantes, funcionários e intelectuais ligados a diferentes movimentos sociais de educadores (OKUMURA, 2020).

A análise desses três momentos do pensamento educacional de Florestan Fernandes será aprofundada mais adiante neste trabalho. Por ora, cabe ressaltar que o autor pensou a educação brasileira por meio das experiências que teve na luta pela melhoria da escola pública, e por avanços nas práticas pedagógicas empregadas no ambiente escolar. Seus textos são, por assim dizer, reflexos dos dilemas educacionais emergentes do século XX.

Ao mesmo tempo, são protestos que levantam questões cruciais sobre a educação brasileira, e sua relação com a história do país. Em seus escritos, estão presentes tanto Vicente como Florestan Fernandes, ou seja, tanto as preocupações do menino pobre que não teve a oportunidade de frequentar a escola quando criança como as análises profundas do grande cientista social e do militante.

Examinando seus escritos sobre a educação, é possível notar um elemento comum: a militância pela educação brasileira (FERNANDES, 2005, 1966, 2021a, 2020, 2021b). Florestan Fernandes não era um teórico da educação, mas um incansável contestador da ordem vigente, das más condições da escola pública, e da precariedade com que os “de baixo” conseguiam acessar, permanecer e encontrar sentido na educação oferecida pelo Estado.

Adiante, objetiva-se tratar o período em que o autor encabeçou a CDEP. Os eixos temáticos analisados foram: o trabalho do professor em uma sociedade subdesenvolvida, a escola pública e os dilemas históricos brasileiros, e a relação entre escola e formação da democracia. Inicialmente, trataremos sobre a presença da disputa política travada entre os privatistas/igreja católica e os defensores da escola pública nas Constituições de 1934, 1937 e 1946. Depois, abordaremos sobre os dilemas da educação na década de 1950. Essa seção tem o objetivo de demonstrar os dados que revelam em números a realidade educacional brasileira. Logo após trataremos os principais motivos políticos que levou à organização da CDEP e seus pressupostos e, por fim, o pensamento e propostas escritas nos livros de Florestan Fernandes entre 1959 e 1966 sobre a temática educacional.

1.4 Os dois projetos de educação nas Constituições de 1934, 1937 e 1946: os defensores da escola pública e os privatistas

Para compreender o debate e a disputa política que se travaram nos anos 1950 e 1960 em torno da educação no Brasil, faz-se necessário retroceder algumas décadas. Mais especificamente, até a década de 1930, quando se delinearam a conjuntura e o processo histórico das problemáticas que agitariam a discussão educacional no período subsequente.

Esta seção, de caráter introdutório, servirá como base para entender dois pontos fundamentais da presente pesquisa: a) o surgimento do debate e da luta política entre grupos defensores da escola pública e grupos privatistas no país, e b) os motivos pelos quais Florestan Fernandes inicia seu pensamento, análise e propostas para educação nas décadas de 1950 e 1960.

Para iniciar o debate, cabe ressaltar que dentre os autores que dialoga com a nossa visão sobre os embates políticos educacionais pós-independência no Brasil (1889), Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier (1980;1990) é a que se aproxima mais da nossa concepção por utilizar como base teórica para a leitura desses fenômenos a partir da leitura de Florestan Fernandes e Nelson Werneck Sodré.

Para Xavier (1980), tratando do debate político educacional da década de 1930, são falsos os discursos advindos da ideia de escola tradicional e escola nova. Ambos carregavam propostas da formação de um projeto nacional de ensino para o Brasil, contudo, os defensores da chamada escola tradicional se pautavam no conservadorismo e, do outro lado, como opositores, os escolanovistas traziam propostas liberais.

Nos dois casos, aponta a Xavier (1980), suscitavam críticas como: o descolamento das ideias pedagógicas ante a realidade nacional e, conseqüentemente, o desconhecimento das demandas educacionais reais vinda do concreto e a imaturidade/ingenuidade teórica que havia no âmbito científico para lidar com os dilemas pedagógicos no campo das práticas pedagógica e, em esfera maior, nos direcionamentos do sistema educacional.

Contudo, na leitura de Xavier (1990), o problema estava situado no campo da política, na estrutura econômica e, sobretudo, na intencionalidade onde as classes dominantes estrangeiras e brasileiras impunham diante tal processo de modernização da educação nacional. Para a autora, embasada em Sodré (1965) e em Fernandes (1973) há dois pontos fundamentais para entender o insucesso dos avanços dos debates políticos educacionais na década de 1930: a) a ideologia do colonialismo e b) o capitalismo dependente e excludente em um país subdesenvolvido.

Sobre a ideologia do colonialismo (SODRÉ, 1965), explica Xavier (1990) que não há possibilidades de um povo subordinado pela lógica da continuidade da dominação ter deliberação própria, pensar por si, ter a rédea da sua própria história. Esse povo está naturalmente conduzido a receber tais imposições, mesmo travestidas de libertadoras ou alavancas para o progresso. As imposições das classes dominantes, representados pelos conservadores ou liberais, possuem limites que estão alicerçados em sua própria ideologia como classe.

Ela afirma que “não há classe suicida na história” (XAVIER, 1990, p. 116), ou seja, o processo de modernização da educação brasileira, mediada pelo Estado, foi conduzida pela classe dominante (junto ao imperialismo) como um projeto. Em outras palavras, todo o processo de transição no campo educacional foi conduzido para que o projeto econômico do país fosse viabilizado para contemplar as demandas das classes dirigentes composto pelas elites comerciais, rurais e industriais que, outrora, representou-se pela oligarquia brasileira.

O capitalismo dependente e excludente em uma país subdesenvolvido. (FERNANDES, 1973), Xavier (1980) destaca que as particularidades do capitalismo brasileiro, esse que não ocorreu de modo semelhante aos processos revolucionários inglês e francês, foi conduzido de baixo para cima pelo imperialismo, utilizando-se da burguesia nacional, para direcionar as políticas no Brasil. Dentre elas, insere-se a educação. Para a autora, por essa particularidade, há limites no progresso das políticas educacionais no país, pois o poder político, mediado pelo Estado, delibera as ações tendo como norte as necessidades desses grupos.

Assim sendo, pode-se ter propostas de políticas educacionais progressistas ou conservadoras em jogo, no entanto, o que impera na sociedade brasileira é o intento do imperialismo e da burguesia nacional ante aos seus projetos., por isso, a leitura de que o debate entre os chamados tradicionais e liberais teve como desfecho o fracasso de projetos educacionais consistentes, profícuos e viáveis à nação é equivocado. Para Xavier (1990, p. 115) “convinha à classe dominante nacional a manutenção da população na inconsciência e dependência totais, para que melhor se colocasse a serviço dos seus interesses”. Ou seja, cabia a classe dominante, via política formal ou informal, dar continuidade ao projeto de dominação e controle da classe trabalhado, isso incluía: excluí-los da escola e não intencional nem viabilizar qualquer proposta político educacional em desacordo com seus interesses a obter sucesso e receber encaminhamentos concretos.

Se observarmos o ponto (a), na concepção de Xavier (1980; 1990), faz sentido esse debate entre os conservadores e os representantes da escola nova, porém, o que explica melhor o fenômeno são as próprias características do capitalismo brasileiro e o projeto de continuação

da lógica colonial que o imperialismo e burguesia nacional conduziu pós-independência como um projeto político na perspectiva de classes.

No nosso levantamento bibliográfico, percebemos não haver autores que estudaram esse período da política educacional em diálogo com a nossa perspectiva, principalmente, com bases teóricas em Florestan Fernandes. Porém, isso não os tornam menos importantes. Gostaríamos de salientar que os pesquisadores doravante citados não fazem parte da mesma leitura, entretanto, nos ajudarão a compreender esse período.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) consideram que os anos 1930 são o período em que começam a se configurar, no Brasil, as condições para a realização de uma série de reformas de caráter modernizador, centralizador, liberal e intervencionista. Segundo as autoras, essas inclinações reformistas, ainda que se estendessem de maneira geral pelas esferas política, econômica e administrativa, tinham o campo educacional como prioritário.

Tanto liberais quanto conservadores viam a educação como meio privilegiado para atingir seus objetivos e interesses ideológicos. Assim, o debate político da década de 1930 é tomado pela elaboração e proposta de uma diversidade de projetos que visavam construir um sistema educacional nacional. No entanto, como não havia uma aliança nem um diálogo construtivo entre as partes, esses eram projetos político-pedagógicos divergentes, que partiam de ideias diferentes sobre qual a nação a se construir e, por conseguinte, de diferentes perspectivas educacionais. Essa disputa, na concepção de Florestan Fernandes, não só teria de fato surgido nos anos 1930 como perpassaria toda a história da educação nacional no século XX (FERNANDES, 1966; 2020; 2021a, 2021b).

Conforme Ribeiro (2007), os dois fatores elencados, as mudanças políticas e econômicas e no campo educacional, podem ser compreendidos entrelaçadamente. Não como compreender os fenômenos educacionais sem observar a conjuntura. Eles se confundem enquanto a dependência econômica é resultado de uma característica produtiva central da economia nacional: o de basear-se em uma agricultura orientada, sobretudo, à produção e à exportação de *commodities*. Transpondo esse dado para a conjuntura do Brasil nos anos 1930, é importante lembrar que o setor agrícola também foi fortemente atingido pela grande depressão de 1929.¹⁰ Esta, que teve como causas a superprodução e a especulação financeira, foi seguida por anos de decadência do liberalismo econômico no mundo inteiro. A autora ressalta que, como consequência histórica, o fomento do setor industrial brasileiro surge como uma possível

¹⁰ A crise de 1929, também conhecida como Grande Depressão, foi uma forte recessão econômica que atingiu o capitalismo internacional no final da década de 1920. Para um aprofundamento sobre suas origens e repercussões em nível internacional, recomenda-se Hobsbawm (1995), e ao nível nacional, Fausto (2006).

solução.

A necessidade de pensar a formação de um “novo homem”, com conhecimentos adaptados à realidade, para Fernandes (1966) e Ribeiro (2007), foram fundamentais para que a década de 1930 fosse pungente nos debates sobre a educação nacional.

Ghiraldelli Jr. (1990) e Pinheiro (2005) salientam que o contexto nacional foi marcado por profundas radicalizações políticas, devido à efervescência ideológica antagônicas, entre os liberais e conservadores, apresentada também por meio de projetos educacionais distintos. A tarefa de pensar e de construir um “novo Brasil”, segundo esse autor, expressou-se, ao menos, por meio de duas diferentes formas de concebê-lo. De um lado, havia a concepção dos liberais, grupo que defendia um projeto de educação de cunho democrático, por meio de um prisma urbano-industrial. Do outro lado, havia a concepção dos conservadores, grupo liderado pela Igreja Católica e que defendia um projeto pedagógico tradicional.

Para Rocha (2005), é nesse início da construção do Estado moderno brasileiro – embasado documental e legalmente pela Constituição brasileira de 1934 – que surge, sobretudo no âmbito político, um movimento social que vai discutir a formação da nação. Essa atuação política não pode ser compreendida somente com base nos princípios liberais, mas, sim, em um complexo de ações, que se estenderam, inclusive, pelo campo educacional. Essas ações estavam atreladas à ideia de construir um sistema capaz de organizar a educação nacional e de fazer frente às transformações sociais impostas, principalmente, pelo campo econômico.

Vê-se que, entre os autores apresentados nesta seção, um ponto consensual na leitura sobre a conjuntura educacional da época é o de que havia uma intensa disputa política por espaços para idealizar e implementar um projeto educacional para o território nacional, e de que essa disputa era travada por dois grupos opositores: o dos liberais e o dos conservadores.

Saviani (2008b) e Freitag (1980) elencam como acontecimentos importantes na área da educação na década de 1930: a criação do MEC – então denominado Ministério de Educação e Saúde – em 1930; a reforma educacional realizada pelo ministro Francisco Campos, em 1931; a publicação do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, em 1932; e a promulgação da Constituição de 1934, que exigia a fixação das diretrizes da educação ao nível nacional, bem como a elaboração de um plano nacional de educação e de leis orgânicas de ensino. Leis estas que, mais tarde, foram impostas por ação do ministro Gustavo Capanema, entre 1942 e 1946.

Para Freitag (1980), a criação do MEC em 1930 foi o ponto de partida de mudanças fundamentais na educação brasileira ao nível nacional. A atitude do governo de Getúlio Vargas, sustentado sobre bases autoritárias, dá início a um processo de direcionamento da política na sociedade civil. Esta passa a ser tratada de modo controlado e subordinado aos intentos

conservadores do presidente. A educação seria uma das áreas afetadas pelos seus direcionamentos.

Sumariamente, a reforma Francisco Campos, concretizada em 1931, logo no início da Era Vargas, foi marcada pela articulação dos ideais do governo autoritário, que, em poucos anos, executaria seu projeto ideológico no contexto conhecido como Estado Novo (1937-1945).¹¹ A reforma propunha a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a organização dos ensinos secundário, industrial e comercial. Não obstante, criou-se, nesse período, o denominado “Sistema S” para atender as demandas vindas dos setores da indústria e do comércio.

A formação do ser preparado para viver em uma sociedade que trazia em seu bojo o crescimento da indústria, do comércio e do desenvolvimento tecnológico estava na agenda do referido documento, ou seja, estava presente o ideal relacionado à formação do ser democrático que outrora, na sociedade escravocrata, não estava em pauta (DALLABRIDA, 2009). A proposta da reforma focalizava a formação democrática que tinha em sua intencionalidade pedagógica um sistema de valores, hábitos, atitudes e comportamentos, aspectos concernentes ao ideal da formação de um novo homem: o cidadão.

Ribeiro (2007), nesse mesmo sentido, comenta que as forças políticas e econômicas engendradas pelo governo Vargas nesse período tinham intencionalidades formativas relacionadas às atividades urbano-industrial, principalmente. Segundo a autora, as necessidades sociais do Brasil demandavam a expansão do atendimento escolar para haver possibilidades do desenvolvimento do país – isto é, a escola universal – não só para construir uma nação com estruturas sólidas para a formação da democracia, mas, também, para dar conta da formação de uma mão de obra que servisse aos interesses (sobretudo, econômicos), postos por aquele contexto específico do modo de produção capitalista.

Com relação ao papel do Estado de organizar a escola, as propostas desse grupo traziam renovações implicitamente relacionadas à crítica de que a escola selecionava social e economicamente as pessoas, e de que faltavam políticas nacionais que garantissem o acesso e

¹¹ Getúlio Vargas foi presidente do Brasil em dois momentos distintos: 1930-1945 e 1951-1954. Nosso foco aqui é sobre o primeiro período, conhecido como Era Vargas. Ele é dividido na historiografia em três fases: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937), e Estado Novo (1937-1945). Sobre a passagem do Governo Constitucional para o Estado Novo, Braga [20--] escreve: “Com a promulgação da Constituição de 1934, chegou ao fim o chamado Governo Provisório instaurado com a vitória da Revolução de 1930. A nova Constituição, elaborada por uma Assembleia Nacional Constituinte, introduziu no país uma nova ordem jurídico-política que consagrava a democracia, com a garantia do voto direto e secreto, da pluralidade sindical, da alternância no poder, dos direitos civis e da liberdade de expressão dos cidadãos. [...] Mas a Constituição durou pouco. Três anos depois, antes mesmo que a primeira eleição que elegeria o novo presidente se realizasse, Getúlio Vargas deu um golpe para manter-se no poder e instaurou uma ditadura, conhecida como Estado Novo.”

a permanência estudantil na escola. O Estado teria a responsabilidade de sanar esse problema. Já no prisma da formação, os integrantes desse grupo em geral criticavam a forma propedêutica com que a escola formava os estudantes. Os conteúdos pedagógicos teriam caráter demasiado formalista e tradicional, incentivando uma divisão artificial entre ensino e atividades empíricas humanas.

A escola conteudista da elite não tem a capacidade de formar os trabalhadores, como aponta Fernandes (1966), pois não contemplava as necessidades da sociedade democrática, tecnológica e industrial. Por isso, como outro exemplo, a exclusão de grande parte dos trabalhadores do sistema educacional estava em pauta. Esse grupo de renovadores, portanto, indicava: a superação da seletividade social e econômica por meio de um projeto de escola única para todos; a necessidade de debater o pensamento e a compreensão da função da escola na constituição da sociedade; o desenvolvimento de uma pedagogia que focalizasse o educando e a formação do ser democrático; a ação do Estado como ente promotor da educação, entendida como bem público, por meio de seu financiamento e destinação exclusiva da verba pública (ROCHA, 2005).

Como mencionado, em 1932, toma a cena no debate educacional brasileiro o importante documento denominado *Manifesto dos pioneiros da educação nova* ou, simplesmente, *Manifesto dos pioneiros*. De acordo com Florestan Fernandes, o documento foi a primeira manifestação nacional organizada por intelectuais dedicada ao tema da educação ao nível nacional (FERNANDES, 2020). No texto, os autores – que ficaram conhecidos como “renovadores” ou “pioneiros” – estava a necessidade de avançar sobre os quesitos do acesso e da qualidade da educação pública brasileira. Carvalho (2002, p. 93) situa o *Manifesto dos pioneiros (conhecido como escolanovismo)* na esteira de um movimento mais geral da educação no mundo – um movimento que estaria presente no Brasil desde o século XIX, mas que ganharia tração justamente nessa primeira metade do século XX:

A influência maior veio dos Estados Unidos, sobretudo do filósofo John Dewey [...]. O ensino devia ser mais técnico e menos acadêmico. Mas [os pioneiros] tinham também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária. Num país de analfabetos, tal pregação apontava para um problema central na formação dos cidadãos.

Nagle (2009) divide o surgimento e as influências das ideias do escolanovismo em quatro períodos. O primeiro vai do final do Brasil Império (1889) até meados da década de 1920. O segundo, denominado “período de formulação de ideias”, ocorre entre 1900 e 1907. Nesse período, o debate e a elaboração de questões teórico-práticas eram largamente

influenciados pelo pensamento do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), e se fazem presentes em diversas concepções pedagógicas. No terceiro período, de 1907 a 1918, surgem as publicações sobre métodos ativos, e ocorre um grande desenvolvimento desse tipo de pedagogia, bem como um amadurecimento de seus princípios. Por fim, o quarto período, de 1918 em diante, caracteriza-se pela “disseminação, consolidação e oficialização das ideias e dos princípios, dos métodos e das técnicas do escolanovismo” (NAGLE, 2009, p. 262).

Pode-se dizer, seguindo as considerações de Nagle (2009), que esse movimento, o escolanovismo, começa em fins do século XIX, e ganha corpo ao longo de praticamente todo o primeiro quartel do século XX, adquirindo influência sobre os ideais pedagógicos e até sobre as políticas públicas do período.

Os pioneiros da educação nova destacavam algumas questões como base para a construção de uma escola pública nacional, na perspectiva tanto econômica como social e educacional. Entre elas estavam: a importância da educação para o desenvolvimento nacional, a necessidade de ofertar uma educação laica, a importância de repensar os processos pedagógicos conforme as demandas sociais, a universalidade do acesso à escola etc. (AZEVEDO, 1932).

Para Saviani (2008b), o *Manifesto dos pioneiros* influenciou toda uma geração de pensadores e chegou a servir de base filosófica e política para a elaboração das Constituições promulgadas em 1934, 1937 e 1946. Suas propostas, porém, não foram incorporadas de maneira integral. O Art. 149 da Constituição de 1934, por exemplo, ao mesmo tempo, em que afirmava que “A educação é direito de todos”, como defendiam os pioneiros, afirmava também que ela devia “ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos”, isto é, autorizava ambos a se ocuparem da educação básica no país (BRASIL, 1934). Assim, a demanda dos defensores da escola pública perdia seu sentido integral, pois a condução da educação deixava de ser de responsabilidade interina do Estado e passava a ser dividida entre as partes. Em que pese essa divisão, a Carta Magna de 1934 indica o Estado como principal promotor e financiador do direito à educação. Nesse quesito, nota-se a influência, também, dos conservadores no texto constitucional. Sobre essas influências contraditórias, Rocha (2005, p. 144) considera que:

A posição católica era a do direito dos pais à educação dos filhos, tendo o Estado o papel subsidiário de proteção e assistência as crianças abandonadas. Embora essa definição seja inteiramente diferente da dos renovadores, observa-se que o direito público a educação não é a negação do direito dos pais, contanto que caiba também à família, ao lado do Estado, o dever de ministrá-la. Há, portanto, a possibilidade de composição, neste aspecto, entre renovadores e católicos, sob o ônus para os primeiros de abdicar de uma formulação estritamente definida sobre os deveres dos poderes públicos.

Na concepção de Rocha (2005), ainda que procurasse atender a ambos “renovadores e católicos”, o texto constitucional também impunha aos renovadores uma derrota referente a uma de suas proposições mais importantes: a da necessidade de o Estado prover uma educação única para todos os seus cidadãos. Isso porque, ao dar às famílias a possibilidade de ministrar a educação de seus filhos (fosse esta laica ou não laica), a Constituição de 1934 abria a prerrogativa para que escolas particulares confessionais solicitassem auxílios financeiros ao poder público. Essa prerrogativa ia frontalmente de encontro ao posicionamento dos renovadores. Estes, por mais que reconhecessem o papel da família na educação dos filhos, dado que reconheciam que a vida e as interações educativas não aconteciam somente na escola, consideravam que o papel de direcionar a educação devia ser atribuição exclusiva do Estado.

Ainda segundo Rocha (2005), está clara, no texto constitucional, a tentativa de conciliação de políticas opostas. O texto da Constituição de 1934 cumpre o papel de aproximação entre as duas vertentes (os conservadores e liberais) no que se refere ao princípio relacionado ao direito de acesso à educação como dever da família e do poder público, contudo, trata como “frequência obrigatória”, não como direito primário e gratuito conferido a toda a população por meio do Estado. Ou seja, a frequência obrigatória ficava assim restrita aos alunos já matriculados. Esse aspecto da lei abre brechas para que o Estado não tenha a obrigação de garantir a expansão do atendimento escolar e, às famílias, de escolher a instituição onde educaria seus filhos, mesmo sendo de caráter confessional, indo contra o princípio de igualdade de oportunidades educacionais defendido pelos liberais.

Em que pese essa contradição, Florestan Fernandes considera que a Carta Magna de 1934 abriu a porta para avanços no campo educacional, por quatro motivos principais: a) por haver incorporado elementos do debate sobre a educação brasileira trazido pelos intelectuais renovadores; b) por anunciar a necessidade de criação de um plano nacional de educação; c) por abrir o debate acerca das diretrizes e bases da educação nacional; e d) por vislumbrar a formação de um conselho nacional de educação que se dedicaria a pensar soluções para as mazelas da educação do país, com a participação de pensadores da área (FERNANDES, 1966).

A Constituição de 1937, por sua vez, é elaborada em um contexto de golpe de Estado encabeçado por Getúlio Vargas. O período, como mencionado, é conhecido historicamente como Estado Novo. O documento foi elaborado por Francisco Campos, que, naquele momento, era Ministro da Justiça. Aprovaram-na, previamente, Getúlio Vargas, então chefe de Estado brasileiro, e o general Eurico Gaspar Dutra, um dos principais líderes do governo à época.

Na leitura de Carvalho (2002), a principal característica da Constituição de 1937 era a da centralidade do poder nas mãos do líder máximo na nação. Essa passou a ser a base de funcionamento de todo o sistema político-administrativo. Por exemplo, apenas o presidente da República podia indicar as autoridades que atuariam nos Estados. Estas, por sua vez, tinham a prerrogativa de nomear as autoridades locais, isto é, de delegar o poder municipal.

Sob a nova Constituição, tomou corpo a tendência de intervenção econômica, prática sustentada desde 1930. Foram criados uma série de órgãos de atuação técnica voltados justamente a essa finalidade, como o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Outro ponto a se ressaltar é de que os sindicatos, em moldes corporativistas, ganharam estímulos como organização. No que tange à participação e atuação dos partidos opositores ao governo, qualquer manifestação vinda desses partidos, compreendidos como prática democrática, foram dissolvidos, sem margem para a participação nas casas legislativas, a Câmara e o Senado (CARVALHO, 2002).

Com a Constituição de 1937, a educação é redefinida nos termos do papel que deveria desempenhar dentro do projeto de consolidação do Estado Novo. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 22) ressaltam que o texto de 1937, quando comparado ao de 1934, dedica bem menos espaço à questão educacional, mas um espaço “suficiente para incluí-la em seu quadro estratégico para equacionar a questão social e combater a subversão ideológica”.

Pontos como a necessidade de elaborar diretrizes da educação nacional (Art.15, XXIV) e a responsabilidade da família e do Estado sobre a educação dos filhos (Art. 125 e Art. 127) se repetem no texto constitucional de 1937 (BRASIL, 1937). No entanto, conforme aponta Ghiraldelelli Jr. (1990), o novo texto constitucional altera significativamente a responsabilidade do Estado na questão. Se em 1934 a Constituição afirmava que a educação era um “direito de todos” (BRASIL, 1934), a de 1937 vai dizer que: “O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal e subsidiária” (BRASIL, 1937). Ou seja, “o Estado se desincumbe da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel de subsidiário” (GHIRALDELELLI JR., 1990, p. 81).

Por tudo isso, é possível perceber que, mesmo no período em que o governo assume seus traços políticos autoritários, a influência dos ideais educacionais tanto de renovadores como de conservadores (Igreja Católica), devido à magnitude do debate, ainda se faz essencialmente presente da Constituição de 1937.

Outro ponto de comparação entre as duas Cartas Magnas refere-se à gratuidade do ensino (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). A Constituição de 1934 propõe que o “ensino primário [seja] integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”

(BRASIL, 1934, Art. 150). Já a Constituição de 1937 propõe que:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para o caixa escolar (BRASIL, 1934, Art. 130).

Na perspectiva de Ghiraldelli Jr. (1990), a maneira como a nova Constituição tratava a questão da gratuidade do ensino mostra que o Estado Novo não tinha a intenção de destinar recursos públicos para a democratizar o acesso à escola, e nem para garantir a permanência estudantil das classes menos favorecidas. Se tivesse não traria implícita a noção de que os mais abastados, guiados por um sentimento ou comportamento moralizador de solidariedade, teriam o dever de subsidiar a educação dos pobres, dando objetividade e clareza ao texto. Dessa forma, institucionalizou-se a escola pública, e a contribuição obrigatória por meio de um caixa escolar.

Não há especificidades na lei acerca da classificação daqueles que devem subsidiar a educação dos pobres, nem regras de contribuição para os caixas escolares. Romanelli (2014) comenta que a regulamentação do ensino foi levada a efeito com a denominada Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, entre os anos de 1942 e 1946, abarcando desde o ensino técnico, primário, ginásial, colegial e normal. Contudo, as leis não trouxeram clareza textual nem regras que tratassem sobre o assunto.

Vê-se que a Constituição de 1937 não demonstra interesse em seu texto de incumbir o Estado da responsabilidade de subsidiar à população uma educação ministrada por meio do espaço público e gratuito. Pelo contrário, ela traçava uma dualidade entre escola de ricos e escola de pobres, ao fazer uma distinção entre os públicos-alvo de cada tipo de escola. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990), o artigo 129 da Constituição de 1937 determinava como dever primário do Estado a manutenção do ensino pré-vocacional e profissional para os filhos da classe trabalhadora. Dessa forma, o texto constitucional criava uma clara distinção: as escolas pré-vocacionais e profissionais se destinariam aos “de baixo”, e as escolas públicas ou particulares, aos “de cima”. Em outras palavras, a própria Constituição acabava por reforçar e incentivar a divisão de classes na educação, extirpando, mesmo que nas entrelinhas, as possibilidades de democratização do ensino, e de garantia de igualdade dos cidadãos perante a lei.

Em linha com Ghiraldelli Jr. (1990), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) salientam a presença desse discurso e de referências que demonstram que o ensino profissional e o pré-vocacional eram, de fato, destinados especificamente aos menos favorecidos. Os autores comentam que o texto não estava ali por mera casualidade, mas, como parte de certa fragmentação de classes, a elite e as classes menos abastadas, que tornava “a escola,

oficialmente, um espaço de discriminação social” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2011, p. 22). As autoras afirmam que a obrigatoriedade da educação física e do ensino cívico também faria parte desse projeto, como instrumentos disciplinadores para o controle ideológico sob os “de baixo”.

Em suma, podemos dizer que a Constituição de 1937 representa a vitória do grupo conservador brasileiro. Esse grupo, assim como o governo Vargas, tinha interesse em consolidar um aparato estatal de orientação autoritária e traços fascistas. Não convinha a eles ofertar uma educação que promovesse o desenvolvimento da democracia, mas, sim, uma que promovesse o controle e a disciplina para a reprodução do *status quo*.

Apesar disso, a Constituição de 1937, elaborada para estancar os avanços democráticos amplos, acabou sendo, em alguns aspectos, rompida pelas próprias inevitabilidades históricas do modo de produção capitalista. Portanto, no período do Estado Novo, houve muitas medidas de caráter reformista que buscaram atender às demandas sociais da época, ainda que de maneira ínfima (GHIRALDELLI JR., 1990).

Conforme Ribeiro (2007) e Romanelli (2014), as leis orgânicas do ensino foram fruto das necessidades econômicas do contexto. Promulgadas entre 1942 e 1946, centravam-se em prover a formação de mão de obra. Em seu conjunto, elas ficaram conhecidas como Reforma Capanema, em referência ao ministro da Educação de 1934 a 1945, e constituíram-se de seis importantes decretos-leis que tratavam dos diversos níveis de ensino: primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

Antes de abordar especificamente os decretos-leis, Freitag (1980) lembra que a Reforma Capanema se situa em um contexto de mudança econômica no Brasil e no mundo. Com a economia mundial em retração após a crise de 1929, a economia brasileira, historicamente voltada à agroexportação, voltou-se para dentro. Afinal, a comercialização de produtos agrícolas dependia estritamente do mercado ao nível mundial, e de decisões externas para a regulação dos preços. A partir dos anos 1930, esse cenário vai se modificando. A economia do Brasil passa a se dirigir mais às necessidades internas, produzindo não somente bens relacionados ao setor agrícola, mas, também, bens de consumo que até então eram importados. Essa mudança econômica suscita necessidades no setor educacional de especialização da mão de obra para ocupação de vagas nos diversos setores: indústria, comércio e serviços, e agrícola.

Na Segunda Grande Guerra (1939-1945), os países considerados de economia central no modo de produção capitalista passaram a focar em fabricar produtos bélicos, descolando suas forças produtivas da produção de bens de consumo para o mercado externo. A indústria brasileira teve a oportunidade de crescer, não tendo mais que competir efetivamente com o

mercado externo. Freitag (1980) reforça que, sem essa modificação conjuntural, seria muito difícil acontecer essa mudança de substituição das importações ao nível nacional.

O denominado Estado Novo perdurou de 1937 a 1945. No Brasil, Oliveira (2014, p.177) considera que a primeira manifestação contra o Estado Novo foi o chamado Manifesto dos Mineiros, de 1943:

O Manifesto dos Mineiros é citado como o primeiro marco de contestação mais organizado à ditadura Estado-novista; além dele, foram marcantes o I Congresso Brasileiro de Escritores (jan. 45), que em sua Declaração de Princípios defende a ‘liberdade de expressão e o sufrágio universal, direto e secreto’; o relaxamento da censura à imprensa como consequência da entrevista de José Américo de Almeida (um dos candidatos à Presidência da República nas frustradas eleições de 1937) a Carlos Lacerda, no Correio da Manhã (22/2/1945), defendendo as liberdades democráticas e o fim do Estado Novo; nesse mesmo dia, em entrevista ao ‘O Globo’, José Américo lança a candidatura de Eduardo Gomes à Presidência da República.

Segundo Ribeiro (2007), no final da Segunda Grande Guerra, aprofundam-se as lutas encabeçadas pelos blocos de poder geopolítico, agora na denominada Guerra Fria (1947-1991). O lema pela “liberdade” empregado pelos Estados Unidos tinha uma roupagem de dominação cultural para a ampliação da forma histórica democrática burguesa no chamado “novo mundo”. Uma das frentes dessas lutas transformam-se, então, em uma guerra das nações pela “liberdade” e, conseqüentemente, contra os regimes considerados autoritários no mundo.

O Manifesto dos Mineiros pode ser considerado um ato importante, nessa perspectiva. As campanhas populares buscavam debater e construir novos cenários, com bases democráticas, em diversos países. Ante dos fatos, até Getúlio Vargas compreende o fortalecimento desses diversos grupos que defendiam a retomada do Estado democrático, e delibera a anistia (1945) aos grupos contrários ao regime autoritário, concedendo a volta de partidos opositores (encabeçados pelo Aliança Nacional Libertadora – ANL) tendo como principal representação política Luis Carlos Prestes. O Partido Comunista Brasileiro (PCB), por exemplo, chega a ter cerca de 50 mil filiados no final de 1945 (RIBEIRO, 2007).

Vários partidos surgem então no cenário nacional: a União Democrática Nacional (UDN), representando os setores liberais que se colocavam contra o antigo regime; o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), representante da esquerda socialista, atuava de modo independente e se juntou com a Esquerda Democrática (ED), partido também fundado em 1945 como um movimento organizado que defendia a liberdade civil e política e, mais adiante, em 1947, com o PCB. O PCB, aliás, registrou-se por meio de um processo no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), aliando-se ao movimento queremista, que defendia a participação de Vargas na nova Constituinte. Contudo, pela ausência do presidente, o PCB delibera como candidato à

Presidência da República Yeddo Fiuza, que não estava no quadro de militância do partido (OLIVEIRA, 2005).

Em fins da Segunda Grande Guerra (1939-1945), grande parte dos políticos coloca-se a favor da construção da democracia, incluindo Getúlio Vargas – que seguia no poder até aquele momento, imbuído de um posicionamento político de base autoritária. Em 31 de dezembro de 1944, porém, Vargas profere um discurso por paz, justiça e liberdade, em um evento realizado nas Forças Armadas Brasileiras, demonstrando que suas intenções eram de abertura política:

A agitação prematura, as perturbações demagógicas, as ameaças à tranquilidade pública, só poderão servir para dificultar o bom entendimento de todas as correntes e matizes de opinião. O governo nunca teve intransigências senão na defesa dos interesses nacionais, jamais cultivou preconceitos de mero formalismo político e procurou sempre interpretar as aspirações legítimas do povo. Num país de índole e formação democrática, como é o nosso, as transformações de caráter político-social podem ser concluídas dentro dos processos de evolução gradual, sob o império da lei e da ordem. Para a manutenção destes, entretanto, todos os esforços serão feitos de forma a conseguirmos o ambiente pacífico necessário à complementação constitucional, que se efetuará brevemente em moldes de ampla e livre consulta à opinião [...] Tudo leva a crer que o próximo ano seja o da vitória e da paz e que a reconstrução do mundo se opere sob a égide dos princípios de justiça e liberdade. Ainda assim não podemos esperar que de imediato volte a antiga tranquilidade aos espíritos. Entre os povos assolados pela guerra, e entre os próprios grupos sociais em cada povo, só lentamente se restabelecerão a confiança e os hábitos de convivência pacífica (VERGARA, 1945, p. 8).

A fala de Vargas, apesar de utilizar-se de expressões de cunho democrático, conforme Oliveira (2005), compreende que as forças opositoras (ou agitações prematuras) que se organizavam, sobretudo, para a condução da formação de um Estado democrático, deveriam ser dirigidas conforme a ordem. Em outras palavras, Vargas expunha-se como defensor da democracia, no entanto, seus direcionamentos eram conduzidos pelas forças políticas moderadas que o acompanhou em seu governo autoritário, não pelos representantes mais radicais da esquerda.

Dado alguns aspectos do contexto econômico e político brasileiro, na educação, em 1946, é promulgada a Constituição de 1946 por meio dos debates da Assembleia Nacional Constituinte. A nova Carta Magna foi concebida com a presença do debate político, diferentemente da outorgada em 1937, elaborada em um contexto de bases deliberativas ditatoriais.

No debate educacional, na visão de Oliveira (2005), o ponto mais polêmico do texto constitucional de 1946 centra-se no ensino religioso. Este, de matrícula facultativa, seria operado em estabelecimentos oficiais. Segundo seu artigo 168:

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946).

A grande questão em pauta era de que o Estado e a Igreja não tinham mais relação institucional. A Igreja estava livre para disseminar seus valores, mas, em seus cultos nas igrejas e templos. Outro ponto agregado ao discurso dos grupos contrários é de que a Igreja estava utilizando os meios legais para se inserir novamente nas escolas e, no que tange à disseminação da diversidade de religiões, seria impraticável incluir todas as vertentes religiosas no espaço escolar, pela predominância histórica das religiões judaico-cristãs no Brasil.

No debate sobre as responsabilidades do Estado e das famílias em educar seus filhos, deu-se a ambos esse empreendimento (BRASIL, 1946, Art. 166). Oliveira (2005), ao descrever as falas disseminadas pelos representantes da Igreja Católica, conclui que esse espaço legal (Estado) – que foi conquistado desde a Constituição de 1934 – foi fortalecido pela presença do deputado Ataliba Nogueira (representante histórico dos defensores da escola católica).

No que tange ao debate sobre os subsídios (verba pública), é aprovado que o Estado subsidie progressivamente os estabelecimentos particulares de ensino para haver um número crescente de matrículas gratuitas. Ou seja, o Estado colocou-se como provedor de recursos para ofertar à população o acesso à escola, por meio de vagas no ensino particular.

A respeito da gratuidade, a Constituição de 1946 retoma parte da formulação da Constituição de 1934, garantindo a todos o ensino primário, e propondo o acesso aos demais níveis somente àqueles que comprovassem insuficiência financeira, deixando uma brecha na lei para que os menos favorecidos não sejam assistidos pelo Estado. Oliveira (2005) afirma que os constituintes não se colocavam contra a gratuidade da oferta do ensino primário, mas, a divergiam quanto ao foco dos investimentos: se deveria estar na expansão do atendimento ou na qualidade de ensino.

O acesso gratuito acaba se restringindo ao ensino primário. Para os níveis posteriores, apesar de parte dos constituintes serem desfavoráveis à gratuidade deles, aprova-se a gratuidade para os filhos dos mais pobres. Contudo, a grande questão era de que não havia vagas para todos, e o Estado não se colocou como ente promotor da expansão do acesso (OLIVEIRA, 2005). Esses dados serão analisados mais detidamente na próxima seção deste capítulo.

Sumariamente, cabe lembrar que não é objetivo do presente estudo aprofundar o assunto, mas, demonstrar, principalmente, a presença política dos dois grupos antagônicos (defensores da escola pública e privatistas) nos principais debates sobre a educação nas décadas

de 1930 e 1940. No que concerne ao conflito entre ambos, a partir da leitura de Oliveira (2005), pode-se apontar que o principal ponto de divergência na Constituição de 1946 foi o da relação entre Estado e Igreja, e seus possíveis desdobramentos na esfera educacional. Esse confronto, entre outros fatores acima tratados, sustentou o distanciamento entre esses grupos até o levante dos privatistas ocorrido na proposta do deputado Carlos Lacerda, por meio do substitutivo 2.222-B/57, de 29 de novembro de 1958.

Oliveira (2005) conclui que a polarização entre os grupos, privatistas e defensores da escola pública, é uma constante na história da educação brasileira desde 1930 e que, certamente, foi o fio condutor para as manifestações da CDEP, no final de 1950.

Por fim, pode-se afirmar, de acordo com Oliveira (2005), que na conjuntura política do pós-guerra, praticamente todos os partidos representados por liberais e por setores da esquerda apostavam esperançosamente na construção de uma nova era na qual a democracia seria restabelecida. Na concepção de Florestan Fernandes, a segunda parte da década de 1940 apresentou-se como um momento de grande euforia política e de propostas que dialogavam com as necessidades do contexto (FERNANDES, 1966). Ainda que essas propostas não representassem seus ideais como marxista, toda a potência transformadora de possíveis avanços educacionais via Estado se foi, inicialmente, com o resultado da LDB de 1961 e, principalmente, com o golpe empresarial-militar de abril de 1964.

Em seguida, a fim de elucidar o dilema educacional e ser enfrentado na década de 1950, serão dispostos alguns dados sobre a realidade educacional à época.

1.5 Os dados e dilemas da educação na década de 1950

Florestan Fernandes foi um dos líderes da CDEP no final da década de 1950. A luta pelo desenvolvimento da escola pública brasileira ocorre, com mais intensidade, a partir da década de 1930 (PINHEIRO, 2005). No final dos anos 1950, devido às investidas dos setores educacionais privatistas, os grupos progressistas da época (liberais e de esquerda) se juntam para debater a educação, e militam em prol da escola pública na tão esperada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Nesse período, Florestan Fernandes pensa e suscita propostas que serão fundamentais para o debate que precedeu a escrita e a promulgação desse importante documento.

Em *Educação e sociedade no Brasil*, Florestan Fernandes começa realizando um balanço sobre a situação do ensino no país. O levantamento dos dados quantitativos, apesar de não explicitar todos os dilemas do fenômeno em questão, dá pistas para uma leitura prévia,

sugerindo encaminhamentos para interpretações e para um equacionamento simples dos problemas de fundo. Para o autor, esse tipo de levantamento serve:

[...] como ponto de partida ou como fonte de informações determinadas em investigação mais ou menos complexas. Seja para uma imagem aproximadamente objetiva de dada situação concreta, suscetível de ser representada em seus aspectos básicos por meios quantitativos (FERNANDES, 1966, p. 5).

Em outras palavras, os dados não dão fundamento para uma análise profunda sobre o tema, mas são um ponto de partida importante para abordá-la. Florestan Fernandes ressalta que, àquela altura, ainda não havia pesquisas de envergadura com as quais os participantes da campanha iniciassem o debate sobre bases científicas. O intuito de Florestan Fernandes com essa pesquisa, portanto, era de publicizar e de socializar essas informações, a fim de tomá-las como referência para que todos tivessem condições de compreender e de visualizar com mais clareza os problemas reais que iriam enfrentar na construção da CDEP (FERNANDES, 1966).

Segundo o sociólogo, para enfrentar esses problemas reais da educação brasileira seria necessário: a) expandir a rede primária de ensino ao nível nacional; b) avançar no quesito de diferenciação e de disseminação da escola de nível médio; e c) construir, em alguns locais estratégicos (grandes centros urbanos), faculdades com competência de romper com o antigo padrão de ensino superior sistematizado no país (FERNANDES, 1966).

Ribeiro (2018), ao analisar os problemas da educação brasileira em diálogo com Fernandes (1966), sintetiza-os em dois: a falta de oportunidades e a precariedade da escola.

A falta de oportunidades de estar na escola demonstrava-se patente no Brasil desde a Proclamação da República (1822), como demonstram os dados levantados pelo Florestan Fernandes:

Tabela 1 – Número de pessoas alfabetizadas e de analfabetizadas no Brasil (1872-1950)

Ano	Pessoas alfabetizadas (em milhões)	Porcentagem (%) de pessoas alfabetizadas em comparação ao total da população	Total (em milhões)
1872	1,8	18%	9,9
1890	2,0	12%	14,3
1900	3,8	21%	17,4
1920	6,0	19%	30,6
1940	11,0	26%	41,2
1950	14,5	27%	51,9

Fontes: IBGE (1959 apud Fernandes, 1966, p. 6) para análise educacional e IBGE (2007) para os dados gerais da população.

Vê-se que o crescimento dos índices de pessoas alfabetizadas entre 1872 e 1950 é de

700%. Em relação ao total de pessoas, em 1872 havia cerca de 18% da população alfabetizada, já em 1950, 27% da população era considerada alfabetizada. Na análise tanto de Fernandes (1966) como de Ribeiro (2018), é evidente o crescimento do setor educacional brasileiro nesses anos, contudo, ainda persistia o problema de acesso à escola, pois dois terços da população era de analfabetos.

Traçando uma comparação, Ribeiro (2018) menciona que, em 1940, na Argentina, o índice de analfabetismo era de 6%, no Uruguai, 10%, e na Costa Rica, 11%. Precisando melhor o fracasso educacional brasileiro por meio dos dados, ele destaca que, no Brasil, 56,2% da população era analfabeta na década de 1940 (cerca de 12 milhões de pessoas); em 1950, 50,5% (cerca de 14 milhões de pessoas); e em 1960, 39,3% (cerca de 16 milhões de pessoas).

Ribeiro (2018) denomina a escola brasileira de “escola pública antipopular”. Para ele, o fracasso escolar do Brasil não é explicado somente pelos dados, pela falta de qualidade no ensino (práticas pedagógicas), pela falta de atendimento ou por qualquer quesito ligado às estruturas do sistema. O problema está, em grande parte, nas ações coordenadas e arquitetadas pela classe dominante para o povo. Ou seja, a questão central é política, e não somente técnica ou pedagógica. Ao defender esse argumento, o autor afirma que:

A criança das classes abandonadas que tem em casa quem estude com ela, algumas horas extras, enfrenta galhardamente esse regime escolar em que quase não se dá aulas. Ele só penaliza, de fato a criança pobre oriunda de meios atrasados, porque ela só conta com a escola para aprender alguma coisa. Aqui está o fulcro da questão: nossa escola fracassa por seu caráter cruelmente elitista [...] A criança popular urbana, que vive em condições precárias, nas favelas ou nos bairros pobres da periferia, como em tantas outras regiões do Brasil, é essencialmente diferente da criança afortunada que vive nas áreas ricas [...]. Toda a sua inteligência está voltada para a luta pela sobrevivência autônoma, em esforços nos quais alcança uma eficácia incomparável. A criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, fala a língua da escola, é ágil no uso do lápis e na interpretação de símbolos gráficos e chega à escola altamente estimulada pelos pais, através de toda espécie de prêmios e gratificações, para aprender rapidamente. Uma e outra têm incapacidades específicas: o favelado, para competir na escola; o afortunado, para sobreviver solto na cidade. Ocorre, porém, que todos vão à escola e ali competem; mas o menino rico não tem, jamais, de lutar pelo sustento, nem de cuidar dos irmãos, e raramente cai na delinquência [...]. Frente a esses fatos, precisamos começar a reconhecer e proclamar que temos uma escola primária não só seletiva, mas elitista (RIBEIRO, 2018, p. 21-22).

Ribeiro (2018) compreende que a escola brasileira, desde a estrutura até sua prática pedagógica, representa não somente um fracasso isolado, mas, um projeto político que perdura historicamente no Brasil. As causas desse fracasso estão presentes nos níveis mais profundos da sociedade brasileira, e dizem respeito à forma e ao caráter excludente de nossa cultura,

economia, política e história. Para o autor, isso fica evidente, sobretudo, no posicionamento retrógrado e exclusivista das classes dominantes. O Brasil, para Ribeiro (2018), é uma sociedade deformada, que carrega em seu corpo feridas, cicatrizes e malformações históricas que demandam superação, como as características de uma sociedade escravocrata e com abismos sociais fruto da desigualdade gerada e conduzida pela burguesia.

Voltando aos dados, sobre as matrículas realizadas nos anos de 1939 e 1949¹², Florestan Fernandes identificou um crescimento de 49% de uma década para a outra (FERNANDES, 1966). Com mais exatidão, no ano de 1939, havia 2.381.645 matrículas e, em 1949, 3.560.107. A região Nordeste foi a que obteve a maior ascensão nesse quesito, indo de 493.534 para 1.012.483 de matrículas. Tratando-se especificamente do ensino médio, setor mais preocupante para o autor, as matrículas foram de 306.092 para 843.516, obtendo um crescimento de 175%. Já no ensino superior, eram 19.339 matrículas em 1940 e, em 1950, 30.584 (crescimento de 56%). A tabela a seguir demonstra a relação, por nível de ensino, entre a taxa de crescimento de matrículas e a população total do Brasil.

Tabela 2 – Relação entre a taxa de crescimento de matrículas por nível de ensino (1939/1949)

Nível de ensino	Nº de matrículas no ano de 1939	Nº de matrículas no ano de 1949	Taxa de crescimento
Ensino primário	3.205.753	5.108.924	62%
Ensino médio	155.610	365.851	42%
Ensino superior	21.235	37.584	56%

Fonte: Oliveira s.d (apud Fernandes, 1966, p. 48-49).

Os dados demonstram um significativo crescimento de matrículas em todos os níveis do sistema educacional, fato reconhecido por Florestan Fernandes (FERNANDES, 1966). Na concepção de Cunha (1975), analisando o mesmo período, esse estreitamento dos números ocorre por alguns motivos: a falta de atendimento escolar (quantidade de vagas); a entrada tardia na escola dos jovens representantes da classe trabalhadora devido a fatores sociais e à grande taxa de evasão desses jovens, decorrente da falta de condições de permanência estudantil. Para Florestan Fernandes, a escola, além desses fatores, disseminava conteúdos e tinha práticas pedagógicas que expelia esse grupo (FERNANDES, 1966). Por essa razão, o autor inclui a formação democrática como ponto fundamental do debate sobre o ambiente escolar e a prática

¹² De acordo com o IBGE (2007), em 1940, a população do Brasil era de 41,2 milhões de pessoas e, em 1950, de 51,9 milhões.

do professor (FERNANDES, 2005).

Quanto à taxa de matrícula por região (distribuição dos estabelecimentos de ensino primário, tanto públicos como particulares), Florestan Fernandes observa que havia, em 1957, uma concentração: 92,6% das escolas estavam nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste. O Centro-Oeste e o Norte contavam somente com 7,2% dos estabelecimentos (FERNANDES, 1966). Outro problema tocado pelo autor é o da distribuição de professores nas regiões do Brasil. As regiões Centro-Oeste e Norte contavam, em 1957, apenas com 6,4% professores disponíveis, enquanto 93,6% dos profissionais estavam situados nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste.

Quanto às unidades escolares, às matrículas gerais e aos estudantes que concluíram seus cursos no Brasil¹³, os números levantados por Florestan Fernandes para o ano de 1957 são os seguintes:

Tabela 3 – Proporção e total absoluto de unidades escolares, matrículas gerais e taxa de conclusão de curso no Brasil, por nível de ensino (1957)

Nível de ensino	Unidades escolares	Matrículas gerais	Conclusão de curso
Primário	91,0%	85,6%	74,7%
Extraprimário	0,6%	0,3%	0,5%
Médio	6,9%	12,8%	22,1%
Superior	1,2%	1,1%	2,4%
Total relativo	99,7%	99,8%	99,7%
Total absoluto	94.139 = 100%	7.551.195 = 100%	651.238 = 100%

Nota: entende-se como o nível de ensino extraprimário o ensino profissionalizante nos ramos: comercial, agrícola e industrial, bem como o curso normal. Florestan Fernandes utiliza-se das porcentagens e explica que a relação entre o total relativo e o total absoluto está aproximado. Percebe-se que soma das porcentagens em cada coluna não dá exatamente 100%.

Fonte: IBGE (1959, p. 349-352 apud FERNANDES, 1966, p. 57). A fonte com os dados brutos encontra-se no Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 1959, p.349-352 e 354).

Àquela época, grande parte do contingente escolar se concentrava somente no ensino primário. Nos outros níveis de ensino, percebe-se que há um filtro social, como aponta Cunha (1975), impedindo a maioria dos alunos de seguir os estudos. Com isso, forma-se uma lacuna, um abismo social, no qual historicamente se encontra grande parte da população brasileira com idade para estar na escola. É visível que a distribuição de unidades escolares existentes no sistema também é um dos fatores que causam esse fenômeno.

Na concepção de Florestan Fernandes, o grande problema educacional do Brasil estava na questão da democratização do acesso ao ensino – que também seria um dos principais fatores

¹³ Os números da taxa de conclusão de curso no Brasil referem-se aos alunos que iniciaram o curso e conseguiram finalizá-lo conforme a etapa de ensino.

para a formação da democracia brasileira. Compreende-se que uma nação que direciona suas forças para democratizar o ensino não somente atenua barreiras extraeducacionais, como a falta de atendimento escolar e de incentivo à permanência estudantil aos mais necessitados, mas, também, contribui para abolir, no caso brasileiro, privilégios sociais que são fruto da formação historicamente desigual do país.

Uma formação que veio de um passado senhorial e escravocrata o qual deserdou sua população de trabalhadores por sua própria característica estrutural de exclusão do sistema educacional. Mesmo após a Proclamação da República (1889), esses brasileiros deserdados permaneceram esquecidos e sem as mínimas condições para atuarem de modo qualificado no mundo do trabalho. Na visão de Florestan Fernandes:

De fato, a instrução fora um privilégio aristocrático na antiga ordem social escravocrata e senhorial; assim se manteve, com variações insignificantes na essência, ao longo de mais de meio século de experiências republicanas, pelo menos nos setores da sociedade brasileira que conservaram com maior tenacidade a concepção tradicionalista do mundo e os hábitos sociais correspondentes (FERNANDES, 1966, p. 124).

Para Florestan Fernandes, todos deveriam, por direito, estar na escola. Por quê? Pelo fato de que a formação na/para a democracia é um requisito mínimo para a viver dignamente numa sociedade democrática, tecnológica e científica, atuando de forma consciente politicamente e tendo condições de atuar no mundo do trabalho com clareza do desenvolvimento científico presente no contexto. Claro que há outras formas de vivências como nas sociedades autoritárias, mas Florestan Fernandes está observando as necessidades sociais vigentes do contexto, sobretudo, os pré-requisitos mínimos para que o sujeito viva em uma sociedade democrática. Estar na escola é um fator indispensável de preparo para a vida em sociedade por assegurar que o cidadão está preparado para existir não somente como trabalhador, mas como sujeito ativo, com suas capacidades plenamente desenvolvidas (FERNANDES, 1966).

Os dados aqui expostos mostram que no final da década de 1950 a realidade de atendimento educacional estava distante do ideal. Para Florestan Fernandes, o debate que antecedeu a promulgação da primeira LDB, em 1961, constituía um momento histórico propício para alinhar e para direcionar políticas e ações capazes de lidar com os dilemas educacionais nacionais (FERNANDES, 1966).

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, outros dados organizados por Florestan Fernandes (e relacionados na tabela abaixo) ilustram a problemática da falta de equidade na distribuição das taxas de escolas por região (por níveis de ensino) e de matrículas

efetivadas.

Tabela 4 – Relação entre estrutura de atendimento escolar e matrículas iniciais, por região e nível de ensino, em % (1959)

	Região				
Nível de ensino	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste
<i>Ensino primário</i>					
Unidades escolares	39,00%	29,20%	3,60%	3,40%	24,60%
Matrículas iniciais	42,50%	34,40%	3,40%	3,10%	16,60%
<i>Ensino secundário</i>					
Unidades escolares	45,70%	34,90%	3,40%	2,60%	13,30%
Matrículas iniciais	47,00%	35,90%	2,50%	2,30%	12,30%
<i>Ensino superior</i>					
Cursos	40,50%	39,10%	2,00%	2,20%	16,30%
Matrículas iniciais	44,60%	40,90%	1,50%	1,50%	11,50%

Fonte: IBGE (1959, p. 349-372 apud Fernandes, 1966, p. 126).

Ao analisar o cenário educacional brasileiro na virada dos anos 1950 para os 1960, Florestan Fernandes conclui que: a) a estrutura escolar que o Brasil tinha era capaz de atender somente metade da população brasileira; b) com tamanha deficiência em termos de acesso à escola, a possibilidade de formar cidadãos era ínfima; c) havia um abismo entre as regiões do país em relação à oferta de vagas e ao número de matrículas; d) ainda que as décadas anteriores tenham sido de crescimento na oferta escolar, as diferenças de oportunidade de acesso à escola entre as regiões não só persistiam como operavam como um mecanismo gerador de desigualdade também entre as classes sociais, pois: “[...] embora não estejamos mais na era da sociedade escravocrata, a educação continua a ser um privilégio” (FERNANDES, 1966, p.128).

Em suas conclusões, Fernandes (1966) atenta para o fato de que essa sondagem inicial de dados não era capaz de prover os subsídios teóricos e práticos necessários à discussão sobre a educação brasileira. Ressalta que os números, embora sugerissem um cenário pessimista, deveriam ser tomados como ponto de partida para outros estudos mais aprofundados. Assim, o sociólogo toma o cuidado de não adotar posturas nem pessimistas utopistas em sua leitura sobre a realidade educacional brasileira, por considerar que tanto pessimismo quanto utopismo podiam ser perigosos. De um lado, o pessimismo podia levar a conclusões que não permitissem ações para o progresso. Do outro, o utopismo podia levar à compreensão de que o papel da educação seria o de “iluminar” (ou esclarecer) o ser humano, sem tratar de suas relações com a realidade e seus problemas concretos (FERNANDES, 1966). Nesse sentido, ele afirma que:

A educação constitui um meio para atingir vários fins, preponderando entre eles a socialização dos indivíduos, a formação do horizonte cultural dos seres humanos e o aperfeiçoamento da inteligência. De ponta a ponta, nossas análises foram dirigidas pelo afã da objetividade, acrescido da ambição de servir aos que trabalham, de uma forma ou de outra, pela reconstrução educacional no Brasil (FERNANDES, 1966, p. 40).

Ainda em suas conclusões, Florestan Fernandes chama a atenção para outros fatores problemáticos: 1) em uma sociedade subdesenvolvida econômica e culturalmente, para haver progresso democrático, a escola não pode ser mais um fator de privilégio; 2) é patente a relação entre pobreza e evasão escolar; 3) também fica clara a relação entre subdesenvolvimento econômico, cultural e social, e a desorganização do sistema educacional; e 4) havia uma contradição entre os pressupostos democráticos, as concepções pedagógicas pregadas em âmbito nacional e a realidade prática da escola.

Na próxima seção, abordaremos a disputa política e os pressupostos dos dois grupos que participaram mais ativamente dos debates que precederam a promulgação da LDB de 1961. Florestan Fernandes foi um dos principais intelectuais e líderes do grupo dos defensores da escola pública.

1.6 A concepção de ciência e método em Florestan Fernandes: a leitura de Mannheim e a educação como ciência aplicada

Florestan Fernandes, ao tratar a sociologia como ciência, deixa clara a separação, no quesito complexidade, entre os diversos reinos: mineral, vegetal, animal e humano. A ciência social, introdutoriamente, é “a ciência que estuda os fenômenos sociais” (FERNANDES, 1970, p.19). Contudo, a concepção do objetivo das ciências sociais é inicial, servindo apenas como ponto de partida para o grande universo das relações humanas e sociais e de suas características internas e externas.

Sabe-se que não é só a ciência social que têm o ser humano e as características sociais (individuais e coletivas) como objeto de estudo. A administração e a economia, por exemplo, também o fazem. A especificidade objetiva da ciência social, portanto, não está em estudar os fenômenos sociais, mas em compreender em que medida estes “traduzem ou exprimem certo estado de sociabilidade e de coordenação supraindividual de reações ou de comportamentos de organismos coexistentes nas mesmas unidades de vida” (FERNANDES, 1970, p.21).

O referencial e a pesquisa científica nas ciências sociais, portanto, buscam não só compreender os organismos e estruturas, em um movimento descritivo dos fenômenos sociais,

mas também compreender e interpretar – haja vista que tais relações são inerentemente complexas – a teia de interações e de relações sociais provocadas pelo ser humano dentro de um contexto histórico concreto. Nesse labor, o método é entendido por Florestan Fernandes como a ferramenta que melhor se encaixa a cada objeto de estudo. Em suas palavras, as ciências sociais, utilizando-se de métodos científicos, visa decifrar “a ordem social, inerente às diversas modalidades de manifestação organizada da vida”, oferecendo um ponto de referência por meio do qual os fenômenos sociais podem ser estudados, analisados e descritos (FERNANDES, 1970, p.21).

Florestan Fernandes não vê a utilização do método (referencial teórico) exclusivamente como expressividade da posição política do cientista social. Devido a sua formação – oriunda, principalmente, da escola francesa –, sua perspectiva a respeito do método não está relacionada à posição política do sujeito pesquisador, mas às demandas que o próprio objeto de pesquisa suscita. Nos anos 1950, o contexto demandava a consolidação da ciência social como profissão, para além do enfoque da formação do professor, de modo que Florestan Fernandes buscava compreender e construir caminhos formativos para o estabelecimento do sociólogo como pesquisador.

Possivelmente, sua busca vinha das características da própria formação que recebeu na USP. Em Fernandes (1978), ele comenta que os professores Roger Bastide (substituto de Lévi-Strauss), Jean Gagé (no lugar de Braudel), Alfred Bonzon (literatura francesa) e Paul Hugon (economia), na chamada missão francesa, missão que objetivou em trazer os professores franceses e de outros países europeus a ministrarem aulas na USP, preparavam os alunos com base em cursos livrescos, por meio de sínteses que traziam de leituras acumuladas, e de interpretações que faziam dos clássicos das ciências sociais. Não havia um planejamento ou uma intencionalidade de formar um aluno capaz de pensar a realidade por conta própria e de utilizar os métodos científicos para lidar com pesquisas que visassem compreender os dilemas nacionais, pois o foco estava em formar professores que suprissem as demandas das escolas.

A questão central para Florestan Fernandes está na relação entre o cientista e o político, entre o profissional e o cidadão. Na responsabilidade que o cientista social tem, como profissional, de utilizar seus conhecimentos para esclarecer os dilemas sociais nacionais e, como cidadão, de utilizar-se dos valores democráticos para a atuação política.

Não há essa separação binária, na visão do autor, entre o trabalho científico e o político, pois ambos estão juntos observando os fenômenos sociais. Da mesma forma, o ambiente universitário e suas demandas se conformam no contexto e nas oportunidades que o meio oferece, nas necessidades dos professores, seus projetos e direcionamentos (FERNANDES,

1978).

Florestan Fernandes esclarece sua posição, ao comentar sobre sua carreira profissional e sobre a responsabilidade política e ideológica do intelectual:

De maneira geral, devo dizer que não me sinto muito satisfeito pelo fato de que não consegui superpor os dois papéis que gostaria de preencher. Eu gostaria de ser um cientista social ao menos vinculado com a universidade e com o socialismo. Todas as tentativas que fiz para combinar as duas falharam. E falharam porque não existe movimento socialista bastante forte na sociedade brasileira que sirva de substrato e de apoio para os intelectuais que tenham uma posição socialista. Muitas vezes, quem vê de fora a minha carreira, fica com a impressão de que eu privilegiei a ciência contra o socialismo. É claro que isso não aconteceu. Se se levar em conta que traduzi Marx no início de minha carreira ou que, como estudante, já estava engolfado no movimento socialista clandestino, percebe-se melhor quais eram as minhas intenções. A cisão ocorreu, em grande parte, porque não havia um movimento socialista capaz de aproveitar os intelectuais no meio brasileiro de uma maneira mais consistente.

A gente não é uma coisa nem outra em função da própria vontade, mas em função das oportunidades que o meio oferece. Se o meio oferecesse ou não uma determinada oportunidade, a inteligência pode caminhar em dada direção; caso contrário não. De modo que, inclusive, eu tive de viver uma crise de consciência muito profunda, da qual é testemunha o Antonio Candido. Porque ele foi a pessoa com a qual discuti os aspectos gerais e dramáticos das escolhas que tive que fazer. Ficar no movimento socialista clandestino, que não tinha nenhuma significação política e destruir certas potencialidades intelectuais; ou aproveitar essas potencialidade, sair do movimento e esperar que, numa ocasião ou noutra, a minha identificação com o socialismo viesse à tona. Nós discutimos muito seriamente esses problemas, que eu enfeitei com integridade, embora tivesse de escolher um caminho que não era o que eu queria. É claro que se eu tivesse seguido um caminho, no qual pudesse definir a minha perspectiva como cientista social a partir de um movimento socialista forte, nunca teria trabalhado com os temas com os quais eu trabalhei. Muitos dos temas foram escolhidos de maneira muito acidental, para não dizer oportuna. Por quê? Porque eu não poderia fazer pesquisa nas condições de trabalho acessíveis a partir da universidade, pois não dispunha dos recursos necessários (naquela época não tínhamos tempo integral). Tive de substituir o tema procurando me ajustar a uma realidade que naquele momento era muito difícil. Precisei pensar sobre um tema que permitisse evidenciar minhas qualidades como sociólogo e, ao mesmo tempo, acumular prestígio para mais tarde poder participar dos vários trabalhos que iria enfrentar (em conflito com uma sociedade nacional que é muito mais provinciana que a cidade de São Paulo). Necessitava, pois, do prestígio do sociólogo competente (FERNANDES, 1978, p. 77-78).

Nesse trecho, Florestan Fernandes deixa claro os motivos pelos quais não seguiu suas intenções políticas no período de sua formação e atuação como professor na USP. Não havia condições de inserir pesquisas com bases marxistas na universidade, por dois fatores: a) pelas oportunidades reais que tinha na universidade para consolidar seu nome como sociólogo competente, e b) pela falta de expressividade e de condições materiais de que os grupos

socialistas clandestinos dispunham para oferecer possibilidades claras, principalmente financeiras, ao pesquisador de empreender seus estudos (RODRIGUES, 2016). Apesar disso, em meio aos exaustivos períodos tanto de trabalho, para a subsistência, como de estudos, para acompanhar as aulas na USP, Florestan Fernandes colaborou com o movimento socialista, traduzindo a *Introdução à contribuição para a crítica da economia política*, de Marx, em 1946.

Em *Elementos de sociologia teórica*, escrito em 1959 e publicado em 1970, Florestan Fernandes provê um material de apoio para o ensino de sociologia na USP, com textos que abordam métodos e metodologias de pesquisa empregados pelas ciências sociais.

Nesse momento de sua carreira, na década de 1950, o sociólogo estava engajado em elaborar e organizar os conteúdos para ministrar suas aulas de modo que os alunos acessassem os conhecimentos básicos para a formação do cientista social profissional. Tal formação, até então, pautava-se principalmente na obra de mestres estrangeiros, entre os quais Karl Mannheim era referência. Para Florestan Fernandes, o estudo das obras de Mannheim permitia:

[...] tomar a contribuição de Weber e de vários autores alemães de maneira mais rigorosa e, inclusive punha a contribuição de Marx à sociologia dentro de uma escala mais imaginativa e criadora. Não se tratava em ver Marx em termos dos dogmatismos de uma escola política. Marx emergia diretamente de seus textos e do seu impacto teórico na sociologia. De modo que Mannheim teve importância muito grande para mim nesse período, em que tentava descobrir o meu próprio caminho (FERNANDES, 1978, p. 19-20)

Nessa oportunidade, em 1978, o autor debate os fundamentos e a orientação das técnicas de estudos da sociedade, tendo como referencial autores como Max Weber, Émile Durkheim e, principalmente, Karl Mannheim. Florestan Fernandes, aliás, dedica um capítulo (FERNANDES, 1978) para analisar as concepções de ciência e de metodologia de Mannheim.

Florestan Fernandes foi o principal intelectual brasileiro a debater a educação com status científico, além de Anísio Teixeira. Havia, na década de 1950, um movimento para estabelecer a educação como ciência, representado, sobretudo, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). A principal obra escrita por Florestan Fernandes nesse período foi *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada*, publicada em 1959. Nesse texto, Florestan Fernandes oferece suas contribuições como cientista expondo seu pensamento educacional para a CBPE, utilizando como base teórica o pensamento de Mannheim (CEPÊDA; MAZUCATO, 2015).

Cepêda e Mazucato (2015) sublinham a presença do pensamento de Mannheim na obra florestiana dos anos 1950 e 1960, mas também apontam outros autores bastante citados nos livros em que Florestan Fernandes se debruça sobre os métodos sociológicos. Segundo eles, em

Ensaio de sociologia geral e aplicada (1960), os autores mais citados por Florestan Fernandes são, em ordem: Marx, Mannheim, Levy-Bruhl e Durkheim. Já em *Elementos de sociologia teórica* (1970), são: Mannheim, Durkheim, Radcliffe-Brown/Malinowski e Marx, respectivamente. Em *A natureza sociológica da sociologia* (1980), por fim, têm-se Marx, Engels, Lênin e Mannheim.

Ainda de acordo com Cepêda e Mazucato (2015, p. 74), a presença/uso das teses de Mannheim na obra de Florestan Fernandes – sobretudo em *Elementos de sociologia teórica* (1970), cujos primeiros capítulos foram escritos na década de 1950 – possivelmente obedecia a dois influxos:

a) ajustar-se o problema conceitual de adequar a compreensão científica da experiência brasileira (formação, transformação, conhecimento em trajetória socialmente constituído) ao potencial apresentado pela Sociologia do Conhecimento e Sociologia Sistemática de Mannheim; e b) aproximar-se ou afastar-se da influência de Mannheim e Marx, em função da coerência temporal (auge do nacional-desenvolvimentismo e Regime Militar) e do caráter mais otimista ou crítico das energias do próprio nacional-desenvolvimentismo.

Florestan Fernandes foi, ao lado de Celso Furtado, um dos principais autores a disseminar o pensamento de Mannheim no meio acadêmico brasileiro. Além de Marx – citado mais de 200 vezes por Florestan Fernandes entre os anos de 1960 e 1980¹⁴ –, Mannheim está presente como fundamento em sua obra em segundo lugar, com mais de 100 citações no mesmo período (MAZUCATO, 2015).

De acordo com Mazucato (2013), Karl Mannheim nasceu em 1893 e viveu um período histórico com intensas crises políticas, econômicas e sociais. O intelectual húngaro-alemão presenciou grandes acontecimentos, como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), bem como o surgimento e a ascensão do nazismo na Alemanha, nas décadas de 1920 e 1930. Suas principais referências eram Immanuel Kant, Karl Marx e Max Weber. Ele foi discípulo de Alfred Weber, e colega de universidade de Theodor Adorno e de Max Horkheimer. Seu pensamento parte da crítica ao positivismo radical e ao totalitarismo político encabeçados pelo nazismo e pelo stalinismo.

Mannheim era judeu e teve que se mudar para Inglaterra na década de 1940, devido à perseguição nazista. Por essa razão, aponta Mazucato (2013), o autor direcionou seus esforços intelectuais para compreender o papel da objetividade do conhecimento, dentro da análise

¹⁴ As obras citadas por Mazucato (2013) para a contagem das citações são: *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada* (1978), *Elementos de Sociologia Teórica* (1974) e *A Natureza Sociológica da Sociologia* (1980).

sociológica que abarca a relação do sujeito com o objeto (ambos concretos), e a necessidade de entender a situação social e histórica. Como cientista social, Mannheim dedicou-se em apreender o contexto, formulando ideias e categorias que contribuíssem para o pensamento social e que viabilizassem caminhos alternativos contra o pensamento e à forma social dominante.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a visão de Mannheim sobre as ciências sociais calcava-se na razão e na aplicação da ciência. Ele entendia que a finalidade das ciências sociais era a de interpretar, analisar e lançar as bases para a transformação da realidade. A interpretação dos fenômenos sociais, aliada a outros campos do saber científico (como psicologia, economia, política, educação, etc.), abriria a possibilidade de que os dilemas sociais fossem compreendidos e, no nível do sistema (Estado), para que se caminhasse rumo à construção de uma sociedade democrática. A educação seguiria essa mesma perspectiva. Para ele, Inglaterra e Estados Unidos, apesar das contradições, tinham os modelos de sociedade mais avançados à época, isto é, nas décadas de 1950 e 1960 (MANNHEIM, 1972).

Na leitura de Florestan Fernandes (1970), Mannheim tinha em Marx e Weber seu principal referencial teórico, e na política, sua principal categoria de análise. O sociólogo brasileiro identificava, no pensamento do húngaro-alemão, que o objetivo da política é “[...] extrair das forças sociais em efervescência algo que apresente um caráter duradouro. Desse ponto de vista, a política se apresenta como a ciência do ‘fluir das coisas e ‘da atividade criadora (FERNANDES, 1970, p. 225).”

Na visão de Florestan Fernandes (1970), é possível caracterizar os processos sociais como dinâmicos ou estáticos. Ambos são inseparáveis na análise da sociedade. Nos processos sociais dinâmicos, prevalecem “fenômenos de aproximação e distanciamento entre os indivíduos e espaço social, concebendo a sociedade ou o Estado como ‘um produto definitivo da história’” (FERNANDES, 1970, p. 226). Em uma análise macrosociológica, os processos sociais dinâmicos se distinguiriam dos processos sociais estáticos pelos movimentos internos que indivíduos ou grupos sociais organizados, representantes de estratificações sociais, fazem para questionar o estado das coisas e propor mudanças na sociedade vigente – frente ao Estado ou com ele.

O conceito de política como ciência, portanto, depende da persistência de situações irracionais, ou seja, de situações cotidianas ou suscitada por grupos organizados que não estão em consonância com o pensamento e comportamento esperado pelos valores democráticos, no movimento entre o dinâmico e o estático. À medida que as tensões diminuem, a política enquanto objeto de estudo perde seu valor prático como ciência racional. A contradição da

situação irracional ante a sociedade democrática, faz-se presente na sociedade, ao ser nela que a ideologia e a utopia se fazem presentes.

O conhecimento político, nesse sentido, torna-se também um conhecimento prático, ou seja, lida com as condições reais não ao pensamento metafísico. Em outras palavras, um conhecimento que lida com as questões reais ser encarando a realidade com os mesmos olhos que os dos seres humanos ativos”, isto é, das pessoas pertencentes ao processo *in loco*.

A ideia de dinâmico e estático, fundamentada por Mannheim (1972), é pensada em relação a essa realidade – na sociedade democrática, porém, na realidade, com latentes condições de luta política que contradizem com seus valores. Os conceitos de ideologia e de utopia, certamente, nos ajudam a entender melhor sua concepção de política e sua perspectiva sobre a educação.

Ideologia é um conjunto de valores compartilhados por grupos sociais e utilizados para embasar (ou para justificar) as ações por eles tomadas. Para Mannheim, as ações que nazistas e fascistas tomavam à frente de seus Estados totalitários exemplificavam o mecanismo da ideologia. Mesmo resultando em ações irracionais e desumanas, o conjunto de valores do nazismo e do fascismo ganhou os “corações e mentes” de grande parte da população na Alemanha e na Itália, respectivamente (MANNHEIM, 1972)

Para Mannheim (1972), a utopia é o conjunto de pensamentos não presentes na realidade concreta, mas que procuram modificá-la por meio de ações. O comunismo seria um exemplo de utopia. De um lado, havia a realidade do capitalismo (ideologia), e do outro, o comunismo (utopia), ainda que este não correspondesse integralmente aos escritos de Marx e Engels.

Como cientista social, Mannheim propunha a compreensão da realidade como um meio para construir o conhecimento científico que apoiaria a sociedade capitalista (ideologia) a encontrar caminhos para se desenvolver de maneira planejada, intencional e sistematizada, por meio do Estado democrático e da racionalidade. Nessa concepção, o sociólogo torna-se um dos principais atores da sociedade, pois seu papel seria o de construir as bases democráticas para o direcionamento de ações racionais aplicadas via Estado. Ele seria o profissional que oferece a ciência (suas informações, análises, proposições) para o desenvolvimento da sociedade democrática, identificando-se, assim, com a figura do intelectual engajado.

Para Florestan Fernandes (1959, 1966), a aplicação do conhecimento científico, no que tange à educação, estaria a serviço de um propósito semelhante: o de revelar as condições reais da problemática educacional brasileira a fim de propor meios racionais para superá-la. O autor evidencia a influência de Mannheim sobre sua concepção das ciências políticas, ao defender que elas deveriam “ter consciência de sua função, que consiste em ser a síntese mais completa

das tendências de uma época” (FERNANDES, 1970, p. 228).

Sobre as especificidades das técnicas atreladas aos métodos científicos, o autor comenta que o próprio Marx se utilizou das técnicas descritivas para formular seu pensamento. Para Fernandes (1970), o cientista deve se utilizar do conhecimento científico e das características dos métodos criados para estudar o objeto, pois não há contradições entre as ferramentas utilizadas para a elaboração científica e o ser político (o autor). Sobre esse assunto, Florestan Fernandes comenta que

Em um plano mais amplo, autores que fazem análise de tipo dialético, muitas vezes são obrigados a fazer caracterizações estruturais-funcionais para determinados fins. Por exemplo, quando Marx em *O Capital*, elabora um esquema no qual projeta o tempo de trabalho necessário para a reprodução do trabalhador e o produto produzido, o que está em jogo não é uma análise dialética, porém uma análise estrutural-funcional. A seguir, interpretativamente, ele elabora dialeticamente as descobertas de uma ordem social fundada no antagonismo das classes (FERNANDES, 1978, p. 104).

Além de Marx, Florestan Fernandes aponta que autores como Lênin e Lukács também apresentam abordagens estrutural-funcionais¹⁵ em partes dos seus textos. São técnicas que estão a serviço do trabalho do pesquisador, sendo ela, a ciência, utilizada para a militância ou não.

A neutralidade, portanto, não existe no fazer científico, na perspectiva de Florestan Fernandes. O que existe são métodos e metodologias que servem como ferramentas para a construção do conhecimento. As técnicas e teorias não devem ser concebidas como meros frutos da ideologia. A posição do observador não se confunde com sua técnica, apesar de que o autor reconhece que a análise funcional, na sociologia sistemática, isto é, método que estuda os elementos básicos e universais dos sistemas sociais e como se relacionam utilizando-se da descrição para investigar tais fenômenos, não refuta nem científica muito menos politicamente a estabilidade de ordem.

Ela não é em si um método que abre espaços para a crítica do capitalismo, como o materialismo de Marx, pois: “A análise funcional, repito, é um instrumento” (FERNANDES,

¹⁵ De acordo com Severino (2012, p.113-114) “O funcionalismo apoia-se no pressuposto da analogia que aproxima as relações existentes entre os diversos órgãos de um organismo biológico e aquelas existentes entre as formas de organização social e cultural. Para esse paradigma, a sociedade humana e a cultura são como um organismo, cujas partes funcionam para atender às necessidades do conjunto. Toda atividade social e cultural é funcional, ou seja, desempenha uma função determinada. Por isso, o papel das Ciências Humanas é o de identificar objetivamente essas relações funcionais, descrevendo seus processos e explicitando suas articulações no interior da sociedade. Para tanto, elas precisam ser estabelecidas a partir de uma abordagem empírica, com métodos apropriados. Já o Estruturalismo, compreende que é que todo sistema constitui um jogo de oposições, de presenças e ausências, formando uma estrutura, constituindo uma estrutura e gerando uma interdependência entre as partes, de tal forma que as alterações que ocorrerem num elemento acarretam alteração em cada um dos outros elementos do sistema, atingindo todo o conjunto.

1978, p. 106). Contudo, enquanto método, ela pode ser utilizada para uma função ou outra, e possui sua importância mesmo para os revolucionários, pois ajuda a compreender os problemas humanos e os fenômenos de curto prazo. A análise estrutural-funcional acaba sendo um

[...] instrumental para assessorar e acompanhar a realização do plano: se, realmente, o plano está ou não alterando as condições de existência; como a intervenção na realidade está sendo recebida em uma dada comunidade; quais são os efeitos que se podem verificar e quais são as consequências desses efeitos na intervenção global. Para isso, é preciso usar a análise estrutural-funcional porque se está trabalhando com concomitantes e não com as uniformidades de sequência. Além disso, quando a intervenção racional possui um escopo limitado, como ocorre com o ‘controle dos problemas sociais’ em uma sociedade capitalista, em que ela só apanha a rede de efeitos e não das causas: pois se trata de ajustar os indivíduos e as instituições à ordem existente – a única via consistente de análise é a estrutural-funcional. Não por culpa do investigador, certamente, que poderia desejar ir mais longe e associar a análise dialética à revolução social (FERNANDES, 1978, p. 106-107).

A concepção de ciência para Florestan Fernandes pode ser sintetizada, portanto, em dois pontos: a) os métodos científicos, apesar de suas características específicas, têm sua funcionalidade como ferramenta para o labor do cientista social; e b) não há neutralidade no método, mas funções ferramentais e responsabilidade do cientista social, associadas ao rigor científico e a sua capacidade de lidar com o objeto de estudo.

Argumentamos que a presença do método científico não é prioritária nos textos que Florestan Fernandes produziu para debater sobre a temática educacional. Esses textos visavam comunicar-se com a grande massa, mas mantêm-se relevantes devido à profundidade de suas análises. O debate sobre sua perspectiva a respeito da ciência e do método científico é importante para compreendermos que Florestan Fernandes não via o método científico como algo relacionado a concepções políticas. Via-o, sim, como um ferramental para lidar com as especificidades de cada objeto de estudo. Para ele, havia o labor científico, dentro da instituição, e o cidadão. Entretanto, havia também a responsabilidade do cientista ante os problemas sociais concretos do país.

Isso fica claro nos direcionamentos e nos resultados de suas pesquisas na escola de Sociologia Crítica (IANNI, 1996), em que Florestan Fernandes estuda o desenvolvimento do capitalismo na América Latina, na década de 1960. A obra central do autor que sintetiza os resultados dessas pesquisas é *A revolução burguesa no Brasil*, publicada em 1974.

1.7 A Campanha em Defesa da Escola Pública: contexto e luta por uma educação para o povo

No Brasil, na metade da década de 1950, vivenciou-se o fortalecimento dos ideais de desenvolvimento econômico proporcionados pelas políticas do governo de Juscelino Kubitschek (JK), de 1956 a 1961. Segundo Freitag (1980), essas políticas, ainda que tivessem profundas contradições, buscaram estruturar e estabilizar a economia por meio da implementação de programas de metas que contemplavam setores fundamentais da sociedade, como: energia, alimentação, transporte, indústria e educação. Além disso, vale lembrar que um dos grandes feitos da administração JK foi a construção da nova capital do Brasil, Brasília.

Prado Jr. (2012), analisando as contradições de JK, afirma que suas intenções ficam claras quando se observa que as reformas que ele conduziu estavam calcadas e guiadas pelos interesses do grande capital brasileiro e internacional. Como exemplo, o autor lembra que JK, quando ainda era candidato a presidente, viajou a países europeus, a fim de negociar com grandes grupos internacionais.

Nessas negociações, o político teria prometido que, caso eleito, favoreceria generosamente a participação desses grupos nas atividades econômicas nacionais. Para Prado Jr. (2012, p. 14), nunca havia ocorrido tanta “orgia imperialista no Brasil e tão considerável penetração do imperialismo na vida econômica brasileira” quanto ocorreu no período JK.

Além disso, caminhando com essas parcerias, havia a promoção conjunta do grande capital nacional: fosse por estímulo creditício – por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE, atualmente Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES); fosse pela inflação, que, além de todos os impactos que exerce sobre a vida da classe trabalhadora, reduz os salários reais, e mantém ou agrega rendimentos aos lucros dos capitalistas. Para Prado Jr. (2012, p. 41):

Entreguismo e inflação em escala sem precedentes, foi isso o essencial do governo Kubitschek, sem contar as negociatas e oportunidades de bons negócios à custa do Estado e da Nação, como em particular, no caso da construção de Brasília. E foi isso que levou, de um lado, ao total enfeudamento da economia brasileira ao capital imperialista e, doutro, à redobrada exploração do trabalho pelo capital (que é a consequência mais direta e imediata da inflação), e à decorrente concentração e acumulação capitalista em proporções jamais vista no Brasil [...]. Apesar disso, as esquerdas brasileiras, inclusive os comunistas, continuaram apoiando o governo Kubitschek e forças políticas que o presidente representa.

Foi nessa conjuntura de crescimento e transformação econômica nacional, na qual o

produto interno bruto (PIB) brasileiro registrando uma expansão de 10,8% em 1958 (GAZETA DO POVO, 2021), que ressurgiu com força o debate sobre a nova LDB. Segundo Florestan Fernandes : “Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, jamais se viu semelhante movimento de opinião em torno dos problemas educacionais brasileiros” (FERNANDES, 1966, p. 351). Debater e iniciar um projeto nacional para a educação era uma necessidade latente. O centro da militância e das propostas de Florestan Fernandes estava nos problemas estruturais e pedagógicos enfrentados pela escola pública brasileira.

O levante do setor privatista (confessional e leigo) foi o ponto de partida para que os defensores da escola pública se organizassem e se colocassem contra as investidas dos opositores – simbolizados, sobretudo, na pessoa de Carlos Lacerda, então deputado federal pelo partido União Democrática Nacional (OKUMURA, 2020).

A CDEP iniciou-se em um momento de transição do rico debate que havia sido desenvolvido nas décadas de 1930 e 1940 para a consolidação da Lei e Diretrizes e Bases (LDB), com a participação de educadores importantes, como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Darcy Ribeiro. A influência desses educadores – que ficaram conhecidos como os principais pensadores e articuladores da luta em prol da educação pública brasileira à época, e que foram líderes e signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁶ – ocorre em meio à tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria promulgada em 1961 (LDB 4.024/61).

Florestan Fernandes compreende que havia, naquele momento:

[...] esperanças de que esse projeto de lei iria inaugurar uma nova era na vida educacional do País, fornecendo bases para a organização do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior, bem como as soluções pelo menos dos problemas educacionais mais graves que enfrentamos (FERNANDES, 1966, p. 355).

A campanha tinha como princípio norteador a defesa da escola pública nacional, de modo que seus adeptos – considerando o importante momento pelo qual a educação brasileira passava, com o advento da LDB – cobravam ações do Estado, principalmente, no que dizia respeito à destinação da verba pública. Eles consideravam que a educação tinha o papel de formar o cidadão, e de promover o desenvolvimento social para a construção da democracia.

¹⁶ Dávila (2006, p.25) nos explica que essa geração de intelectual da educação, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem freudiana como primitiva, pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas equiparavam negritude à falta de saúde, preguiça e criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro. Ou seja, sua posição como intelectuais e educadores não se coadunava com a Florestan Fernandes que foi um dos principais intelectuais brasileiros que debateu e militou pela causa negra.

Nesse contexto, Florestan Fernandes e seus alunos deixam as paredes da universidade para pensar e disseminar suas ideias para a educação nacional em diversos espaços, na qualidade de intelectuais públicos. Segundo o próprio Florestan Fernandes, esse trabalho envolveu:

[...] 39 conferências dedicadas à análise e crítica do projeto de Diretrizes e Bases, feitas em auditórios de composição e níveis intelectuais variáveis; 4 comunicações sobre temas educacionais, desenvolvidas em convenções formais; participação de 3 mesas-redondas, em canais de televisão, e 2 mesas-redondas em recintos fechados, para públicos especiais; 1 exposição no decorrer de um comício, preparado por entidades sindicais operárias; 5 conferências em que o assunto foi debatido do ângulo de algum problema educacional básico, preparadas para públicos orgânicos. Se consideramos só as 44 conferências em conjunto, veríamos o seguinte: 19 foram realizadas na capital do Estado de São Paulo; 16 foram realizadas em comunidades urbanas no interior do Estado de São Paulo; 8 foram realizadas em grandes capitais de outros Estados brasileiros; 1 foi realizada em uma comunidade urbana do interior do Estado de Minas Gerais (FERNANDES, 1976, p. 117).

A participação de Florestan Fernandes na CDEP representou o fim de um certo distanciamento que existia entre a universidade e os movimentos sociais organizados em prol da educação pública no país, e marcou sua trajetória como intelectual. Pode-se afirmar que “[...] o autor compreendeu que o sociólogo, como cientista e como técnico, tinha um importante espaço nos debates e atuação como cidadão, contrariando, assim, a sociologia de cúpula” (OKUMURA, 2020).

Ao explicar o motivo principal pelo qual se organizou com outros grupos para lutar pelas demandas da escola pública, Florestan Fernandes diz:

Essa campanha surgiu como produto espontâneo das repulsas provocadas, em diferentes círculos sociais, pelo teor do projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado em janeiro de 1960 pela Câmara dos Deputados. Durante a elaboração desse projeto de lei, tanto o Executivo quanto o Legislativo encontraram amparo na colaboração de educadores brasileiros e acolhida simpática pela opinião pública. Assim, o anteprojeto, elaborado por iniciativa do Ministro da Educação do Governo Dutra, Senhor Clemente Mariani, e enviado à Câmara dos Deputados em novembro de 1948, contou com a cooperação de educadores de várias tendências (como Lourenço Filho, Antônio de Almeida Júnior, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Leonel Franca, Alceu de Amoroso Lima etc.). Durante o período de tramitação do projeto pela Câmara dos Deputados, os educadores envidaram tenaz esforço para obter o seu encaminhamento normal, participando de múltiplos debates que visavam alertar e esclarecer os legisladores. Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e tantos outros tudo fizeram para auxiliar os deputados em suas complexas tarefas ou para resguardar os interesses legítimos do sistema oficial de ensino. Nesse ínterim, tomava corpo uma imensa conspiração retrógrada contra o ensino público, nascida do estranho conluio dos proprietários das escolas privadas leigas e os mentores das escolas mantidas por iniciativa do Clero Católico. A incongruente coalizão de interesses progrediu com enorme ímpeto e minou

com rapidez e débil resistência dos homens públicos ou das instituições políticas. Já em 26 de novembro de 1958 o deputado Carlos Lacerda oferecia, por intermédio do seu colega Perilo Teixeira, um substitutivo de caráter privatista; e, em 15 de janeiro de 1959, empolgava o comando da votação do projeto com o segundo substitutivo, que recebeu seu nome e lhe garantiu o galardão indisputável de ‘inimigo público número 1’ do ensino oficial. Daí em diante, o poder da corrente privatista subiu de tal forma, que mesmo os deputados empenhados na defesa das tradições educacionais republicanas contestavam-se com arranjos e transações. Primeiro, capitulou a Comissão de Educação e Cultura, em seguida capitulou o próprio plenário da Câmara dos Deputados, cedendo praticamente sem luta séria às pretensões das referidas correntes. Por fim, toda a consciência democrática na Nação pode estarrecer-se com o que se fizera. Vingara um projeto educacional retrógrado, reacionário e ineficiente, que nos expunha a uma marcha na direção do passado da ordem de três quartos de século (FERNANDES, 1966, p. 346).

A oposição ao projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não foi apenas um episódio estanque, difundido entre os grupos políticos, mas um movimento que desencadeou o debate de ideias e de propostas que norteariam a reconstrução educacional no Brasil.

A questão que se colava no contexto – visto que se trata de uma luta histórica na educação nacional no século XX (PINHEIRO, 2005) – estava alicerçada, mais uma vez, na disputa política entre dois grupos de interesse: o grupo de Carlos Lacerda (privatistas) e o grupo que seria liderado por Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho, etc. Saviani (1996, p. 80) considera que Florestan Fernandes foi o principal líder do movimento em defesa da escola pública, e distingue três subgrupos no grupo dos defensores:

Os primeiros provêm do movimento da Escola Nova e se encontram na origem do projeto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborado em 1948. Entre eles se situam Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Faria Góis e Anísio Teixeira, o qual esteve mais em evidência durante a Campanha, em razão dos ataques que vinha sofrendo, na condição de diretor geral do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos¹⁷), por parte dos defensores da Escola Particular. O segundo grupo era composto por professores da USP ligados ao jornal *O Estado de S. Paulo*, como Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho, que redigiam os editoriais de educação do jornal, João Eduardo Rodrigues Villalobos e o próprio diretor e proprietário de *O Estado de S. Paulo*, Júlio de Mesquita Filho. No terceiro grupo se situavam os professores ligados a Florestan Fernandes através da Cadeira de Sociologia, como Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, além de outros não vinculados à referida cadeira, como Wilson Cantoni.

¹⁷ Hoje denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

É notável saber que, mesmo com a participação de três grupos com ideias distintos, Saviani (1996) identifica a participação de liberais no grupo escolanovista, e de representantes da esquerda, no de Florestan Fernandes. Todos, porém, estavam militando por causas comuns.

O fato era de que havia uma revolta ao nível nacional. Tratava-se de um debate cívico necessário à época. Estudantes secundaristas, professores e intelectuais da educação se movimentaram contra as investidas de Carlos Lacerda. O substitutivo¹⁸ proposto por Lacerda, utilizando-se de bases liberais/conservadoras, colocava que as diretrizes da educação deveriam visar assegurar, entre outras coisas, as “liberdades fundamentais dos homens” (Art. 2º).

Ao tratar das relações entre Estado e escola, o texto dizia que: “O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares” (Art. 7º), e que tal igualdade se daria, entre outras coisas, “pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos” (Art. 7º, item b). Com isso, o deputado da UDN tentava estabelecer que a verba pública fosse destinada, de modo igualitário, às escolas públicas e particulares, tendo como parâmetro o número de alunos matriculados, e não suas especificidades e finalidades enquanto organização.

Na CDEP, tanto o grupo que Florestan Fernandes liderava como os demais grupos, tendo ciência da magnitude do impacto que a proposta causaria no ensino brasileiro, organizaram-se contra a representação de Lacerda. Florestan Fernandes relata que o movimento se iniciou em 5 de maio de 1960, com a realização da I Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, em São Paulo, que frutificou em iniciativas por todo o território nacional (FERNANDES, 1966).

Os objetivos de seu grupo na CDEP, segundo Florestan Fernandes, eram basicamente três:

Em primeiro lugar, o nosso objetivo central é a qualidade e a eficácia do ensino. Se defendemos a Escola Pública, fazemo-lo porque ela oferece condições mais propícias, num país subdesenvolvido e dotado de recursos escassos para a educação, de produzir ‘bom ensino’ e de proporcioná-lo, sem restrições econômicas, ideológicas, raciais, sociais ou religiosas, a qualquer indivíduo e todas as camadas da população. Não somos, portanto, contra a escola particular, nem tão pouco contra as instituições ou entidades leigas e confessionais, que patrocinam seus interesses na defesa intransigente do projeto de lei de ‘Diretrizes e Bases da Educação Nacional’. Sabemos que o Brasil muito deve à contribuição educacional das escolas privadas, que elas

¹⁸ BRASIL. Substitutivo ao projeto nº 2.222-A/57. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário do Congresso Nacional**, Presidência, Rio de Janeiro, 29 nov.1958. Seção 1, p. 7622. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=29/11/1958. Acesso em: 05 abr.2023.

ainda prestarão serviços às famílias brasileiras que puderem subvencionar os estudos dos seus filhos e que devemos zelar tanto pelo prestígio dessas escolas, quanto pela qualidade do ensino que elas ministram. Em segundo lugar, pretendemos impedir que o Estado Democrático continue prisioneiro de interesses particularistas na esfera da educação, com perda maior ou menor de sua autonomia na realização das tarefas educacionais que lhe competem administrativa e politicamente, e com a devastação improdutiva dos recursos oficiais destinados à educação. Dados o caráter desses recursos, a gravidade dos problemas educacionais brasileiros e a existência de um sistema de ensino público que carece de melhoria e de expansão, julgamos que a intervenção do Estado nos assuntos educacionais deve concentrar-se nas escolas criadas por sua iniciativa e abertas, indistinta e gratuitamente, a todos os candidatos de aptidão comprováveis. Em terceiro, pretendemos esclarecer e alertar as opiniões, para que todos os cidadãos patriotas e responsáveis, independentemente do seu saber ou prestígio, venham a preocupar-se com os problemas educacionais brasileiros e com sua solução, colocando-se assim em condição de influenciar, as decisões e orientações dos partidos e do Governo nesse campo (FERNANDES, 1966, p. 356).

Esses objetivos denotam a crítica ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no momento aderida pelo substitutivo de Carlos Lacerda, estava na contramão das necessidades do contexto. Por isso, Florestan Fernandes concebia o movimento em defesa da escola pública como algo necessário e de caráter permanente para a construção do debate público. A finalidade do movimento não se limitaria àquele debate específico. Em suas palavras:

Agora ele existe para defender a causa que nos impele a opor-nos ao referido projeto de lei. Amanhã, ela nos permitirá conclamar nossos homens públicos à atuação política e administrativa responsável, inclusive para exigirmos deles uma lei que corresponda às expectativas e às necessidades educacionais, que se impõem inapelavelmente. No porvir, ela fará da educação uma preocupação essencial de dias melhores, cheios de grandeza na libertação do Homem e na afirmação do Brasil como artífice do aperfeiçoamento material e moral da civilização moderna (FERNANDES, 1966, p. 357).

Do ponto de vista político, o movimento visava superar as condições legais excludentes mantidas historicamente pela elite brasileira que, naquele momento histórico, era representada pelos setores privatistas. Uma das estratégias da CDEP era de gerar interesse, utilizando-se dos eventos e congressos com ampla participação ao nível nacional, na opinião pública e nos responsáveis pelos encaminhamentos do processo (os legisladores), a fim de esclarecer os fatos e dar subsídios para novas tomadas de decisão.

Em Fernandes (1966), quando aborda a natureza dos problemas educacionais brasileiros, aponta que há uma necessidade não somente de reformas, mas, de revolucionar a rede de ensino nacional. Essa revolução abarca alguns pontos fundamentais: técnicas e práticas pedagógicas, o trabalho do professor e a importância que a população dá à escolarização. Este

último ponto relaciona-se com a valorização da educação ao nível nacional, intencionalmente organizada pelo Estado. Tudo isso, em termos gerais, favoreceria a construção de um projeto de educação para atender as novas exigências econômicas, políticas e sociais que estavam em formação frente ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

O autor comenta que:

Temos de voltar, corajosamente, as costas para o passado, e introduzir em nosso meio novas técnicas e práticas pedagógicas, mais consistentes com a modernização da tecnologia e da economia, com a democratização de garantias sociais e do poder político ou com a própria dinâmica da sociedade de classes. Teimamos em preservar modelos de organização das escolas e padrões de avaliação do ensino de uma era em que a educação escolarizada se destinava a elites de composição rala, altamente fechada, privilegiada e egoística. Ora, uma coisa é a educação de elite e para as elites; outra, bem diversa, é a educação do Povo para o Povo. Seria inútil falar em fórmulas mágicas, como ‘desenvolvimento econômico’, ‘progresso social’ ou ‘democracia’, enquanto não se substituir o sistema educacional que possuímos, montado para elites, por um sistema educacional aberto a todos, capaz de preparar o homem para uma sociedade na qual o trabalho é uma fonte de dignidade da pessoa e todos aspiram à liberdade, à igualdade de oportunidades e à segurança (FERNANDES, 1966, p. 349).

Apesar de estar com o grupo dos liberais, Florestan Fernandes compreende que o principal problema a ser combatido na educação brasileira refere-se à postura exclusivista, dirigida intencionalmente pela elite brasileira, quanto ao acesso e à qualidade da escola. Essa postura se refletiria, na prática, na histórica incapacidade do país de ofertar atendimento escolar para todos (questão do acesso) e, em havendo acesso, na oferta de uma educação escolar orientada pelo ideário da classe dirigente (questão da qualidade). Ou seja, o problema da educação brasileira, para além de questões de cunho educacional/pedagógico, seria seu caráter reprodutor das características sociais excludentes vindas da sociedade escravocrata e da dominação ideológica do pensamento pedagógico retrógrado e anticientífico utilizado nas escolas (FERNANDES, 1966).

A CDEP, por sua vez, elencará os cinco principais a serem combatidos pelo movimento: 1) a não importância do desenvolvimento de uma educação popular que superasse o atraso cultural e a profunda dependência econômica do país; 2) a disseminação de formas de escola que não atendem às demandas da sociedade; 3) a degradação das condições das escolas a estados paupérrimos; 4) a aversão a combater efetivamente o analfabetismo, dada a duvidável qualidade de ensino elementar ofertada; e 5) a falta e o mau direcionamento de recursos públicos, impedindo a consolidação de políticas efetivas e a expansão do sistema de atendimento de ensino.

Florestan Fernandes reconhecia a complexidade inerente ao problema educacional no Brasil. Como grande intelectual, até o início da CDEP atuando na academia, nas experiências como militante, sintetiza a resolução dos cinco “erros” mencionados acima em uma única formulação: A educação do povo deve atender o povo, em todos os aspectos (qualitativos e quantitativos). Do contrário, mesmo que houvesse avanços com a nova LDB, a educação continuaria sendo uma ferramenta eficaz de reprodução da desigualdade social no Brasil. Em suas palavras:

Na situação atual, propagar escolas obsoletas vem a ser o mesmo que não fazer nada. Precisamos forjar novos modelos de organização das escolas, para ajustá-las, efetivamente, às funções educacionais que elas devem desempenhar nas comunidades humanas brasileiras [...]. Para tudo dizermos em poucas palavras: precisamos redefinir nossos alvos educacionais como condição para escolhermos outros meios de ação (FERNANDES, 1966, p. 351).

Em *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada* (2005), Florestan Fernandes defende a ideia de que o educador junto ao cientista social, como representante da ciência, seriam personagens-chave para compreender os dilemas educacionais do Brasil (FERNANDES, 2005). Por quê? Porque cada um deles categorizaria os problemas em dois âmbitos: social e pedagógico. Isso abriria a possibilidade de apreender as questões econômicas, políticas, históricas e geográficas e as defasagens das práticas utilizadas no ambiente escolar dentro das relações e atividades diárias. Escrevendo o livro no mesmo período de luta da CDEP, Florestan Fernandes procurava contribuir para o debate educacional em pauta. Na leitura de Mazza (2004 p. 152), a junção desses profissionais:

[...] consistia em descobrir meios para ajustar nossa capacidade de intervenção, na esfera educacional, aos recursos fornecidos pelo conhecimento científico e aos requisitos ou exigências da vida moderna. Esta cooperação interdisciplinar permitiria equacionar questões de ordem prática que favorecessem a passagem, do que o autor denominou, da ‘mudança cultural espontânea’ para a ‘mudança cultural provocada’.

Florestan Fernandes, embasado na teoria sociológica de Karl Mannheim, via nessa junção a possibilidade de organizar sistematicamente a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da aplicação da ciência (por exemplo, por meio da legalidade via Estado). Mazza (2004) recorre ao argumento de que Florestan Fernandes se pautava na ciência em suas concepções a respeito do tema educacional, como professor da USP e aprendiz da escola francesa que era.

A construção das propostas da CDEP, para além da elaboração dos intelectuais, estava

calcada nas demandas dos trabalhadores. Daí o intento de Florestan Fernandes em debater os dilemas educacionais, via esquerda (para além do pensamento do grupo em que pertencia), dentro do movimento. O autor reconhecia as necessidades da classe trabalhadora com relação à educação e as agregava a suas propostas:

Para ele, a educação se apresenta como um meio para atingir fins essenciais. Primeiro, como instrumento de emancipação de si mesmo e de seus filhos do analfabetismo, da ignorância e da servidão intelectual. Segundo, como instrumento de superação do estado de atraso econômico, cultural e social do Brasil. Entre todas as camadas sociais, só os trabalhadores sindicalizados possuem interesses sociais que levam a encarar a educação de uma perspectiva utilitária e prática, bem como a exigir a extensão de qualquer espécie, mesmo no que se refere à instrução de nível superior e especializada (FERNANDES, 1966, p. 404).

O acesso à educação não teria somente a função de humanização, mas, sim, de dar aos trabalhadores condições dignas para que se reconhecessem como sujeitos. Do ponto de vista social, também teria a função de incluí-los em uma sociedade subdesenvolvida e democrática em transformação. Nas palavras de Florestan Fernandes:

De um lado, a educação que prepara o homem para a vida, isto é, que dê a si próprio e seus filhos a capacidade de agir com plena eficácia, responsabilidade e consciência social como seres humanos. De outro, a educação que seja capaz de auxiliar o Brasil a superar as condições de seu atraso econômico, social e cultural, incorporando-o de fato nas tendências de desenvolvimento da civilização industrial e científica (FERNANDES, 1966, p. 404).

Abre-se, aqui, um parêntese. Lendo o trecho acima, pode-se dizer que Florestan Fernandes já se posicionava como marxista? Ou ele ainda não incorporara esse posicionamento em seu pensamento e proposta educacional? Em outras palavras: seu pensamento, nesse período específico, representa um posicionamento reformista ou revolucionário?

Além dos objetivos da CDEP já apresentados, a proposta dos trabalhadores ligados ao Conselho Sindical de São Paulo para a educação (pensando por meio do diálogo com a base sindical e os membros da CDEP) inclui os seguintes pontos: a) o combate veemente ao analfabetismo; b) a ampliação do ano letivo e a diversificação do currículo, frente ao flagrante desprezo pela instrução básica e popular; e c) a necessidade de repensar as estruturas do ensino médio e superior para atender as exigências técnicas e científicas da sociedade (FERNANDES, 1966).

Os trabalhadores, por meio da organização do Conselho Sindical de São Paulo¹⁹, denunciavam a composição, as atribuições e a atuação do Conselho Federal de Educação (CFE).

¹⁹ Em Fernandes (1966, p.408) é citado a organização Conselho Sindical de São Paulo, contudo, não encontramos referências da instituição como sigla, ano de fundação e representantes.

O Conselho Federal de Educação, de acordo com Fernandes (1966) era composto por especialistas da educação indicados pelo governo vigente. Para eles, o CFE representava os interesses dos setores privados. Florestan Fernandes também denunciava a composição, organização e atuação do CFE (FERNANDES, 1966). Segundo ele, o conselho era composto por 30 membros, com representatividade de todos os estados da Federação, mas esses membros eram indicados pelo Presidente da República.

O Conselho Estadual de Educação (CEE) seguia regras semelhantes. Além desse estranho arranjo de composição, o CFE tinha em mãos vários poderes, a saber: decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior, federais e particulares; decidir sobre o reconhecimento das universidades; indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio; estabelecer duração e currículo mínimo dos cursos superiores; elaborar planos para recursos federais destinados à educação; definir a quantidade de bolsas de estudo e de financiamento para os diversos graus de ensino; promover sindicância por meio de comissões especiais; elaborar seu próprio regimento, a ser aprovado pelo Presidente da República, entre outras funções.

Florestan Fernandes considerava essa proposta descabida, uma vez que tirava quase todas as funções estratégicas e políticas do MEC, e particularizava assuntos que eram de interesse público, entregando pautas que englobavam interesses e direitos a representantes de empresas da educação. É importante lembrar que a outra proposta, influenciada como base nos ideais do ministro da Educação Clemente Mariani, também previa a constituição de um grupo conselheiro, mas, o poder desse grupo não atravessaria o das deliberações pelo MEC. Tratava-se, portanto, de uma proposta que não entregava as principais decisões da área da educação a grupos que poderiam ter interesses dispersos aos da população em geral (OKUMURA, 2020).

Em mais um episódio histórico da educação brasileira no século XX, a classe dominante utilizava-se de aparatos legais (MASCARO, 2013), ou seja, da mediação e a atuação do Estado para atender a seus próprios interesses, internos e exclusivistas. Partindo de uma perspectiva de classes, Florestan Fernandes avaliava que no Brasil, repetidamente, a educação era resolvida em ambiente palaciano, reproduzindo a desigualdade social e deixando de lado a democracia e toda a construção e o debate feitos pelos defensores da escola pública (FERNANDES, 1995, 2020).

Florestan Fernandes ressaltava que a luta pela educação no Brasil era indispensável (e ainda o é). O Estado republicano, por meio de seus representantes, precisava se posicionar efetivamente frente aos dilemas educacionais imperativos na sociedade brasileira. A CDEP lutava, portanto, por uma educação que educasse o povo, com o povo. O Estado deveria impor

sua vontade, como Estado-educador e, sobretudo, ouvir a voz dos especialistas (da ciência) e da população (dos intentos do povo).

No próximo tópico, falaremos a respeito do pensamento e das propostas educacionais de Florestan Fernandes, no período de 1959 a 1966. O tema será tratado neste ponto para, na última seção, termos condições de realizar a análise a que o presente trabalho se propõe.

1.8 O pensamento e as propostas educacionais de Florestan Fernandes (1959-1966)

A educação, para Florestan Fernandes, estava no centro dos dilemas históricos do país. Por essa razão, o autor é considerado precursor e criador da sociologia crítica no Brasil (IANNI, 1986). Porque não deixava de se preocupar com a educação. Porque a considerava um dos problemas principais para que a democracia se desenvolvesse e seguisse seu curso no Brasil. As experiências de Florestan Fernandes na escola, como garoto da periferia da cidade de São Paulo, estavam entre os diversos sentimentos e motivos de mobilização de suas ações.

O autor, em poucas palavras, carregava na pele o sofrimento e a necessidade de enfrentamento diário para conseguir a oportunidade de estar e permanecer na escola. Sua militância ia além de meras análises e proposições teóricas de gabinete. Ele viveu as duras imposições que uma sociedade subdesenvolvida e exclusivista determina à grande e esmagadora parte do seu povo: a exclusão – seja pela falta de atendimento e de condições de permanecer na escola, seja pela baixa qualidade do ensino ofertado.

Dois autores já produziram textos acerca do pensamento educacional de Florestan Fernandes no período em questão: Debora Mazza (2004) e Jiroi Matui (2001). Cada um focalizou aspectos diferentes da obra do sociólogo. Mazza (1997, p. 1), por exemplo, tinha como objetivo:

[...] analisar a obra de Florestan Fernandes nas décadas de 40 a 60, especialmente entre 1941 e 1964, sugerindo que a problemática educacional foi uma preocupação de fundo que esteve presente em todos os textos, conferindo uma certa unidade e apontando para um pensamento sociológico que priorizava aspectos ligados à esfera da cultura.

Já Matui (2001, p. 9) visou analisar os termos “cidadão, educação e papel intelectual do professor nas obras de Florestan Fernandes”. O autor fez sua pesquisa utilizando os principais escritos (FERNANDES, 1966; FERNANDES, 2020) de Florestan Fernandes sobre o tema

Na década de 1940, aponta Mazza (1997), Florestan Fernandes empenhava-se em compreender os métodos científicos através de conceitos de teóricos clássicos da sociologia

(como Max Weber, Émile Durkheim e Karl Marx), de modo criterioso, e utilizando-se de análises classificatórias e analíticas das possíveis evidências dos fenômenos sociais a fim de descrevê-lo e interpretá-lo.

Na análise de Mazza (2004), em meados da década de 1940, Florestan Fernandes, influenciado sobretudo pelo pensamento de Émile Durkheim (sociólogo francês precursor do positivismo) e de Fernando de Azevedo²⁰, vê a educação como um dos recursos capazes de propiciar equilíbrio social.

Esse equilíbrio envolveria elementos de construção e de consolidação dos aparatos culturais e, concomitantemente, de integração funcional e de conformidade com as mudanças sociais e econômicas, com desenvolvimento do setor industrial e da necessidade da formação de mão de obra especializada, como aponta Freitag (1980), necessárias à época. Já no final da década de 1950, agora utilizando-se da teoria de Karl Mannheim, Florestan Fernandes compreenderá o atraso cultural, isto é, a presença de traços mandonistas, exclusivistas e paternalistas oriundos da sociedade escravocrata presentes na realidade brasileira e, de certa forma, propor uma saída para ele.

Para Fernandes (1959), havia uma mentalidade não científica na atuação do pedagogo na escola. Suas práticas estavam alicerçadas em práticas educativas que reproduziam a formação que iam na contramão da formação do cidadão. Os setores produtivos caminhavam em um ritmo acelerado e, a escola, como principal instituição formativa do Estado, a passos lentos. Por isso, na concepção do sociólogo, tal saída passaria por uma intervenção científica, técnica e planejada, que ajudaria a propiciar as transformações democráticas e tecnológicas demandadas pela sociedade (FERNANDES, 2005).

Mazza (2004) afirma que a base de Florestan Fernandes de leitura sociológica sobre o tema educacional modifica-se de Durkheim para Mannheim. Ou seja, com Durkheim, o autor compreende a educação como processo de inclusão de toda a população no organismo social, em uma sociedade de classes. No caso brasileiro, especificamente, a educação seria um instrumento para fomentar a construção e consolidação da democracia.

Com Mannheim, porém, Florestan Fernandes passa a compreender a educação como técnica social. Aplicada de modo sistemático e organizado através da ciência, ela seria um fator determinante tanto para mudar o contexto social, cultural e político da nação, como para

²⁰ A crítica de Florestan Fernandes a Fernando de Azevedo era que seu alicerce estava limitado ao “radicalismo burguês” e “esgotava-se nos limites da consolidação da ordem” (FERNANDES, 2015c, p. 175). Florestan Fernandes era aluno de Fernando de Azevedo no curso de graduação na USP, não por isso, mesmo nesse processo de formação, observa em suas pesquisas, principalmente no trabalho que escreveu sobre os grupos de folguedos no bairro do Bom Retiro (1944) denominado de “As trocinhas do Bom Retiro” (2004).

superar seu atraso. No entanto, seja pela perspectiva de Durkheim, seja pela de Mannheim, Florestan Fernandes vê o problema educacional como decisivo para o enfrentamento dos problemas nacionais, e observa nela a formação do indivíduo, do novo ser, do cidadão e, coletivamente, de um ambiente social propício ao desenvolvimento da democracia.

Nas duas leituras demarcadas por Mazza (1997), o posicionamento de Florestan Fernandes não deve ser entendido como um posicionamento revolucionário, propositor de rupturas. Mas, sim, como um posicionamento oportuno no contexto de sua participação na CDEP. Um posicionamento que propõe não só a aplicação do conhecimento científico para o diagnóstico e solução dos problemas sociais, mas, também, a coerência entre as demandas educacionais e o ambiente escolar, de um lado, e as reais necessidades impulsionadas pelo desenvolvimento da sociedade de classes, do regime democrático e da civilização industrial e tecnologia, de outro.

Ao término da campanha e depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, Florestan Fernandes inicia suas críticas ao resultado da LBD ao tecer suas análises sociológicas e educacionais, diferentemente do que fez em suas leituras prévias. Neste período, que vai de 1966 a 1989, nota-se um processo evolutivo em sua obra, especialmente na passagem de *Educação e sociedade no Brasil* (1966) para *O desafio educacional* (1989).

Segundo Mazza (1997), nessa época, Florestan Fernandes aprofunda a compreensão de que o problema educacional não está somente relacionado à falta de planejamento e de intervenções racionais, mas a uma patológica resistência da elite brasileira a qualquer tendência ou proposta progressista. A partir daí, para Mazza (1997), seus estudos passam a se apresentar como ferramenta de luta, buscando compreender os empenhos políticos obscuros que, até aquele momento, apareciam como “incompreensíveis” ações encabeçadas pelas classes dominantes.

Em síntese, para a autora, o pensamento do autor nesse período pode ser expresso pela afirmação: “Pela educação se alcançaria o estabelecimento da sociedade fundada na ciência, na tecnologia e no progresso, sociedade esta que rumaria para a civilização sem barbárie” (MAZZA, 1997, p. 220). A educação, nesse sentido, abriria portas para a construção de uma sociedade urbana, tecnológica e industrial, na qual a ciência e a racionalidade possibilitariam o desenvolvimento econômico, político, cultural e social. Em suma, a representação do indivíduo resultado desse tipo de sociedade seria o cidadão, o qual Florestan Fernandes nomeia de “novo homem” (FERNANDES, 1966).

Matui (2001) estuda os conceitos de cidadão, educação e professor em Florestan

Fernandes . Em sua análise, Florestan Fernandes considera que o cidadão seria o agente histórico do homem comum, que, no caso brasileiro, trata-se de um sujeito pertencente a uma sociedade baseada em estruturas culturais do antigo regime (escravocrata e senhorial). Como agente histórico, o cidadão passaria a fazer parte do ideário e da criação da ordem social democrática, tornando-se, assim, o “novo homem”. Para Florestan Fernandes , o “novo homem”, no contexto de 1950, ainda estava em formação. Tal formação, por sua vez:

[...] consiste na saída (destruição) do antigo regime de privilégios, concessões, soluções de cima para baixo por conchavos etc., e na entrada (construção) no (do) novo regime de valores democráticos, de busca de solução pelo consenso, de valorização e reconhecimento das pessoas pela dignidade e valor próprios e não pela origem do nascimento, etnia, riqueza e convicções religiosas, políticas e filosóficas (FERNANDES, 1966, p. 50).

A formação do cidadão seria umas das necessidades (um símbolo) para a construção do Estado capitalista republicano. Contudo, Matui (2001) aponta que o Estado brasileiro, contraditoriamente, não se projetou como ato natural e espontâneo (no sentido de Mannheim), mas atuou para manter seus privilégios semelhante a “castas sociais”, deixando de fora grande parte da massa trabalhadora desse processo.

Matui (2001, p.59) comenta que o autor, *a priori*, baseia em Durkheim sua leitura sociológica sobre o fenômeno educacional:

Florestan Fernandes mostra suas fontes durkheimianas, via Fernando de Azevedo. Assim, para ele, inicialmente, a relação pedagógica consiste na transmissão das tradições ou cultura de um grupo de uma geração para a outra; objetiva desenvolver nos indivíduos a sua segunda natureza, aquela que o caracteriza como ‘ser humano’, isto é, o ‘ser social’; por isso, a sociologia educacional é definida como ‘estudos dos fatos e instituições de educação’ e o progresso educacional como um meio pelo qual a sociedade assegura as condições de sua sobrevivência e desenvolvimento: a unidade social, a continuidade social e a evolução social.

Essa concepção com base teórica em Durkheim está exposta, conforme Matui (2001), em um ensaio publicado em 1946, no qual Florestan Fernandes comenta a obra de Fernando de Azevedo. Matui (2001) deixa claro que a leitura de Florestan Fernandes sobre a educação vai mudando conforme suas experiências e aprofundamentos no tema. Em *Educação e sociedade no Brasil* (1966), avançando na compreensão do pensamento educacional de Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes concebe que os valores sociais e a cultura não são recebidos pelos alunos de modo passivo.

O aluno, como ser social, pode receber ou não esses valores, pregados seja pelo professor, seja pelo ambiente da escola, seja pela sociedade. Ou seja, o ser humano é um ser ativo nas relações sociais e educacionais por haver uma dinamicidade inerente a essa complexa

interação entre os ensinamentos do professor e o processo de aprendizagem do aluno. Matui (2001) considera ainda que, para Florestan Fernandes, a formação da natureza humana, desde aquela época, seguia dois pressupostos fundamentais: de que é a educação que forma o homem, mas, é o homem quem define o valor social da educação.

É a partir desse avanço que Florestan Fernandes compreenderá a educação como o processo-base para provocar a mudança social (MANNHEIM, 1972), definindo sua finalidade da seguinte maneira:

Preparar personalidades democráticas para uma ordem social democrática, e que (atenda a) certos fins práticos, como o desenvolvimento da consciência de afiliação nacional e dos direitos e dos deveres do cidadão, de uma ética de responsabilidade, da capacidade de julgamento autônomo de pessoas, valores e movimentos sociais etc. (FERNANDES, 1966, p. 63).

A formação do cidadão e a educação em Florestan Fernandes, conforme a leitura de Matui (2001), deve fazer parte da agenda do Estado, seguindo a mesma evolução social que estava em curso no país no período de 1950 e 1960, isto é, das transformações tecnológicas, industriais e políticas. Esse é o motivo central para as mudanças de posição de Florestan Fernandes. As transformações educacionais, se planejadas e organizadas por meio da racionalidade da ciência aplicada, seriam o fio condutor para o rompimento do antigo regime (escravocrata e senhorial) e para a construção de uma nova ordem social, a democrática.

Para Matui (2001), depois das análises de Florestan Fernandes sobre sua participação na CDEP e dos resultados obtidos pela campanha, principalmente após o golpe empresarial-militar de 1964, e dos estudos e aprofundamentos a respeito das especificidades do modo de produção capitalista no caso brasileiro, Florestan Fernandes passa a compreender os dilemas educacionais de outra forma. Observa-se que a noção de mudança social em curso perpassa toda obra do autor em seu percurso intelectual e que, nas décadas de 1950 e 1960, a influência de Mannheim se faz clara em sua concepção educacional (FERNANDES, 1966). Já nos textos publicados em 1975, 1989 e 1995,²¹ aparecem outras influências em seu pensamento e propostas para a educação, vindas de autores como Karl Marx e Vladimir Lênin.

Nesse trajeto – no qual está a grande questão colocada como objetivo deste trabalho – surge a concepção do professor como intelectual e cidadão. Não por acaso, Matui (2001), ao falar sobre o professor, embasa-se nos textos *Que tipo de República?* (1986) e *O desafio educacional* (1989),²² ambos escritos por Florestan Fernandes a partir de uma perspectiva crítica.

²¹ Referenciados neste trabalho como Fernandes (2021a, 2020, 2021b), respectivamente.

²² Referenciados neste trabalho como Fernandes (2014a, 2020), respectivamente.

O papel do professor como intelectual seria, *a priori*, o do ser cidadão. Evidentemente não há uma distinção fragmentada do mesmo ser, mas o lado principal da condição humana desse profissional seria o de cidadão. Por quê? Porque se o professor não tiver uma formação cidadã que lhe propicie condições para desenvolver um pensamento e uma postura democráticos e conscientes de seu papel e do tipo de sociedade em que vive, ele acabará se tornando um instrumento de manipulação/reprodução da ordem vigente, qualquer que ela seja.

Sobre o trabalho do professor em uma sociedade subdesenvolvida, Florestan Fernandes argumenta que a atuação do professor nesse tipo de sociedade objetiva não só a dessegregação do antigo regime servil – o autor utiliza a expressão antigo regime servil quando trata dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos do caso brasileiro inerentes ao período escravocrata – mas, também, a implementação e o desenvolvimento da República (FERNANDES, 1966, 2005).

A permanência do antigo regime senhorial e escravocrata no Brasil, em contraste com o regime democrático, carregaria em sua forma profundos dilemas sociais. O grande desafio, para Florestan Fernandes, seria justamente o de superar essa permanência:

Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes (FERNANDES, 1959, p. 144).

A formação do professor e sua atuação, portanto, colocam-se em sua obra como elementos importantes para propiciar essa mudança. De acordo com Florestan Fernandes, o trabalho desse profissional teria duas características marcantes: a) a formação e atuação para o desenvolvimento da democracia e a necessidade de formação científica, e b) a atuação como intelectual e cidadão (FERNANDES, 1966, 2005). Por isso, o centro do debate suscitado pelo autor a respeito do acesso à educação como fator fundamental para a provocação de mudanças sociais estava calcado em Mannheim (1972). Como mencionado anteriormente, Florestan Fernandes vislumbrava que, por meio da ciência e do planejamento racional (via Estado), seria possível conduzir ações direcionadas para tal fim: o fomento da formação da sociedade democrática. Em outros dizeres, a educação e a mudança cultural, em relação direta com a ideia de ciência aplicada, eram compreendidas pelo sociólogo como “[...] técnicas racionais de controle baseadas no conhecimento científico” (FERNANDES, 1959, p.126).

Ao explicar introdutoriamente o conceito de ciência aplicada, Florestan Fernandes comenta que o surgimento das ciências sociais no século XVIII, partindo da ideia de que o

conhecimento científico carrega como característica a demonstração e a comprovação por meio de experimentos, no desenrolar histórico e desenvolvimento de novos métodos científicos, levantou-se o importante debate entre a relação da teoria e a prática, ou seja, da necessidade da aplicação do conhecimento em um determinado contexto (FERNANDES, 2005).

Com o advento da civilização moderna e, sobretudo, com o desenvolvimento tecnológico e da indústria, Florestan Fernandes aponta que a ciência toma, pelas demandas sociais, outro caráter: o da aplicação racional para o desenvolvimento da sociedade. A partir disso, os cientistas foram provocados a ter responsabilidade sobre o conhecimento produzido, ou seja, a antecipar sua aplicação e possível impacto social.

A aplicação do conhecimento ganha espaço, e o conhecimento elaborado pelos intelectuais ganha outro tipo de importância: a de pensar como a teoria poderia ser posta em prática, influenciando ações e dando sustento e direcionamento na compreensão dos fenômenos sociais, a fim de socializá-los, debatê-los e, principalmente, utilizar a produção do conhecimento racional como norteadores sistematizados e organizados diante os problemas e das complexidades de uma nova civilização baseada no conhecimento científico. Para Florestan Fernandes, o planejamento seria parte fundante de tal civilização (FERNANDES, 2005).

Com bases na leitura em Mannheim (1968), Florestan Fernandes sublinha que a mudança cultural provocada é diferente da mudança espontânea, isto é, daquela mudança que ocorre de modo natural, a partir do desenvolvimento da sociedade, sem intenções ou planejamento direcionados. Ao explicar essa diferença, ele escreve que: “O que distingue a mudança cultural provocada da mudança cultural espontânea, portanto, não é o conteúdo intencional dos processos que as produzem, mas a maneira pela qual ele é elaborado” (FERNANDES, 2005, p. 132).

Assim, Florestan Fernandes dirige sua atenção aos processos interligados da técnica e da racionalidade que possibilitariam o planejamento da mudança provocada. E conclui:

[...] parece claro que a era do planejamento, dando primazia ao conhecimento das técnicas de controle racional das situações, concede primazia à fase de exploração prática das descobertas científicas. A teoria tornou-se, sob muitos aspectos, instrumental, prevalecendo o objetivo de convertê-la de ‘saber sobre alguma coisa’ em ‘saber para alguma coisa’. Tal transformação teve seus inconvenientes, principalmente, onde subordinou a pesquisa fundamental a interesses utilitários. Mas teve o mérito de restabelecer a importância de um dos móveis básicos da ciência, que quase chegou a submergir sob a influência anacrônica de modelos pré-científicos de raciocínio: a conquista de poder sobre a natureza ou o ambiente nela produzido pela atividade humana. Deste ângulo, os desenvolvimentos do pensamento moderno são construtivos. Eles

conduzem a retificações que dão à ciência aplicada o papel que ela deve ter na civilização científica. Além disso, lançam as bases para uma teoria integral da ciência, na qual a pesquisa, a teoria e a aplicação aparecem como fases interdependentes de um complicado processo de percepção, explicação e alteração da realidade (FERNANDES, 2005, p.130).

Quando trata da relação entre mudança social provocada e educação, Florestan Fernandes considera que as duas servem como polos de transformação dinâmica. A ciência, como fonte de conhecimento sistematizado e de técnicas racionais; e a educação, como mecanismo de difusão e organização desses conhecimentos, seja para a preservação das condições sociais vigentes, seja para a sua transformação. Assim, a educação, “[...] como influência formativa do horizonte cultural”, proporcionaria à nova forma de civilização adaptações essenciais para que o sujeito tivesse condições de pertencer à sociedade científica, tecnológica e democrática (FERNANDES, 2005, p. 132).

Segundo Florestan Fernandes, havia um consenso entre os educadores progressistas de que a educação tem total relação com a vida prática. Contudo, sua aplicação no ambiente escolar e as filosofias que as cercam ainda carregavam atrasos que esbarram na necessidade de repensar a educação como um todo (FERNANDES, 2005).

Dado o fundamento de seu pensamento e a base sociológica utilizada na década de 1950, retomando o ponto da formação e da atuação do professor para o desenvolvimento da democracia e a necessidade de formação científica, nota-se que Florestan Fernandes vê esse profissional como um dos principais propulsores – por seu papel no ambiente escolar e como cidadão – da construção de uma nova sociedade democrática, industrial e tecnológica (FERNANDES, 2005). O professor é o agente que atua *in loco*. Sua formação, nesse sentido, deveria embasar-se no conhecimento científico e no fomento de relações baseadas nos valores democráticos. Deveria ser, portanto, uma formação política, diferente da que é ofertada aos professores brasileiros até o momento – a qual reflete uma pedagogia pautada em relações e transmissão de um conhecimento livresco, meramente informativa e ainda muito centrada na pessoa do professor.

Sobre a formação do professor, Florestan Fernandes mesmo comenta: “Acontece, porém, que a preparação científica dos educadores se ressentia de seu caráter predominantemente ‘informativo’ e ‘livresco’. Em regra, falta-lhes domínio autêntico do ponto de vista científico” (FERNANDES, 2005, p. 131). Ou seja, a formação e a prática docente não estavam alinhadas às necessidades solicitadas pelo contexto emergente.

Sobre a atuação do professor como intelectual e cidadão, o autor desenvolve o tema com mais propriedade e profundidade na década de 1980 (FERNANDES, 2020). Entretanto,

nos textos dos anos 1950 e 1960, encontram-se alguns indícios desse debate. Como vimos, Florestan Fernandes concebe o professor-cidadão como figura símbolo da educação (FERNANDES, 1966, 2005).

Na década de 1980, porém, ele agrega a essa ideia a questão da formação para a autoemancipação da classe trabalhadora, e destaca a figura do professor como central também para esse processo. O professor, como educador do “novo homem”, deveria ofertar a seus alunos acesso ao conhecimento científico, de modo a capacitá-los a viver na atual civilização e de provocar-lhes o pensamento e prática inventiva – isto é, a capacidade de (re)pensar e criar de modo científico, frente a uma sociedade em constante transformação e desenvolvimento.

Florestan Fernandes considerava que professores e estudantes deveriam ter plenas condições de “[...] fruir os direitos e as garantias estabelecidas socialmente, até a criação de condições ideais básicas para aumentar o poder como produtores de riqueza e de desenvolvimento” (FERNANDES, 1966, p. 99). Para ele, o uso social da educação não estava dissociado do pensar político e das relações sociais. Pelo contrário, esse modelo de formação, o democrático, culminaria quando todos estivessem:

[...] aptos a defender e a pôr em prática uma filosofia da educação que subordine a reconstrução educacional a planos de desenvolvimento econômico, social e cultural ricos de conteúdos humanos que liberem o homem da ignorância, mas também da insegurança, da servidão moral e da miséria (FERNANDES, 1966, p.99).

Florestan Fernandes avalia que o papel intelectual do professor e o do cientista eram associados e até interdependentes. A atuação deles possibilitaria as inovações nas instituições, a promoção do novo processo civilizatório e, em última instância, a revolução social e educacional (FERNANDES, 1963). A afinidade funcional entre professor e cientista adviria de pelo menos três elementos, comuns à atividade de ambos: a) o domínio científico, b) a compreensão do contexto, e c) a utilização do conhecimento para a renovação da prática pedagógica.

Sobre a escola pública e os dilemas históricos brasileiros, Florestan Fernandes dizia que, no contexto da modernidade, pouquíssimos países passavam por tão grave problema na educação quanto o Brasil. O motivo estaria nas heranças do antigo sistema escravocrata e senhorial do país, e na dependência da economia mundial a que ele se submete. Além disso, o sociólogo argumentava que as instituições em geral – marcadas pelo patrimonialismo, pelo paternalismo e pelo exclusivismo de quem as comanda – acabavam transformando o direito à educação em “[...] privilégio dos membros das camadas dominantes” (FERNANDES, 2005, p. 144).

Florestan Fernandes encabeçou a CDEP, pois via que as possibilidades de avanços educacionais deveriam ser conquistadas no espaço político, ao nível nacional e estruturadas a partir das práticas escolares que seriam delineadas pela nova LDB. Segundo ele:

Graças à formação e ao desenvolvimento do sistema de classes sociais e do regime democrático, a educação sistemática passou a ocupar posição central entre os fatores que concorrem, estrutural e dinamicamente, para o equilíbrio e o progresso da vida social (FERNANDES, 2005, p. 145).

Para Florestan Fernandes, três eram os problemas educacionais centrais a serem resolvidos: a) a falta de investimento público para a expansão do atendimento escolar nas diversas regiões do território nacional; b) a ineficácia da pedagogia empregada nas escolas; e c) a falta de um projeto de educação nacional que contemplasse as diversas demandas locais.

Florestan Fernandes destaca o primeiro como o principal problema (FERNANDES, 1966). A falta de investimento no setor público acarreta a impossibilidade de ofertar ao povo o acesso à escola, e a permanência estudantil. Os menos favorecidos precisavam estar e permanecer na escola por uma questão de necessidade. Do contrário, não teriam condições de participar ativamente da sociedade como cidadãos e trabalhadores. Por isso, a militância de Florestan Fernandes na CDEP teve como proposta-base a destinação da verba pública para a escola pública.

De acordo com Florestan Fernandes, se não houvesse condições de resolver esse primeiro problema de ordem concreta, não haveria como avançar nos outros dois problemas de ordem qualitativa, por mais importantes que eles também fossem. Por quê? Porque não é possível pensar em uma escola de qualidade, sem primeiro ter a escola. Parece simples e óbvio, mas, no momento em que Florestan Fernandes defendia essa proposição na CDEP, a disputa pelo financiamento da educação no Brasil já havia perpassado três décadas. Como visto, essa luta pelas verbas públicas era travada por dois grupos: defensores da escola pública e privatistas. E, na avaliação de Florestan Fernandes, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, os privatistas levaram a melhor (FERNANDES, 1966, 2020).

A verba pública exclusiva para a educação pública, além de propiciar a expansão do atendimento – dando aos filhos da classe trabalhadora condições de ir e estar na escola –, se bem utilizada, poderia romper com as barreiras educacionais entre os estados. Aqueles com maior déficit nesse quesito poderiam receber maiores investimentos. O Brasil, sendo um país de dimensões continentais, apresentava, sobretudo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (de acordo com os dados aqui descritos) profundas carências a serem resolvidas na educação.

Florestan Fernandes, junto a seu grupo, advoga para haver a compreensão desse agudo

problema. Utilizando-se mais uma vez do conhecimento científico, ele faz propostas para lidar sistematicamente com essa deficiência, por meio do Estado (FERNANDES, 1966).

Para Florestan Fernandes , no que se refere à função do Estado para com o desenvolvimento da educação nacional:

Ou o Estado democrático assume todas as suas responsabilidades educacionais, e saímos de nosso atraso educacional e pomos a educação a serviço da expansão da ordem social democrática, do desenvolvimento econômico e do progresso cultural, ou acatamos as expectativas dos círculos reacionários das camadas conservadoras, mas pagamos o preço pela submissão – continuaremos atados ao passado, aos influxos invisíveis do ‘antigo regime’, à estagnação econômica, política e social (FERNANDES, 1966, p. 430-431).

A importância da atuação do Estado, do seu posicionamento como promotor da democracia, está no centro das atenções de Florestan Fernandes , pois ele considerava que, em se tratando do sistema de ensino e da escola pública, não havia outro caminho possível. A responsabilidade de atuar segundo os valores democráticos é clamada pelo grupo encabeçado por ele. Contudo, Florestan Fernandes denuncia mais uma vez o histórico domínio político conservador das camadas dominantes, que atuam intencionalmente para preservar seus interesses – interesses que, naquele momento, estavam representados pelo grupo dos privatistas (FERNANDES, 1966).

Florestan Fernandes estabelece uma clara relação entre o desenvolvimento da democracia e o investimento na expansão da escola pública, que seria atrelado à exclusividade da verba pública para a escola pública. Para ele, a consolidação do regime democrático é uma ação a ser dirigida e organizada pelo Estado (devido a sua capilaridade), e só seria efetivamente possível quando pensamento e prática pedagógica visassem à formação “[...] dos homens e das instituições com o estilo democrático de vida” (FERNANDES, 2005, p. 431).

Em sua visão, o Estado democrático não poderia se colocar como instituição neutra e apática em matérias educacionais. O Estado, por fazer ser a principal instituição que representa os valores democráticos, deveria promover esses ideais tomando a responsabilidade de Estado-educador (FERNANDES, 1966). As práticas pedagógicas, concomitantemente, para atingir seus objetivos formativos, deveriam ser revistas, na concepção de Florestan Fernandes . Por quê? Porque elas até então não acompanharam o desenvolvimento econômico e social. As práticas educacionais, portanto, estavam desalinhadas com os valores e as necessidades sociais.

Sobre a ineficácia da pedagogia utilizada nas escolas, Florestan Fernandes compreende que havia dois problemas a serem enfrentados: a) a pedagogia utilizada não contemplava os

desafios da realidade de grande parte dos alunos; e b) as relações escola-professor e aluno-comunidade não correspondiam aos valores democráticos (FERNANDES, 1966, 2005).

As concepções pedagógicas no Brasil sempre foram pensadas desconexamente e anacrônico à realidade nacional. Como mencionado, Florestan Fernandes defendia a ideia de que o cientista social, utilizando-se do conhecimento racional, por meio da ciência aplicada, poderia ofertar ao educador informações para que sua atuação fosse repensada consoante a realidade e o contexto cotidiano da escola e de seus alunos (FERNANDES, 2005).

Até o período final da revolução, que começou com a desagregação do antigo regime servil com características sociais escravocratas, passando por sua abolição formal até chegar à implantação da República, a instrução escolar ainda ficou presa aos interesses e a concepção de símbolo social de privilégio, não como direito.

Ser instruído era o mesmo que não ser ignorante ou atrasado. Mesmo para o uso das elites, a escola encontrava-se divorciada das solicitações educacionais compreendidas socialmente, e o ensino, alienado dos problemas práticos dos cidadãos. Em outras palavras: “[...] a escola não era útil nem para ensinar os dominados a respeitar e legitimar a dominação tradicionalista e patrimonialista, nem para ensinar aos dominantes a prática dessa dominação” (FERNANDES, 1966, p.92).

Na perspectiva de Fernandes (1966), as pessoas cultas e esclarecidas davam valor social ao acesso à instrução apenas por ela constituir um símbolo social e cultural, ou seja, um símbolo de pertencimento à elite. As camadas intermediárias, o mesmo. Já as camadas populares ficavam na periferia desse processo de inclusão no ambiente escolar, uma vez que, para elas, não havia a possibilidade de utilizar a instrução ministrada por meio da educação sistemática. A educação não os estimulava pelo fato de não depreenderem dela valor nem função em suas vidas, por não enxergarem utilidade em estar nesse ambiente e nos conhecimentos ali proferidos.

Como consequência, o valor da educação – mesmo que expresso na retórica dos políticos como algo sagrado e necessário – representando somente um “caminho” a um consumo de luxo, para dar acesso a um grupo elitizado e ilustrado (FERNANDES, 1966).

Florestan Fernandes mostra-se preocupado com a permanência de uma pedagogia que insistia em limitar a oferta formativa à população. Para ele, o “homem rústico” deveria ter a oportunidade, independentemente da região onde residisse, de tornar-se capaz de ser inventivo, inteligente, politizado e de lidar com o contexto social (FERNANDES, 1966, p. 89). O problema não estava nos sujeitos ou nas especificidades regionais, mas, na qualidade conferida à escola. Para a formação do “novo homem”, era necessário que a escola:

[...] tenha condições de interagir com o meio social circundante, de ajudar o homem, em cada circunstância, a aspirar e a obter a maior soma de poder possível sobre as forças naturais, psicossociais e socioculturais do ambiente, pelo menos daqueles que já podem ser submetidas a controle deliberado através das técnicas sociais integradas à civilização de que partilhamos. Escolas assim organizadas estariam aptas para preencher várias funções sociais construtivas, quer na integração das instituições escolares à ordem social existente, quer como fatores de inovação psicossocial e sociocultural (FERNANDES, 1966, p. 90).

Essas reflexões sobre a prática escolar (função social da escola) são imperativas. Se essas reflexões não fossem feitas, mesmo que a expansão da rede fosse conquistada, a escola estaria condenada a reproduzir a servidão cultural, mantendo o país como nação economicamente dependente. Sem refletir sobre isso, não há possibilidade de alcançar a maturidade (teórico-prática) no que se refere ao pedagógico. Haverá sempre uma condição de dependência de outros olhares e de ações construídas em outros contextos. Florestan Fernandes chama esse problema de “empréstimos de pacotes educacionais”, os quais eram implementados em outras realidades, de forma desencaixada e desconexa (FERNANDES, 2020).

Além de barrar grande parte da população nacional do acesso à escola, o não enfrentar desses problemas históricos enfrentados pela educação brasileira implica na incapacidade de criar e difundir socialmente um novo horizonte cultural, que rompa com o tradicionalismo e a discrepância entre o que ensinar e a realidade. Era oportuno, no debate da primeira LDB, discutir essas questões (quantitativa e qualitativas), tendo em vista uma escola (como instituição pertencente ao Estado-educador) que preenchesse as lacunas existentes na civilização industrial e tecnológica, e que formasse concretamente pessoas capacitadas para construir uma comunidade humana que dialogasse com os preceitos democráticos.

Florestan Fernandes preconiza a ideia de que a escola não acompanhou o desenvolvimento social engendrado no país. As práticas escolares utilizadas seriam fruto da opção da sociedade por uma educação que privilegiava ações pedagógicas distantes e desconectadas do cotidiano e das necessidades dos trabalhadores. Para Florestan Fernandes, o trabalhador estava no centro desse debate político-educacional, pois a deficiência do sistema o atingia diretamente. Sendo assim, ele deveria ser o primeiro a ser plenamente atendido pela escola (FERNANDES, 1966).

Em síntese, as relações escolares, em todos os âmbitos, não correspondiam com a democracia. O aluno não experienciava, por meio das atividades e nas interações, momentos formativos que o preparassem para a nova civilização. Florestan Fernandes não especifica quais práticas deveriam ser utilizadas para que houvesse essa mudança de valores

democráticos no ambiente escolar, mas deixa claro quais são os problemas a se enfrentar nos campos políticos e legal, e que todos eles são fruto histórico e social das heranças escravocratas carregadas do passado (FERNANDES, 1966, 2005).

De um lado, a escola/professor reproduziam as práticas educacionais sem olhar o cenário e compreender as transformações sociais em curso, tratando o aluno como “ser menor”, meramente dependente de seus ensinamentos e sem participação nenhuma na dinâmica e no ambiente escolar. O aluno/comunidade, quando tem a sorte de frequentar a escola, não se sentiria preparado (nem acolhido) para lidar com a realidade como parte do meio social e futuro trabalhador (FERNANDES, 1966).

Daí a importância das contribuições e pesquisas realizadas pelos cientistas sociais sobre os dilemas históricos do país (FERNANDES, 1966). Na busca por compreender os escritos educacionais de Florestan Fernandes, é possível afirmar que as relações escolares têm grande importância na formação do cidadão, pois possibilitariam o viver na democracia, a ter experiências práticas para a formação dos valores para viver na sociedade democrática.

O pensamento educacional em Florestan Fernandes, formulado nas décadas de 1950 e 1960, em síntese, não propunha uma educação pensada e conduzida pela classe trabalhadora, na perspectiva de classe. Sua atenção ainda estava na esperança de haver caminhos possíveis pelas vias democráticas para a conquista de pautas progressistas. Ele lutou por questões básicas para a formação do cidadão, as quais, para o contexto de 1950 e início de 1960, eram revolucionárias.

As pautas debatidas pelo autor, segundo ele mesmo afirma, dialogavam diretamente com as dos educadores liberais, devido ao contexto e à necessidade de conglomerar as forças políticas (FERNANDES, 1976). Contudo, a luta por essas pautas no Brasil – que parecem óbvias e certas para qualquer país que pretende alcançar outros patamares civilizatórios, e que compreende a educação como elemento fundamental para essa finalidade –, como expressava o autor, podiam ser consideradas “revoluções”, pois havia no pensamento político e no comportamento da elite algo de incompreensível, que Florestan Fernandes chamou de “sociopatologia” (FERNANDES, 1976).

Por fim, com base em Mazza (2004), Matui (2001), e na leitura realizada pela presente pesquisa, percebe-se que o pensamento educacional de Florestan Fernandes nesse recorte (décadas de 1950 e 1960) inspira alguns consensos e alguns dissensos.

É consensual entre os autores que: a) sua leitura sobre a educação parte de análises sociológicas; b) não há propostas práticas no que se refere às transformações necessárias para o ambiente escolar; c) a educação, por meio da racionalidade e do direcionamento sistemático

com base na ciência aplicada, proporcionaria mudanças culturais provocadas; d) o Estado deveria ser o educador e o promotor da expansão da rede de ensino nacional; e) a atuação do professor é central para que haja as transformações na prática pedagógica em sala de aula; e f) a resolução dos dilemas educacionais é fator-chave para o desenvolvimento de uma civilização tecnológica, industrial e democrática no Brasil.

Quanto os dissensos, temos: a) a ideia de ruptura do pensamento do autor antes e depois de sua participação da CDEP; e b) o debate sobre seu posicionamento científico e político.

Mazza (2004) não se posiciona diretamente sobre esses dois pontos. Contudo, ela compreende que houve mudanças na concepção educacional de Florestan Fernandes a partir de seus debates e experiências como militante, mesmo sem precisar que mudanças foram essas.

No que se refere ao posicionamento científico e político do sociólogo, como seu objetivo de pesquisa não estava focado a esta análise, não há posições claras da autora a esse respeito. Matui (2001, p. 112) observa a obra educacional de Florestan Fernandes de modo semelhante à leitura realizada por Candido (1996b), quando afirma que a trajetória de Florestan Fernandes se divide em três períodos: a) Florestan Fernandes de 1940 (o jovem Florestan Fernandes); b) Florestan Fernandes de 1950 (o importante acadêmico); e c) Florestan Fernandes a partir de 1960 (o intelectual e político). Ele também cita Freitag (1987), que divide a obra educacional de Florestan Fernandes em dois momentos: a) o acadêmico-reformista (antes de 1969); e b) o político-revolucionário (depois de 1969). Esses marcos de ruptura ocorrem devido ao Ato Institucional- 5, instaurado em 1968 pela ditadura empresarial-militar.

Na presente pesquisa, percebe-se, em convergência sobretudo com Leher (2012), que não é possível dividir a trajetória de Florestan Fernandes em etapas delimitadas, mas, sim, em períodos aproximados que denotam o aprofundamento e a experiência que o autor teve após o início de suas pesquisas sobre o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, e de suas experiências no exílio durante a ditadura empresarial-militar. Em diálogo com Leher (2012), pode-se compreender que houve um processo intelectual e de amadurecimento de Florestan Fernandes durante as décadas de 1950 e 1980, por isso, a divisão fragmentada de sua obra não seria a leitura mais apropriada.

Nessa seção, vimos que Florestan Fernandes é de origem da classe trabalhadora. Sua visão como sociólogo, como aponta Fernandes (1978), sempre esteve em diálogo com suas experiências como menino pobre que deixou a escola para sobreviver nas ruas de São Paulo na década de 1920.

Florestan Fernandes entra na USP na década de 1930 e recebe boa formação e

influências dos mestres franceses. Passou por dificuldade no início por não compreender os idiomas falados pelos seus professores, mas, com esforço, se forma deixando importantes textos em seu período de formação, como, por exemplo, o clássico *As trocinhas do Bom Retiro*, publicado na década de 1940.

A USP lhe oferece uma formação vasta, porém não lhe deu bases para lidar com os métodos de pesquisa, ou seja, não oportunizou a Florestan Fernandes a formação de cientista social. Assim sendo, Florestan Fernandes continua seus estudos no nível de mestrado e doutorado até o momento em que seu mestre e amigo, Roger Bastide, volta a França e lhe concede sua cátedra de professor titular da USP.

Apensar de dar aulas de sociologia da educação com Antônio Candido na USP desde o final da década de 1940, a participação da Campanha em Defesa da Escola Pública, como comenta Fernandes (1976), foi um divisor de água na sua vida política e como pesquisador. Nela ele pôde lidar com os problemas concretos e o debate político educacional juntos aos movimentos sociais de educadores, alunos, intelectuais e funcionários da educação, percebendo os dilemas educacionais brasileiros não somente pelo debate acadêmico e suas lembranças como jovem excluído do ambiente escolar, mas pelo diálogo vivo com as demandas de melhoria da educação nacional.

Para contextualizar o debate histórico travado entre os defensores da escola pública, grupo que Florestan Fernandes participou como um dos líderes na década de 1960 e 1980, e os representantes políticos dos setores educacional privado e confessional, voltamos a década de 1930, com o auxílio de Xavier (1980; 1990) e outros autores que analisaram o período na perspectiva filosófica, pedagógica, histórica e política, para apontar que esse debate entre os grupos é fruto de disputas históricas e que em todos os momentos de tensão nas décadas de 1930 e 1940, houve a presença dos representantes desses grupos políticos antagônicos.

Xavier (1980; 1990) comenta que ao analisarmos esse período, faz-se necessário compreender não somente os motivos e intentos debatidos pelos dois grupos, mas a própria estrutura econômica, histórica, política, cultura e social do Brasil. Ele nos ensina que pelo fato de o Brasil ser uma colônia, com caráter escravocrata e evidentes limitações de dependência antes aos intentos do imperialismo e da burguesia nativa, os avanços progressistas não estavam atrelados ao debate político liberal ou conservador, mas a própria estrutura política brasileira. Para ela, é um equívoco estudar esse período sem lidar com os conceitos de capitalismo dependente (FERNANDES, 2005b) e de transplantação cultural (SODRÉ, 1965).

Vimos também que Florestan Fernandes não compreendia que o método utilizado para embasar as pesquisas científicas não estão diretamente relacionados a posição política do

sujeito pesquisador. Para ele o método e suas metodologias são ferramentas para compreender um dado fenômeno. A responsabilidade do cientista social é de compreender os dilemas sociais, por meio da produção da ciência, para ofertar melhores condições para o grande público ter acesso às informações e possa pensar sobre tais questões munidos da razão.

O contexto de luta em prol da defesa da escola pública no Brasil no final da década de 1950 pautava-se, principalmente, nas investidas que o setor educacional privado construiu, através da representação do deputado Carlos Lacerda, na conquista de espaço político educacional na LDB de 1961. O debate de embasou em questões como: a exclusividade da verba pública para o setor público, questões educacionais e pedagógicas centrada na formação do cidadão com capacidades para viver no contexto de desenvolvimento das indústrias e da tecnologia numa democracia, na garantia de acesso e permanência estudantil da classe trabalhadora, na representação dos educadores nos Conselhos Federais e Estaduais de educação e a oportunidade de qualificar o debate e as ações educacionais ao nível nacional.

Por essas pautas colocadas na Campanha em Defesa da Escola Pública, Florestan Fernandes pensa no dilema educacional, juntos ao seu grupo, pautado nas ideias de Mannheim (1972) que, grosso modo, preconiza em utilizar as ciências aplicadas vindas de todas as áreas do conhecimento que abarca o pensar e o fazer pedagógico, a fim de sistematizar pelas ações racionais via sistema a provocação de mudanças culturais planejadas.

Na próxima seção, será abordado o pensamento de Florestan Fernandes entre os anos de 1968 e 1976, em pleno desenrolar da ditadura empresarial-militar brasileira (1964-1985). Três critérios foram selecionados para nortear a análise do pensamento educacional de Florestan Fernandes nesse período: a) sua participação no debate sobre a Reforma Universitária de 1968; b) o aprofundamento de seus estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil; e c) suas experiências no exílio em Toronto (Canadá) até o ano de 1972.

CAPÍTULO 2 – O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE FLORESTAN FERNANDES (1968-1976): ANÁLISE DA CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA E DO DEBATE SOBRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR

Para tratar sobre o pensamento educacional de Florestan Fernandes na década de 1970, esta seção se organiza em quatro eixos temáticos: a) a análise do sociólogo sobre o resultado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961; b) o acordo MEC-USAID e a Reforma Universitária de 1968; c) a universidade multifuncional: reforma e revolução; e d) bases para a evolução do pensamento educacional em Florestan Fernandes na década de 1970. Os eixos temáticos que foram analisados são: a formação da democracia no Brasil; a atuação do professor em uma sociedade de classes subdesenvolvida; e escola (universidade): reforma ou revolução.

Neste período, o autor militou e escreveu a respeito da universidade brasileira, mais especificamente sobre a Reforma Universitária de 1968 e contra o acordo MEC-USAID, ambos implementados pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968).

2.1 A análise de Florestan Fernandes sobre sua participação na Campanha em Defesa da Escola Pública

Após participar da Campanha em Defesa da Escola Pública (CDEP), diversos intelectuais – entre eles, Florestan Fernandes – escrevem textos que exprimem seus balanços sobre os resultados obtidos. Os balanços de Florestan Fernandes se encontram nos livros *Educação e sociedade no Brasil* (1966), *Sociologia numa era de revolução* (1976) e *A condição de sociólogo* (1978)²³, e no artigo elaborado por sua orientanda Bárbara Freitag, *Florestan Fernandes por ele mesmo* (1996), em que são apresentadas correspondências trocadas com o sociólogo de 1966 a 1994, um ano antes de seu falecimento.

Iniciando a exposição do balanço, Florestan Fernandes evidencia que os grupos participantes da CDEP não tinham as mesmas propostas. Era um movimento político com o engajamento de todos por pautas comuns. O autor mesmo comenta: “Os participantes da CDEP são pessoas de diferentes credos políticos [...] nenhum de nós deu precedência às suas convicções íntimas sobre o objetivo comum” (FERNANDES, 1966, p. 427).

Em carta de 29 de janeiro de 1971 endereçada a Freitag, Florestan Fernandes explica os motivos de sua aliança com os educadores liberais:

²³ Referenciado neste trabalho como Fernandes (1978).

Um punhado de intelectuais, de estudantes, de líderes sindicais e políticos de esquerda, tentando enfrentar a avalanche da fome católica pelo controle das consciências e dos setores conservadores pela destruição da *escola pública independente*. Naquela situação, recorri a um equivalente da simulação: os pressupostos ideais do *Estado democrático*. Uma maneira de fazer a “crítica moral”, que desarma os inimigos e cria aliados, por ser irretorquível. Funda-se nos dados e nas exigências do ‘sistema’. Se ele existe, logo tem de manter-se e de aperfeiçoar-se. Nesse quadro, no qual imergia como uma *putaine respectueuse* e com dor de cornos (tendo de falar ao público reiteradamente – o que às vezes não consta nos escritos – que aquilo não correspondia aos valores de minha posição pessoal, socialista), o argumento era por essência político e visava fazer aliados. O que consegui (e outros junto comigo). Uma boa parte dos ‘liberais’ de várias gamas saíram do convento e se puseram na liça (inclusive os atuais arautos da *Revolução*, educadores como Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Carlos Correia Mascaro e tantos outros). Portanto, tenho direito de pedir uma moratória e uma nova leitura. Eu não criei a sociedade brasileira como ela é. Quem estava usando a ideia do Estado democrático educador não era o sociólogo, mas o ativista empenhado numa campanha, que usava a razão como podia e o ponto de vista sociológico como uma dimensão do pensamento crítico. Nunca me passou pela cabeça conceber a nossa sociedade como uma sociedade que tenha tido um Estado educador; e basta ler o que escrevi (em livros como *Mudanças sociais no Brasil*; *A sociologia numa era de revolução social*; um dos ensaios contidos em *Ensaio de sociologia geral e aplicada* e no livro que os milicos não deixaram sair, *A universidade brasileira: reforma ou revolução*) para se perceber que eu sempre compreendi o Estado como uma ditadura de classe (no bom sentido e na melhor tradição marxista e revolucionária). Aliás, o ensaio que escrevi sobre as ditaduras militares também deixa patente o meu pensamento claro, embora o inglês esteja construído a *la portuguese* (FERNANDES, 1971 apud FREITAG, 1996, p.152-153, itálicos do autor).

Florestan Fernandes deixa claro que seus posicionamentos e pressupostos sobre os dilemas educacionais brasileiros estavam alicerçados no possível e nas necessidades da época, e não em projeções ou intenções políticas que tivesse como socialista. Seu posicionamento pessoal não podia se sobrepor ao do grupo, pois não teria força para combater o levante dos privatistas de modo solitário ou de dentro dos gabinetes da universidade.

Como ressalta a carta, ele fazia parte de uma consolidação de alianças políticas para derrotar o grupo opositor, composto pela Igreja Católica e por setores educacionais privados, representados por Carlos Lacerda. Pela conjuntura e pela real necessidade de organização para lutar contra o levante privatista, não havia saída a não ser juntar-se com os liberais e sistematizar um movimento social pela construção de um Estado-educador (ainda que nem todos concebessem o Estado dessa forma), com vistas a lutar pelo progresso nacional e por avanços rumo a uma sociedade brasileira democrática.

Outro ponto que chama a atenção na carta é a afirmação de Florestan Fernandes de que sua posição política estava pautada no socialismo. No livro *A sociologia numa era de revolução social* (1976), o autor comenta que a sociologia de Mannheim foi introduzida no ambiente

universitário, por ter ligação teórica com os pressupostos socialistas (os quais denomina “róseos”, por seu diálogo com a obra de Rosa de Luxemburgo), e um caráter de ciência aplicada. No contexto de sua formação acadêmica e atuação como professora na USP (décadas de 1940 a 1960), a sociologia mannheimiana dava abertura para uma conciliação entre o socialismo e a democracia, uma terceira via. Para Florestan Fernandes, a leitura de Mannheim ajudava a ampliar o debate em sala de aula, pois “[...] permitia tomar a contribuição de Weber e de vários alemães de uma maneira um pouco mais rigorosa e, inclusive, punha a contribuição de Marx à Sociologia em uma escala mais imaginativa e criadora” (FERNANDES, 2006a, p. 19).

Vale lembrar que Rodrigues (2016), ao tratar da produção teórica do marxismo na USP entre 1958 e 1978, escreve que não havia acesso a leituras aprofundadas sobre o marxismo no período de formação acadêmica do autor. Somente no início dos anos 1960, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni começam a utilizar o método materialista histórico-dialético em seus trabalhos.

Rodrigues (2016) nos revela que houve um longo processo na USP – permeado de discussões, debates e, por vezes, cisões entre alunos e professores – para a realização das leituras e a introdução do marxismo (como ciência e método). Dado o caráter ideológico nos escritos de Marx e Engels (2019), o ambiente universitário não os recebia como parte do constructo sociológico no quesito científico. A influência de professores franceses, alemães e norte-americanos na formação da USP, nas décadas de 1930 e 1940 (quando houve a chamada missão francesa), sustentada principalmente pelo positivismo como método, carregava a “neutralidade” como questão central para a prática científica. Por essa razão, outras leituras, sobretudo, as atreladas ao pensamento crítico, não tinham espaço nem qualificação para tal.

Sobre a atuação de Florestan Fernandes dentro e fora da universidade, Antonio Candido, no prefácio de *A condição de sociólogo* (1977), aponta que o amigo sempre teve vocação política, além de competência para equilibrar suas ações como o cientista e o militante, pois tinha a capacidade de harmonizar as duras exigências da vida acadêmica com as ações revolucionárias de modo coerente com os contextos em que atuava. No mesmo prefácio, Candido ainda afirma que Florestan Fernandes conseguiu esse feito por ser “um imenso intelectual, um homem de luta, um combatente nato, cujos atos se tornam logo intervenções decisivas na realidade, provocando a paixão das adesões e o vitupério das oposições” (FERNANDES, 1977, p. xiv).

O cientista social, como Florestan Fernandes, representante da classe trabalhadora, como profundo e ávido observador dos fenômenos concretos e conjunturais de sua época, abarca em suas pesquisas recortes e temas emergentes na sociedade em que vive, pautado por

seu olhar como sujeito histórico diante dos problemas emergentes. Pode-se dizer que a realidade concreta e o modo observador com que concebe o mundo são fatores inerentes à escolha do objeto pesquisado, e não o contrário. Toda pesquisa, segundo metodólogos como Severino (2012) e Trivínos (1997), possui um elemento ideológico, pelo fato de ser pensada e realizada por seres humanos, estão em um determinado contexto e partem de uma determinada perspectiva. Sendo assim, o pesquisador, conscientemente ou não, é sempre (co)participante de uma base teórica.

Há, portanto, um constante movimento na relação entre pesquisador e realidade, e realidade e pesquisador. Nesse fluxo, as pesquisas são organizadas e estruturadas para que o conhecimento se revele, saindo do campo das aparências e expondo-se em sua essência.

Comentando sobre sua experiência na CDEP, Florestan Fernandes argumenta que os especialistas – entre eles, os sociólogos – tiveram grande importância nesse contexto não só por procurar compreendê-lo, mas, também, por aproximar o grande público do conhecimento científico, a fim de esclarecer o problema enfrentado (FERNANDES, 1976). Esse é um dos principais papéis da universidade, desempenhado pelo trabalho dos intelectuais.

Para o leigo, como sua relação com os fenômenos sociais são compreendidos a partir dos problemas cotidianos, faltam-lhe o agregar do conhecimento científico sistemático para haver mais clareza sobre suas posições como cidadão. O sociólogo, na interação com o grande público, tem o papel de pesquisar, resumir e expor as informações levantadas, contemplando a população como profissional especialista. Exemplos desse tipo de trabalho encontram-se no livro *Diretrizes e bases da educação nacional* (1960), organizado pelo professor Roque Spencer Maciel de Barros, e no já mencionado *Educação e sociedade no Brasil* (1966), de Florestan Fernandes.

Esse é um ponto importante a se lembrar para reforçar que a participação de Florestan Fernandes na CDEP, além da perspectiva política, traduzia outra responsabilidade sua como intelectual: a de pesquisador e comunicador para com a grande massa. Suas pesquisas objetivavam trazer à luz dados e fomentar o debate a respeito dos problemas sociais. Em *Educação e sociedade no Brasil*, sobretudo nos dois primeiros capítulos, Florestan Fernandes informa e tece considerações como intelectual representante da academia.

No terceiro capítulo, ele tece suas considerações sobre a LDB promulgada em 20 de dezembro de 1961. Não por acaso, o título escolhido para esse capítulo de seu livro é: “*A conspiração contra a escola pública*”. Nele, Florestan Fernandes avalia que os resultados obtidos na CDEP não foram orquestrados e deliberadas pelo engajamento dos grupos representantes da sociedade civil, dos intelectuais e dos educadores com atuação histórica na

área da educação, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Mas, sim, por intenções e direcionamentos políticos pautados em interesses políticos da classe dominante, dos privatistas e da Igreja Católica. Entre essas intenções e direcionamentos políticos, estaria, principalmente, a reprodução de uma sociedade na qual os privilégios continuam como marcas fundantes de um país controlado historicamente por esses grupos (FERNANDES, 1966).

O autor comenta que, nesse episódio de debate e promulgação da LBD de 1961, a nação perdeu uma oportunidade histórica:

[...] de modernizar o sistema educacional brasileiro; adaptando-o à ordem social democrática, a civilização fundada na ciência e na tecnologia científica, e aos requisitos do planejamento educacional; que o poder político organizado não teve o desejo nem meios para se defender contra o assalto de forças retrogradadas e de interesses rasteiros, pondo-se a serviço deles com devotada sofreguidão e apreciável eficácia; e que aos intelectuais, em vista dos dilemas que enfrentamos na esfera da educação popular, cabem obrigações específicas na luta contra o atraso educacional, índice e fonte de servidões humanas disfarçadas, de privilégios sociais e de estancamento econômico, político e moral (FERNANDES, 1966, p.526).

O resultado obtido na LBD de 1961 foi uma derrota para os membros do grupo da CDEP, no qual Florestan Fernandes participava como um dos líderes. O autor explica (FERNANDES, 1966) que os principais motivos do resultado negativo da CDEP que não tiveram avanços, além da exclusividade da verba pública para o setor público, são: a) a necessidade de adaptar os direcionamentos do ensino nacional aos valores democráticos e b) a necessidade de utilizar os conhecimentos pedagógicos, partindo das demandas reais, para a superação das contradições entre as necessidades educacionais nacionais e as formas (materiais e humanas) para viabilizá-las.

No primeiro ponto, a necessidade de adaptar os direcionamentos do ensino nacional aos valores democráticos, Florestan Fernandes comenta que o texto da LDB de 1961 deixou de lado toda a construção e as propostas advindas dos especialistas do setor educacional para atender às egoísticas solicitações dos grupos privatistas (FERNANDES, 1966). Contraditoriamente, esses educadores (os defensores da escola pública membros do grupo da CDEP não vislumbravam em suas argumentações e proposições uma perspectiva educacional socialista, mas a construção de um sistema baseado nos valores democráticos e republicanos.

Contudo, o Estado brasileiro não os absorveu para atender os intentos do grupo opositor. O texto legal, portanto, como importante elemento para proporcionar o desenvolvimento da escola pública brasileira, desperdiçou a oportunidade de oferecer à nação bases e direcionamentos para abrir caminhos e trazer a consolidação do sistema de ensino nacional, com vistas a atender às necessidades reais do povo.

Os representantes da nação, como responsáveis por organizar e executar os novos direcionamentos legais na oportunidade de debater um projeto educacional que se vincularia ao texto da LDB de 1961, não foram capazes (ou não tinham a real intenção) de romper com o pensamento educacional vigente, desvalorizando a instituição escola e a educação popular e, ainda mais grave, subordinando-as a grupos particulares que representavam os interesses das classes dominantes do país. O povo, assim sendo, por meio das ações do Estado, ficou mais uma vez à mercê dos intentos de defensores conservadores de uma herança histórica e cultural pedagogicamente empobrecida e ultrapassada.

Florestan Fernandes sublinha que, em dissonância com que ocorreu em outros países, no Brasil, a atuação política da iniciativa privada se sobrepôs aos interesses gerais da população. Sacrificou-se, principalmente, a expansão qualitativa e quantitativa do sistema de ensino oficial de caráter gratuito, viabilizando o acesso a recursos públicos por parte de grupos privatistas. No item *Dos recursos para a educação*, no artigo 94, dos incisos 2º ao 4º,²⁴ vê-se que a lei (4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961) abria brechas para o que a verba pública fosse destinada ao ensino privado por meio de bolsas de estudos, caso não houvesse vagas suficientes na rede oficial. Como se viu no presente texto, de fato, a capacidade de atendimento do setor educacional público estava aquém da demanda de atendimento real.

A negação da exclusividade da verba pública para o setor público, na consideração de Florestan Fernandes, obstruía o desenvolvimento necessário para a construção e o planejamento do crescimento do ensino público, pois, em vez de utilizar essa verba para atender a toda a população, e para garantir o acesso e a permanência estudantil, o Estado, como ente educador, optou por oferecer condições às redes privadas (FERNANDES, 1966).

O segundo ponto refere-se à necessidade de atrelar as diretrizes educacionais nacionais e as práticas pedagógicas com a realidade da escola. Na visão do autor, as demandas das escolas e todas suas especificidades deveriam nortear a renovação das ações pedagógicas (FERNANDES, 1966).

²⁴ § 2º O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bolsas de estudos e financiamento para os diversos graus de ensino que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos territórios.

§ 3º Os Conselhos Estaduais de Educação, tendo em vista esses recursos e os estaduais:

a) fixarão o número e os valores das bolsas, de acordo com o custo médio do ensino nos municípios e com o grau de escassez de ensino oficial em relação à população em idade escolar;
b) organizarão as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos;
c) estabelecerão as condições de renovação anual das bolsas, de acordo com o aproveitamento escolar demonstrado pelos bolsistas.

§ 4º Somente serão concedidas bolsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais.

Florestan Fernandes pensa dessa forma e propõe a necessidade do debate sobre a qualidade do ensino e suas metodologias com o grupo (CDEP), por compreender que as práticas educacionais utilizadas nas escolas e os direcionamentos pedagógicos, tanto no campo filosófico como no prático, estavam apartadas da realidade nacional e das localidades de cada região (FERNANDES, 1966). Historicamente, a filosofia da educação disseminada e imposta no Brasil, ora pelos portugueses, ora pelos estadunidenses, foi colocada como “pacotes educacionais”, deixando de lado toda a complexidade inerente à realidade histórica e social nacional. Além disso, esses “pacotes educacionais”, como esperado, eram “encaixados” e impostos sem qualquer reflexão sobre as reais necessidades frente ao contexto vigente.

A falta de vagas e de políticas públicas que oferecessem aos estudantes, filhos dos trabalhadores a possibilidade de estarem e de permanecerem na escola, em uma sociedade democrática e de valores republicanos, seria uma resolução mínima para romper com esse passado. Estar na escola, nesse sentido, não poderia ser um fator de privilégio, como já afirmava Anísio Teixeira (1957).

Florestan Fernandes, em uma análise sociológica sobre os resultados da LDB de 1961, escreve que a lei não conseguiu reunir condições claras para operacionalizar, estruturar e dinamizar as necessidades educacionais, ante aos seus dilemas históricos, como fator social construtivo nas relações do sistema nacional educacional. Aqui, a base de pensamento do autor está claramente pautada no pensamento mannheimiano.

Para Fernandes (1966), a educação – como um dos fatores para a provocação da mudança cultural, do desenvolvimento econômico, social e político – poderia ser acelerada por meio da reorganização do sistema educacional nacional. Daí a importância desse marco legal, a LDB. Ao não dar uma resposta adequada às necessidades concretas do país, a LDB já nasce com defasagens: “[...] Isso significa, em outras palavras, que ela preserva o caráter típico da educação escolarizada no Brasil, como fator divorciado da reconstrução social” (FERNANDES, 1966, p. 530).

Ainda nos dizeres de Florestan Fernandes:

A nova lei nada mais faz senão apelar para fórmulas vazias, de sabor bacharelesco, ignorando que a educação serve à democracia na medida em que se decide usar técnicas pedagógicas democraticamente, para amparar e expandir as convicções fundamentais da conspeção democrática do mundo, formar personalidades democráticas e robustecer tendentes do comportamento fundadas na equidade e no respeito escrupuloso aos valores sociais do estilo democrático de vida (FERNANDES, 1966, p. 534).

O problema do documento promulgado insere-se na ideia de que, incoerentemente, apesar de sua importância e dos avanços obtidos devido às pressões feitas pelos movimentos

sociais (CDEP), a lei não abarcou integralmente aspectos propositivos relacionados à modernização, a fim de viabilizar efetivos avanços no âmbito do sistema escolar. Tornou-se, assim, friamente, uma expressão dos valores conservadores e atendeu, principalmente, aos interesses particulares das camadas dominantes. Também, como segundo ponto de crítica, na esfera prática, a lei deixa de ser um instrumento transformador e eficaz para o progresso da democracia no que concerne à ordem econômica, social, cultural e política vigente, sobretudo do ponto de vista das ações pedagógicas na escola.

De acordo com Florestan Fernandes:

A discussão precedente indica que a Lei de Diretrizes e Bases não responde às exigências de preparação dos jovens para a ordem social democrática. A democracia constitui mais que uma ideia: onde ela se concretiza, ela se firma como um estado de espírito, um estilo de vida e um sistema de valores (FERNANDES, 1966, p. 534).

Do ponto de vista legal, a lei deixou como resultado duas grandes brechas: a escassez de recursos públicos para a viabilização da expansão do atendimento escolar, da permanência estudantil e de sua qualidade, em todos os sentidos; e a clara posição do Estado em atender às solicitações dos grupos particularistas (escolas particulares leigas e confessionais), em detrimento às solicitações das classes menos favorecidas.

Ao revisitar essa experiência, Florestan Fernandes, possivelmente por não ter ainda compreendido com profundidade esse fenômeno educacional, denomina os representantes das classes dominantes de sociopatológicos (ou “sociopáticos”) (FERNANDES, 1979, p.114), pois o que estava em disputa no contexto não tinha nenhuma relação com intenções e propostas educacionais *contra a ordem*. Pelo contrário, a luta pela escola pública, para o autor, embasava-se em pareceres que estavam em diálogo com práticas utilizadas nos países centrais do capitalismo global, de maneira que o desenvolvimento da escola pública e sua modernização atendiam aos interesses do modo de produção capitalista.

Possivelmente por essa leitura, em *O desafio educacional*, Florestan Fernandes entende que, no caso brasileiro, a luta pela escola pública, de qualidade, universal e laica é, em si, revolucionária. Entende, também, que a conquista de qualquer avanço não está no campo meramente prático ou em pontuais encaminhamentos de melhorias no sistema educacional, mas no âmbito político, no qual atuaria como deputado federal pelo PT, no final dos anos 1980 (FERNANDES, 2020).

Mister destacar que, para Leher (2018), Florestan Fernandes evolui e consolida seu pensamento sobre o dilema educacional brasileiro, no campo político, a partir da experiência política na CDEP, e, no campo científico, no momento em que inicia suas pesquisas sobre as

particularidades do capitalismo latino-americano. Leher (2018) destaca os livros de Florestan Fernandes, *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968) e *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica* (1974)²⁵ por serem os principais textos que formulam suas teses sobre as particularidades do capitalismo no Brasil e na América Latina, bem como seu aprofundamento em leituras marxistas e suas experiências e reflexões sobre o contexto de ditadura militar-empresarial iniciado em abril de 1964, no Brasil, e em outros países da América Latina, na década de 1970.

Antonio Candido (1996b), além desses pontos, destaca como marco inicial da evolução do pensamento sociológico e educacional de Florestan Fernandes, sua pesquisa sobre o negro em São Paulo realizada com Roger Bastide em 1959. Para a elaboração desse trabalho, Florestan Fernandes levantou dados históricos brasileiros desde o Brasil Colônia, o que o fez compreender outros elementos até então distantes do escopo de suas pesquisas: as contradições e as especificidades do desenvolvimento do capitalismo brasileiro e a atuação da burguesia nesse processo.

Esse aprofundamento marca a evolução do pensamento de Florestan Fernandes em todos os aspectos, como intelectual e como político partidário na década de 1980. É importante afirmar que, em todos esses pontos tratados sobre a evolução do pensamento de Florestan Fernandes, há o consenso de que houve mudanças em seu pensamento educacional entre 1950 e 1990 (LEHER, 2018; FREITAG, 1987).

No próximo item, abordaremos o acordo MEC-USAID, firmado no ano de 1968, e seus impactos educacionais, sobretudo, na universidade brasileira. Vamos focar, para tanto, o debate sobre a universidade pelo fato de que os escritos de Florestan Fernandes se centraram nesse ponto de tensão e nesse contexto – no qual, aliás, em mais uma oportunidade ele atuou como militante.

2.2 Os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária de 1968

O acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, segundo Fernandes (2020) e Arapiraca (1979), trouxe ao contexto educacional brasileiro propostas que iam ao encontro dos interesses dos Estados Unidos²⁶ – país que, naquele momento, punha em marcha um processo de dominação cultural

²⁵ Referenciados neste trabalho como Fernandes (2015a, 2005b), respectivamente.

²⁶ Indica-se o livro “Introdução à Política educacional em tempos de barbárie” (2022), escrito pelo professor Dr. Henrique Tahan Novaes e por mim, para ampliação da temática.

como parte de seu projeto imperialista pós-Segunda Grande Guerra. A escola, como instituição que atende a uma expressiva quantidade de pessoas, foi utilizada como ferramenta para educar os novos sujeitos, segundo a ideologia disseminada pelos norte-americanos. Saviani (2007, p. 382), no prisma da história e da filosofia da educação brasileira, denomina esse período como “tecnicista”.

De acordo com Arapiraca (1979), essa denominação se dá pelo fato de que a escola, pelo modelo internacional vigente, torna-se vazia das reflexões que dão condições para que o ser humano pense em si, na sociedade e na história de modo crítico e científico. Ela focaliza, principalmente, os aspectos técnicos para a formação do novo trabalhador demandado pelo contexto econômico. A influência teórica desse período embasa-se na perspectiva da “economia da educação” e tem como referência Theodore William Schultz, um dos precursores da teoria do capital humano (ARAPIRACA, 1979).

Na perspectiva global, após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), de acordo com Hobsbawm (1995), emerge o conflito entre as duas principais potências políticas e econômicas globais, de um lado os Estados Unidos e do outro a União Soviética. À medida que elas se digladiam pela conquista do poder, fomentam transformações em todo o mundo. Ao findar desse período, durante a Guerra Fria, que surge a ideia de classificações de mundo em três escalas, sendo o Primeiro Mundo, representado pelos Estados Unidos; o Segundo Mundo, pela União Soviética; e o Terceiro Mundo, pelos países subdesenvolvidos. Nessa disputa, os norte-americanos – como representantes do bloco geopolítico do Ocidente e das ideias liberais – empreendem um projeto de dominação cultural por meio de acordos embasados em uma política de “boa vizinhança” (ARAPIRACA, 1979).

O Brasil, nesse contexto, entra no escopo dessa política como um dos principais representantes da América do Sul, e por passar por movimentações políticas que abriam caminho para avanços sociais, sobretudo, no governo de João Goulart (1961-1964).

Bevins (2022) aponta em sua pesquisa jornalística que, após a execução do chamado método Jacarta – ação violenta orquestrada pelo governo dos Estados Unidos contra o Partido Comunista Indonésio, que resultou no massacre de cerca de 1 milhão de pessoas no país asiático, em 1965 –, o presidente João Goulart tentou negociar possíveis investimentos estruturais para o Brasil. Contudo, em meio à caçada comunista promovida pelos EUA em nível global, o presidente daquele país, John F. Kennedy, em conversa gravada em 1962 com

embaixador dos EUA no Brasil, Lincoln Gordon, acenou que só liberaria recursos ao governo brasileiro se este fosse comandado por militares.

O jornalista afirma que: “Os dois homens concordaram em gastar milhões em planos contra Goulart para as eleições daquele ano e em preparar terreno para um golpe militar” (BEVINS, 2022, p. 127). Foi depois desses acertos políticos entre ambos, o governo militar brasileiro e o presidente dos Estados Unidos, que o dinheiro começou a entrar no Brasil.

Bevins (2022) auxilia na compreensão de que a Guerra Fria foi “violentamente calorosa”, sobretudo no Sul global. Houve 22 países que, de certa forma, seja por meio de políticas e intervenções indiretas, seja por meio de ataques violentos, foram afetados e controlados por ações imperialistas organizadas pelo governo norte-americano. O Brasil, como a maior economia da América do Sul, foi o primeiro país na América Latina a sofrer esse tipo de intervenção.

Além do campo político e econômico, a luta anticomunista se dava também no âmbito cultural. A Indonésia era o país com o terceiro maior partido comunista do mundo. Os Estados Unidos, em uma tentativa de abalar o então presidente Ahmed Sukarno, produziram filmes que colocavam a figura do líder indonésio em supostas orgias. A tentativa foi frustrada pelo fato de não conseguirem atores que se assemelhavam com o líder indonésio. No Brasil, além da repetitiva ideia de que o comunismo tinha relação com o terrorismo, ou com símbolos satânicos, Bevins (2022, p. 135) menciona a publicação de uma charge em 1964, no jornal *O Globo*. Ela retratava Jango entre duas figuras, em uma campanha que tratava sobre a alfabetização:

[...] à direita, um homem sujo com roupas maltrapilhas, e no seu rosto o semblante da ignorância. À esquerda, seu professor, apontando e dando risada. Atrás do professor, saindo de sua roupa, está um longo rabo de diabo, com uma foice e um martelo estampado em seu ponto triangular.

Bevins (2022) deixa nítido que a guerra cultural estava na agenda das ações anticomunistas traçadas pelos Estados Unidos e que, no Brasil, como país predominantemente ligado a religiões judaico-cristãs, a pauta moralista era um dos vetores para o sucesso dessa empreitada.

Arapiraca (1979, p. 125) deixa claro que a atuação dos Estados Unidos nem sempre foi guiada por essas políticas de “boa vizinhança”: “[...] em 1806, no México, o Capitão Pike, à frente de um pelotão, invade o território mexicano situado ao Norte do Rio Grande, por ordem do General James Wilkinson”. Além dessa invasão, o autor elenca 62 outras similares,

empreendidas em países da América do Sul e da América Central.²⁷ Essa forma de política de “boa vizinhança”, para o autor, trata-se um novo formato de dominação, “pacífico”, contudo, com a mesma finalidade: o controle econômico e cultural dos países da periferia do capital.

As contratações entre os países, diferente da ideia de ajuda solícita, tinha um objetivo claro: conter, de modo estratégico e pela introdução de um projeto sistemático, possíveis avanços ideológicos e políticos concretos vindos da esquerda – que, naquele momento, estava em ascensão e mostrava-se como elemento hostil aos intentos imperialistas. Para dar um exemplo, Cuba sob Fidel Castro, em 1959, conquista o poder junto aos guerrilheiros nacionalistas e inicia um processo de transformação. Florestan Fernandes – guiado pelo questionamento: a conquista da democracia leva ao socialismo ou o socialismo é única forma de conquistar a democracia? – escreve que a experiência cubana foi reflexo das transformações sociais latentes de muitos países caribenhos e da América do Sul (FERNANDES, 2015).

No Brasil, diferentemente de Cuba, o regime ditatorial empresarial-militar era a realidade vigente. No final da década de 1960, em 1968, o governo de Costa e Silva, com o Ato Institucional nº 5 – documento firmado pelo Presidente da República que, além de decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas, das Câmaras de Vereadores e de todas as instâncias dos poderes políticos, concedeu todos os poderes deliberativos ao Chefe de Estado, por meio de seu artigo 2º. Além disso, como instrumento de poder, o artigo 10º do AI-5 decretou a suspensão da garantia de *habeas corpus* em casos de crimes políticos e de atos compreendidos como perigosos à segurança nacional e à ordem econômica.

Os anos seguintes, de 1969 a 1974, no governo Médici, são tidos como o momento de maior repressão desse período dos governos empresariais-militares (1964-1985). Além do exílio de grandes pensadores considerados subversivos nas diversas universidades brasileiras por influência do governo vigente – entre eles, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire etc. –, cerca de 50 mil pessoas foram presas, 434, mortas e em torno de 2000, torturadas, segundo a Comissão da Verdade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).²⁸

Esses fatos de violência e perseguição aos chamados subversivos não aconteceram somente no Brasil, mas em grande parte da América Latina, nas décadas de 1960 a 1980. Florestan Fernandes, ao estudar os aspectos sociológicos do golpe de 1964, conclui que as ações imperialistas junto à burguesia nativa desses países empreendem ações políticas ora violentas, ora palacianas, utilizando-se do Estado. Essas ações configuram-se como contrarrevoluções

²⁷ Em Arapiraca (1979, p. 125-139) há uma breve descrição de cada invasão. O período de atuação violenta dos norte-americanos foi de 1806 a 1965.

²⁸ Ver: PUC-SP, [201-].

preventivas, isto é, o Estado, a burguesia nativa e o imperialismo agem em conjunto para manter o controle político e econômico contra qualquer tipo de avanço que denote perigo ou prejuízos (FERNANDES, 2015b).

Vale ressaltar que Florestan Fernandes chama a burguesia brasileira de “burguesia nativa” pelo fato de, historicamente, o grupo não ter intenções políticas – como as burguesias dos países representantes do capitalismo central teriam tido – de fomentar o desenvolvimento estrutural do país, por meio de uma perspectiva nacionalista, isto é, focalizando a formação de uma nação soberana. Assim, a “burguesia nativa” não poderia receber o nome de “burguesia nacional” ou de “burguesia brasileira”, pois seus intentos não corresponderiam a tal postura histórica, presente nos casos de revoluções clássicas. Pelo contrário, ela estaria sob o direcionamento cultural, político e econômico de projetos imperialistas (FERNANDES, 2005).

Os acordos MEC-USAID, para Arapiraca (1979), são umas dessas ações contrarrevolucionárias preventivas, porém, no campo cultural e educacional. O Brasil, foi um dos “privilegiados escolhidos” a participar de diversas ações conduzidas por universidades norte-americanas.

Arapiraca (1979) comenta, por exemplo, as intenções políticas de “boa vizinhança” dos norte-americanos que guiaram as ações do Plano Aliança para o Progresso. A Aliança para o Progresso foi um projeto político executado pelo governo dos Estados Unidos durante a presidência de John F. Kennedy. Seu objetivo era o de integrar os países da América nos aspectos político, econômico, social e cultural frente à ameaça soviética no continente. Para o autor:

A implantação da política da boa vizinhança e o movimento desenvolvimentista da Aliança para o Progresso nos pareceram uma tentativa de utilização dos aparelhos superestruturais da sociedade latino-americano e a brasileira em particular, para a conquista pacífica de novos parceiros periféricos. Neste sentido, o segmento educativo exerceu o papel de legitimador do status quo como também propiciou a implementação de novo estado industrial, fornecendo-lhe a mão de obra necessária (ARAPIRACA, 1979, p. iv).

Com isso, os Estados Unidos esperavam manter parcerias com os países da periferia do capital na América Latina a fim de determinar suas ações políticas ao nível global, e de utilizar as instituições vinculadas ao Estado – incluindo a escola – como meios para introduzir um novo tipo de indústria, de fabricação de bens duráveis, conforme Freitag (1980), que demandaria a formação de mão de obra especializada.

O programa organizado pelos acordos MEC-USAID contava com três fases. Na primeira, foi feito um Acordo de Consultoria de Serviços para Educação Secundária e

Industrial. Nesse momento, os representantes do Conselho Federal de Educação, da Diretoria do Ensino Secundário (DES), bem como funcionários do alto escalão do MEC receberam, por solicitação das autoridades da área, com o Ministro da Educação, uma consultoria dos especialistas norte-americanos. A finalidade dessa fase era a de preparar os quadros políticos no quesito planejamento.

Na segunda fase, o MEC designou quatro educadores brasileiros para trabalharem com os norte-americanos, com uma ajuda de custo concedida na forma de bolsas de estudo. Esses educadores brasileiros passaram por um período de dois anos de formação na Universidade de Michigan, estado no Centro-Oeste dos EUA. Os educadores brasileiros também passaram por uma formação específica, de mais dois anos, sobre ensino elementar na Universidade de Wisconsin, no Norte dos EUA. Esse momento de formação contemplou os seguintes tópicos:²⁹

- Planejamento de Currículo - sobre meios para melhorar e mudar o currículo e as práticas instrucionais.
- Estudos Sociais - foi planejado para incluir uma base filosófica dos programas nas escolas dos EUA; definir Estudos dos Sociais e Problemas para o planejamento de programas.
- Administração Escolar - a ênfase do curso foi na administração da educação pública dos EUA, incluindo funções administrativas a nível local, estilo de liderança e as tarefas da educação pública.
- Supervisão - uma tentativa para analisar, comparar e contrastar o papel dos supervisores no Brasil e nos EUA.
- Sistema Educacional dos EUA - organização geral e controle da educação nos EUA; supervisão e avaliação do professor /relações humanas na administração e supervisão.
- Formação de Professores nos EUA - apresentação histórica da formação de professores nos EUA.
- Liderança Funcional - análise do comportamento do grupo; liderança funcional, dinâmica de grupo, motivação e hierarquia de necessidades.
- Educação numa Perspectiva Sociológica - o papel da educação na transmissão dos valores básicos de uma cultura específica, como base para examinar as práticas educacionais (ARAPICARA, 1979, p. 165-166).

Depois das formações e acompanhamentos nas universidades norte-americanas, deu-se início a terceira e última fase do programa, em que os educadores brasileiros passam a implementar políticas em todas as esferas políticas estatais.

A dimensão ideológica da parceria entre os países, Estados Unidos e Brasil, para Arapiraca (1979, p.172), ficava nítida no “[...] modelo educativo adotado, [que] diante da documentação existente, em verdade, espelha mais uma realidade alienígena a que se está querendo alinhar toda a nacionalidade”. Já para Florestan Fernandes, a investida norte-

²⁹ Além desses cursos, os participantes brasileiros tomaram parte em variadas atividades, nas quais eram incluídas conferências sobre educação rural, recursos humanos na América Latina e “ensino dos valores”(ARAPICARA, 1979).

americana nesse período, por meio dos acordos MEC-USAID, eram empreendimentos que tinha como finalidade, além de preparar mão de obra técnica e qualificada para atender às demandas econômicas, formar uma nova geração subjugada aos imperativos culturais preconizados pelos Estados Unidos como estratégia para a direcionamento cultural (FERNANDES, 2020).

O capital humano, conceito postulado por Theodore Schultz, prêmio Nobel de economia em 1968, utilizava como base teórica a economia da educação, e concebia que o fator humano está relacionado à produção e ao desenvolvimento da sociedade. O autor considera em seus estudos que o trabalho humano, quando recebe qualificação por meio da educação, é um elemento importante para amplificar a produtividade no âmbito econômico (SCHULTZ, 1973). A aplicação desse conceito no sistema educacional, de acordo com Florestan Fernandes, impôs pressupostos da pedagogia tecnicista e produtivista sobre o ensino.

A partir disso, disseminou-se a ideia de que a educação é um dos pilares do desenvolvimento da sociedade, na medida em que traz mais valor para cada um individualmente, e, como consequência, para a economia como um todo, por meio da participação dos indivíduos no mundo do trabalho. A disseminação da teoria do capital humano, além desses aspectos, trouxe a “culpabilização” do indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso, deixando à margem e desfocando questões relacionadas aos problemas da esfera social – por exemplo, o desemprego como dilema estrutural (FERNANDES, 2020).

Na concepção de Germano (2011), a partir dos acordos MEC-USAID, estabelece-se uma relação clara entre educação e produção. A economia da educação pretendia inculcar a ideia de que há uma dependência direta entre o nível de educação (ou investimento) e os impactos no desenvolvimento da vida do sujeito, da economia e do sistema educacional. A preocupação do sistema educacional – que passava então a ser gerido, lembremos, pelos representantes do governo que receberam intenso treinamento das universidades norte-americanas – seria então a de pensar como, de que tipo e de qual a qualidade de capital humano que seria necessário formar no país para que todo esse empreendimento atendesse aos interesses e aos objetivos impostos pelo mercado.

Diferente do que defendia a CDEP, a teoria do capital humano encarava o acesso à educação como um investimento comparado a outro qualquer, deixando de lado a ideia de humanização e de politização do humano. Consequentemente, a formação passava a ser vista somente como um meio para se chegar a um fim, não como processo de humanização. Para Florestan Fernandes, essa forma de compreender a educação no Brasil trazia algumas implicações importantes.

A começar, pelo fato de que a educação passa a ser tratada como uma prática que visa à formação do ser somente para o trabalho, deixando de lado a necessidade de formar o cidadão para o desenvolvimento da democracia (FERNANDES, 2021a). Além disso, o mercado educacional, que já havia deixado seus rastros na LDB de 1961, com a vitória do grupo de Lacerda, ganhava com a teria do capital humano outra oportunidade: a de utilizar suas bases filosóficas para conquistar mais espaço no amplo e promissor mercado da educação do país (FERNANDES, 2020).

Segundo Florestan Fernandes, foi a partir desse marco histórico da educação brasileira, os acordos MEC-USAID, que o mercado educacional se expandiu. As empresas educacionais começaram a tomar espaço, tendo em vista o significativo contingente de pessoas sem acesso à escola no Brasil.

A privatização do público impôs-se em favor dos interesses particularistas, leigos e confessionais. Logo, se inicia o eclipse gradativo do ensino público, que se alçaria, sob a ditadura instaurada em 1964, em política de acumulação do capital através do ensino concebido como mercadoria. Por sua vez, as escolas privadas comercializaram o ensino e as escolas católicas, em todos os graus, correspondiam à necessidade de uma modernização do ensino conservador, nos moldes das preferências consagradas pelos acordos MEC-USAID e pela filosofia da educação perfilhada pelo regime militar (FERNANDES, 2020, p. 67).

Aqui Florestan Fernandes aborda dois dos problemas implicados no acordo. Ele denuncia o fato de que a Igreja Católica se baseava no conservadorismo como prática pedagógica, engendrando concepções e ações que não condiziam com o paradigma pedagógico democrático. Suas práticas estariam, portanto, aquém do que a sociedade vigente necessitava, no que se refere à forma de educar os cidadãos. Junto a isso, Florestan Fernandes ressalta que, com a vitória dos privatistas na LDB 61, o mercado educacional recebeu nova força, sobretudo, pela condução e abertura oferecida pelo Estado (FERNANDES, 1966).

Observando o número de cursos oferecidos por instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil, entre as décadas de 1970 e 2000, os dados oficiais são os seguintes:

Tabela 5 - Número de cursos de nível superior existentes no Brasil, por setor, 1970-2000

Ano	Setor público	Setor privado	Total de cursos
1970	184	435	619
1975	215	645	860
1980	200	682	882
1985	233	626	859
1990	222	696	918
1995	210	684	894
2000	122	1.004	1.126
Média anual 1970-2000	198	681	880

Nota: Os dados referem-se a cursos oferecidos universidades integradas, centros universitários e estabelecimentos isolados federais, estaduais, municipais e privados.

Fonte: INEP (2012)

De 1970 até 2000, o número de cursos superiores oferecidos pelo setor privado cresceu 230%, enquanto pelo setor público caiu 43%, aproximadamente. Martins (2009, p. 23) analisa, por exemplo, que: “Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período”.

Abrindo um parêntese, Freitas (2022) demonstra que, a partir dos anos 1990, esse impacto da privatização tomou outro formato, as parcerias público-privadas, isto é, a cessão dos espaços públicos para a gestão do setor privado. Fernandes (2020) já anunciava essa abertura ao crescimento do mercado educacional em seus textos de protesto contra a privatização do ensino brasileiro. Martins (2009, p. 24) aponta que, mais precisamente a partir da Constituição de 1988, o mercado educacional conseguiu abrir mais as portas (oportunidades) por haver ganhado a autonomia de “criar e extinguir cursos na própria sede das instituições e remanejar o número de vagas dos cursos oferecidos”, sem a fiscalização severa dos órgãos oficiais de controle.

Para Martins (2009), as escolas *charts* (escolas públicas administradas pelo setor privado) ou os *vouchers* (vales que dão acessos às escolas privadas, custeados com dinheiro público) fazem parte das estratégias das empresas para ocupar os espaços e da verba pública. Ele chamará essa concepção, como os acordos público-privados, de “novas formas”, mas elas, na verdade, têm o mesmo caráter das velhas práticas privatizantes: a tomada do espaço público pelo setor privado. Hoje, o mercado educacional brasileiro é o maior de toda América Latina e o sexto maior do mundo (PERES, 2021).

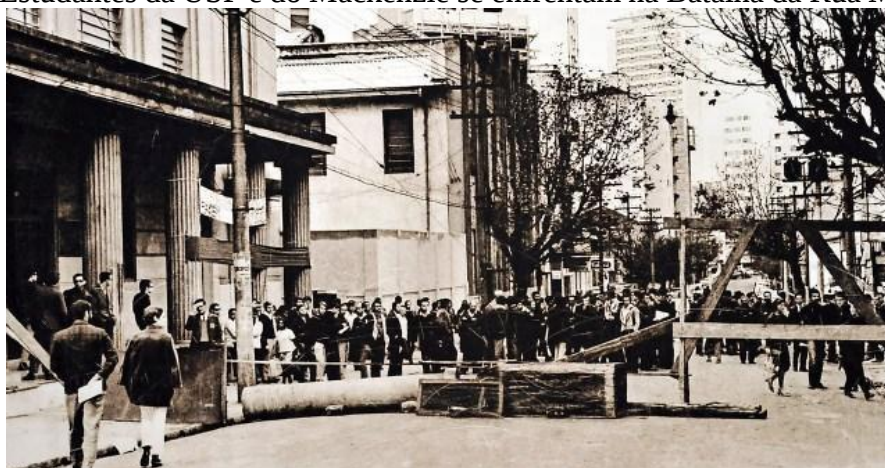
A repressão imposta pelos governos militares, além das ações unilateralmente deliberadas, cassou movimentos sociais que lutavam pela educação e pela cultura popular, como o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Cultura Popular (MCP). Grande parte dos integrantes desses movimentos foram presos ou exilados. Houve, também, intervenções em universidades, como a UnB. Sobre esta investida (ou invasão), Germano (2011, p. 107) conta que:

A primeira invasão ocorreu logo no dia 9 de abril de 1964 por um contingente de 400 homens da Polícia Militar de Minas Gerais, além das tropas do exército oriundas de Mato Grosso. O Reitor Anísio Teixeira – um dos principais educadores do país e inspirador do projeto inovador da UnB – foi destituído de suas funções, sendo substituído por Zeferino Vaz, professor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, pertencente à Universidade de São Paulo (USP). Tal professor foi nomeado por Luís Antônio da Gama e Silva – reitor

licenciado da USP – que acumulava, na ocasião, as pastas da Justiça e da Educação e Cultura. Foram efetuadas prisões de professores e estudantes, instaurados um Inquérito Político Militar e o interventor demitiu, imediatamente, treze professores sem que qualquer acusação lhes fosse feita.

Além dessa intervenção, Germano (2005) relata mais três momentos similares: um na UnB, em 1965, que resultou mais 15 remissões de professores; outro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1964, episódio que depôs o reitor Aluísio Pimenta e nomeou o coronel Expedito Orsi Pimenta, professor do colégio Militar de Belo Horizonte; e uma última na USP, que foi invadida duas vezes, em meio às greves e manifestações de estudantes e professores. A primeira vez em 1964, por forças policiais do Estado de São Paulo, e a segunda vez em 1968, por grupos paramilitares de direita fortemente armados. Nesta segunda invasão, a violência foi tamanha que resultou na morte de um estudante e na destruição do prédio da faculdade situado na Rua Maria Antônia. As imagens a seguir retratam o conflito.

Imagem 1- Estudantes da USP e do Mackenzie se enfrentam na Batalha da Rua Maria Antônia



Fonte: Fotografia de Hiroto Yoshioka/Centro Universitário Maria Antônia (JORNAL DA USP, 2018)

Imagem 2 - Carro é incendiado durante Batalha da Rua Maria Antônia, em São Paulo, 1968



Fonte: Fotografia de arquivo/Agência O Globo (O GLOBO, 2018)

A partir de 1964, conforme o livro *O controle ideológico na USP (1964-1978)*, da Associação de Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP, 2004), iniciaram-se vários processos de cassação e prisões contra os professores considerados subversivos. No livro, há falas de professores, cartas, reportagens, deliberações de assembleias e pareceres do grupo de professores ameaçados. Entre os acusados de subversão, estavam os professores Caio Prado Júnior, Mario Schemberg, Fernando Henrique Cardoso, Paul Singer, Pedro Henrique Saldanha, João Cruz Costa, Samuel Pessoa e Florestan Fernandes. Contra as acusações, em carta dirigida aos agentes policiais, Florestan Fernandes afirma: “Não somos um bando de malfeitores! Nem a ética universitária nos deixa converter o ensino em fonte de pregação político-partidária” (FERNANDES, 1977, p. 209).

Mesmo deixando claro o caráter de seu trabalho como professor – que sempre se pautou na disseminação da ciência e em um “ecletismo bem temperado” (COHN, 1987) –, Florestan Fernandes, em 28 de abril de 1969, junto a 41 outros professores, foi aposentado compulsoriamente. Com menos de 50 anos, deixou seu labor, o pequeno e importante mundo que norteava sua vida, a USP, como ele mesmo dizia.

O contexto em que foi promulgada a Lei nº 5.540/1968, que instituiu a Reforma Universitária, era, portanto, de forte repressão política. Germano (2005) afirma que o objetivo da reforma era de disciplinar a vida acadêmica, transformando-a com base na racionalização do modelo empresarial, e privilegiando a privatização do ensino e do espaço universitário.

A ideia de expansão da universidade sem o devido debate a respeito da sua qualidade e função social não estava somente calcada nos modelos norte-americanos, mas, também, nas propostas de professores, alunos e especialistas que lutavam pela modernização do ensino universitário.

Outros grupos também endossavam esse debate, como os militares. Germano (2005) cita uma das principais instituições a favor da Reforma Universitária que era o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Em sua leitura, o que tornou a reforma viável foi justamente o engajamento desses diversos grupos, e não apenas as imposições do acordo imperialista. Ou seja, havia na época um contexto de debate no espaço universitário sobre o assunto, com diversas posições e propostas sendo declaradas, apesar dos direcionamentos e milites ideológicos impostos pelo governo militar (CUNHA, 1982).

Para Martins (2009), a Reforma Universitária de 1968, além de atender às pressões vindas de diversos grupos pertencentes às universidades, como já citado, deu margem para o surgimento de um “novo” ensino superior privado no Brasil. O discurso pautava-se na ideia de que as universidades públicas não tinham vagas suficientes para atender às crescentes demandas

de acesso presentes no contexto.³⁰ Além disso, o ensino superior privado tem interesses e objetivos distintos do ensino público, a saber: o foco no lucro e a rápida adaptação para o atendimento das demandas do mercado. A prioridade é dada quase que estritamente à formação profissional.

Para Martins (2009), esse modelo de escola pode ser considerado como outro sistema formativo se comparado ao público, pois a articulação entre ensino e pesquisa, a autonomia do trabalho docente, os compromissos com os interesses públicos são reduzidos à ideia de mercadoria. Os alunos, nesse sentido, convertem-se em consumidores (ou clientes) de um serviço prestado.

No quesito pedagógico, Florestan Fernandes manifesta-se contra a ideia de um direcionamento estritamente prático na formação dos alunos. Esse tipo de ensino superior propunha a ampliação das vagas, mas com o menor custo possível. Nos dizeres das gestões atuais: fazer mais com mesmo recurso. A racionalização dos recursos foi o vetor que mobilizou as modificações introduzidas pela Reforma Universitária de 1968. Florestan Fernandes se posicionava contra essa questão, pois considerava que ela estava atropelando um debate necessário: Qual o tipo de universidade que deveria ser pensado no contexto brasileiro? Para ele, não adiantava meramente ampliar o ensino superior no país, sem antes pensar na formação a ser ministrada (FERNANDES, 2020).

Horta (2005) adiciona outra problemática à reforma, referente às brechas que a lei deixou para a criação de estabelecimentos isolados. Essa abertura permitiu que o setor privado tivesse ainda mais autonomia. O discurso da escassez de recursos vinha do governo como argumento pela reforma e como resposta às pressões populares, sobretudo dos alunos. Surgiu, então, outro ponto de tensão: A “liberdade” de ampliação, como caráter complementar, da rede privada.

Em suma, os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária foram criticados por Florestan Fernandes no final da década de 1960 e início de 1970 por introduzirem elementos ou aprofundarem questões como: a dependência cultural sob égide do imperialismo, o tecnicismo no quesito do currículo e nos direcionamentos educacionais do país, e a “ditadura” no quesito qualitativo do ensino, isto é, a imposição de uma filosofia educacional e das práticas pedagógicas. Florestan Fernandes será um dos debatedores desses pontos, principalmente, no que se refere à universidade. E lança um livro, composto por diversos textos oriundos de suas

³⁰ Observando os números, em 1960, 29 mil alunos ficaram na lista de espera nos vestibulares realizados pelas universidades, já em 1969, foram 162 mil (CUNHA, 1975).

falas em espaços públicos e/ou acadêmicos. Como já havia feito no debate sobre a LDB de 1961, ele agora se coloca novamente como cientista e participante de um movimento social.

Assim, Florestan Fernandes tratará sobre o tema educacional, especificamente sobre a universidade e seus dilemas, ao mesmo tempo, como acadêmico (apesar da sua aposentadoria compulsória da USP, em 1968) e como militante (FERNANDES, 2021a). No próximo tópico, abordaremos suas posições e proposições.

2.3 O debate sobre a universidade brasileira

Nesses textos organizados em *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* (FERNANDES, 2021b), de acordo com Leher (2018), Florestan Fernandes denomina de textos de menor valor, ou de um “obra menor em minha produção intelectual” no sentido científico e metodológico, por se tratar de transcrições de falas emitidas em eventos que propunham discutir os problemas da universidade brasileira no contexto da reforma de 1968 (FERNANDES, 2021B, p. 39) pelo fato de eles terem sido produzidos em um contexto especificamente de militância para resgatar o espaço político pelas forças que lutavam contra o regime ditatorial. Contudo, a formulação desses escritos é marcada pelo rigor científico costumeiro de suas obras. Embora tenham sido elaborados nos anos de 1967 e 1968, acabaram sendo publicados somente em 1975, pela editora Alfa-Ômega, devido à intensificação da repressão perpetrada pela ditadura empresarial-militar nesses anos (conhecido como “anos de chumbo”) (D’ARAÚJO; SOARES e CASTRO, 1994).

Os textos são considerados clássicos por Leher (2018) por sua originalidade e por terem demonstrado a capacidade de prever questões que ainda são recorrentes no debate sobre o papel da universidade no Brasil, como: quais são os problemas da universidade brasileira? Qual deveria ser sua função como instituição? Formar o quadro dirigente para governar o país? Preparar e qualificar a mão de obra para atender às demandas do mercado? Formar pesquisadores? Formar críticos? Oferecer à sociedade um pensamento crítico e inventivo que faça frente ao cenário vigente?

Logo de início do livro *Universidade brasileira: reforma ou revolução* (FERNANDES, 2021b), Florestan Fernandes coloca sua posição como socialista afirmando que “não alimenta nenhuma fé reformista”, deixando claro que militou apenas para suscitar o debate em uma visão específica e circunstancial sobre os problemas enfrentados pela universidade brasileira. Trata-se de debater “[...] como a questão universitária se coloca na ordem social existente e como ela

poderia ser solucionada dentro dela” (FERNANDES, 2021a, p. 42), ou dentro da ordem, e não de trazer propostas revolucionárias, em que pese seu posicionamento socialista.

Florestan Fernandes escreve sua posição sobre o contexto no final da década de 1960, quando trata sobre o debate sobre a universidade brasileira que:

[...] não me volto para qualquer modalidade de reformismo. A disposição coletiva por reformas sociais requer um extenso desenvolvimento prévio da institucionalização do jogo político democrático. O reformismo exige, em outras palavras, uma sociedade de estrutura democrática e que tenha possibilidade de preservar ou de aperfeiçoar a ordem social existente por meio de opções coletivas, fundadas no consenso da maioria, e imperativas. Como não existe democracia no Brasil, o reformismo, como expressão de movimento econômico, socioculturais ou políticos, não faz parte de uma tradição cultural e não tem viabilidade prática (FERNANDES, 2021b, p. 43).

Para Fernandes (2021b), a impossibilidade de pensar em reformas da universidade estaria relacionada ao fracasso do desenvolvimento da democracia no Brasil. O histórico da sociedade brasileira não denota condições concretas, se comparado aos países de capitalismo clássico (como o caso da França e da Inglaterra), para pensar em reformas institucionais, sem o debate sobre as mudanças sociais estruturais. No Brasil, a força conservadora e expressamente contrarrevolucionária empreende, desde a Proclamação da República (1889), projetos voltados a atender suas menções, tornando, por essa razão, qualquer tipo de mudança reformista progressista no âmbito da universidade inviável (FERNANDES, 2020).

Minto (2011, p.167) nos ajuda a compreender esse debate escrevendo que

Florestan Fernandes alertava que, como intelectual, não alimentava nenhuma ‘fé reformista’. Chamado a pensar e se pronunciar sobre um assunto muito em voga no Brasil dos anos 1960, dizia que aceitara o desafio de discutir a universidade brasileira nos limites em que ela podia ser pensada. Isto é, como um problema ligado às condições estruturais do capitalismo dependente e subdesenvolvido, mas que não admitia a possibilidade histórica de um aperfeiçoamento ‘reformista’ senão de ‘soluções técnicas’ para problemas mais ou menos pontuais, todas ‘dentro da ordem’. Ou seja, o poder conservador estava de tal modo consolidado no país com a Ditadura, retificando a ordem social fechada e repelente a mudança, que problema da reforma universitária não podia ser encarado senão de forma limitada, conveniente ao momento histórico, porém incapaz de introduzir transformações sociais radicais.

O problema central para a promoção de reformas e revoluções na universidade não se relaciona diretamente com ela como instituição em si, mas, ao caráter autocrático da elite brasileira, na sua formação histórica no Brasil e, seus limites, no contexto de Ditadura. Depois do golpe de 1964, Florestan Fernandes, diferentemente do que havia proposto no âmbito da CDEP (FERNANDES, 1966; FERNANDES, 2005), escreve no prefácio da segunda edição (FERNANDES, 2021b), publicada em 1978, que não havia possibilidades de avanços nem

dentro e muito menos fora da universidade, pois as representações liberais e conservadoras acampam o espaço político e, mesmo com o vislumbre de alguma abertura democrática no país, eles utilizarão seus “disfarces e tentarão assumir os papéis” que sempre protagonizaram na história no país: de manter o controle para o exclusivo atendimento dos seus interesses.

Florestan Fernandes considerou importante editar uma segunda edição do livro. Por quê? Pelas contribuições sociológicas e pelo debate acumulado apresentado no texto, e por considerar que suas reflexões e proposição poderia ser um ponto de partida para o avanço na compreensão dos grupos defensores da escola pública. O livro de Darcy Ribeiro, *A universidade necessária*, publicado em 1975 pela editora Paz e Terra, também é considerado por Florestan Fernandes como um texto-base para pensar sobre os problemas enfrentados pela universidade brasileira. Ao prefaciar a obra em 1978, Florestan Fernandes explica que sua importância reside no fato de que:

Ora, as reflexões críticas, feitas neste livro, não estão ainda superadas. As forças derrotadas tinham uma visão da realidade que não se tornou históricas. Ao serem excluídas do processo, nem por isso tal visão perdeu o seu valor e a importância prática liame entre presente em devenir e o futuro que deve ser criado nesse presente. Em outras palavras, não é a reforma universitária desfigurada e desfibrada, que foi posta em prática, uma reforma de expurgo e de neutralização da intelligentsia e de adulteração da própria Universidade, que devemos procurar nexos necessários com as evoluções que devem ser reatadas. Mas, nas ideias e nas soluções que foram postas no índice e condenadas como ‘subversivas’: elas são o verdadeiro elo entre o passado, presente e futuro (FERNANDES, 2021a, p. 38).

Florestan Fernandes defende a republicação do livro em 1978 como um ponto de partida para a continuação da luta, seja pela importância do debate, seja pelas possíveis soluções já pensadas em 1967 e 1968, ainda vistas como subversivas aos olhos do Estado.

É sabido que as lutas passadas (CDEP), travadas no final de década de 1950 e na década de 1960, foram perdidas, mas a oportunidade de socializar suas contribuições fazia todo o sentido como estratégia para levar a militância a uma compreensão profunda sobre o dilema da universidade ante a proposta de reforma (Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968), pois nesse texto há todo um balanço da situação da universidade (1968 e 1969), reflexões e proposições escritas por Florestan Fernandes.

A necessidade de pensar os problemas da universidade brasileira é um ponto inicial pensar em possíveis soluções para seus avanços estruturais (mais vagas) e qualitativo, isto é, que tipo de formação deve ser implementada na universidade brasileira. Florestan Fernandes comenta que se faz necessário construir um projeto para clarificar a posição que os progressistas

defendem. Do contrário, não haveria possibilidade de caminhar em busca de um objetivo claro e concreto (FERNANDES, 2020).

A revolução dentro da ordem era necessária pelo fato de se apresentar como ação possível no contexto. Contudo, a revolução contra a ordem entrava em cena como questão central para que a militância, ao lado da classe trabalhadora e das massas, abrisse espaço para transformar a democracia brasileira em uma democracia efetivamente da maioria, rumo ao socialismo (FERNANDES, 2020, p. 39).

Minto (2011, p.169) nos mostra que o debate da universidade e a formação do intelectual estava atrelada não somente a suas estruturas administrativas, mas às discussões sobre a “a condição dependente e miserável de nosso capitalismo, conservador e fechado do ponto de vista interno, e suscetível às pressões imperialistas e ditames do grande capital, do ponto de vista externo”.

Na próxima parte, abordaremos primeiramente os dilemas na universidade brasileira e, em um segundo momento, o debate a respeito da Reforma Universitária proposta por Florestan Fernandes (FERNANDES, 1984, 2020) e Ribeiro (2008).

2.3.1 O problema da universidade brasileira

A universidade brasileira, como instituição, é considerada recente na história do país. Florestan Fernandes ressalta esse fato em sua denúncia de que a Reforma Universitária de 1968 significava o mais importante debate e, ao mesmo tempo, a crise da instituição (FERNANDES, 2020).

A USP, no contexto dos anos 1930, fazia parte do projeto de modernização do Brasil. O desenvolvimento civilizatório do país estava calcado na estruturação de um Estado com características políticas e administrativas coerentes às demandas impostas pelas transformações globais do modo de produção capitalista. A universidade, como instituição-símbolo do progresso e da ciência, era parte desse empreendimento (TRINDADE, 1999).

Na década de 1960, somente 3,38% dos estudantes do país cursavam o ensino superior.³¹ Além desse problema crônico, havia três outras importantes questões a debater: a) a submissão e a tutela da cultura por parte do direcionamento político exterior; b) o radicalismo intelectual;

³¹ Dos 20.359.063 estudantes que o Brasil tinha naquele momento, só 688.382 estavam no ensino superior (FERNANDES, 2020, p. 75).

e c) o isolamento dos jovens pelos professores, em detrimento da reconstrução da sociedade (FERNANDES, 2021b).

Fernandes (2020) salienta que essas propostas e pressões impostas pela Reforma Universitária de 1968 não eram fruto somente de imposições culturais imperialistas, mas, também de grupos de estudantes e professores. De acordo com Minto (2011, p.179), a Reforma Universitária de 1968, trazia como finalidade, mediada pelas intenções de grupos ligados aos privatistas da educação, a “manutenção do ‘padrão’ anterior da escola superior e da ‘universidade conglomerada’”.

Estes grupos, ao invés de lutar por um projeto de universidade para a população (não apenas pela expansão das vagas), agiam como representantes das propostas das classes dirigentes. Agiam como pequeno-burgueses, sem refletir a respeito da realidade e da necessidade de reformas e revoluções no ambiente e no sistema que rege a universidade como instituição.

Sobre o primeiro ponto, a submissão e a tutela da cultura por parte do direcionamento político exterior, as universidades possuem alto grau de autonomia em praticamente todos os aspectos, mas, como sua criação e as pessoas que ocupam esse espaço são em grande parte representantes da elite, os interesses sociais e os valores culturais predominantes no ambiente, consequentemente, também o são.

O interesse de refletir sobre a universidade e sua representação social, cultural e política, nunca esteve na agenda política educacional brasileira como prioridade. Para os propositores da reforma de 1968, ela já executava sua função, como já mencionado: a de oportunizar aos filhos das classes dirigentes uma formação de qualidade.

A necessidade de formar pessoas treinadas e com embasamento científico teórico e prático – em outras palavras, formar cientistas – está entre as funções da universidade. Os profissionais formados nesse espaço devem ter a responsabilidade de pensar o Brasil, cada qual em sua área. Com bases na sociologia de Mannheim, Florestan Fernandes considera que, nos limites do capital, o pensamento racional pode ser um dos fatores de fomento e direcionamento das políticas, a fim de conduzir avanços nos aspectos culturais, econômicos e sociais (FERNANDES, 2020).

As classes médias, escreve Florestan Fernandes, também se aproveitaram desse espaço como meio de adentrar as estruturas de poder e de ter melhores condições para frequentar os círculos intelectuais do país. Na prática, isso significa conquistar trabalhos melhores e com remunerações mais atrativas (FERNANDES, 2020).

Com o desenvolver do modo de produção capitalista, apesar do atraso e da falta de ímpeto da burguesia nativa de tomar a frente de empreendimentos no setor industrial no Brasil (FORJAZ, 1984). Produtos industrializados, acessíveis outrora estritamente por meio da importação – fossem bens de consumo utilizados pela grande massa (como os alimentos), fossem bens duráveis –, a partir de 1937 (Estado Novo), encamparam-se na produção industrial em solo nacional (FREITAG, 1996).

Como exemplo histórico, na educação na década de 1940, devido ao reflexo dessa nova realidade econômica, criaram-se algumas instituições do denominado Sistema S, como o Senai e o Senac.³² Essas instituições foram criadas para atender às necessidades formativas do país no que tange aos setores da indústria e do comércio em geral. De início, os cursos eram oferecidos aos trabalhadores das áreas representadas e tinham curta duração. Essa configuração também foi elaborada para entregar ao mercado novos trabalhadores com condições formativas mínimas no cenário emergente.

As universidades, na concepção de Florestan Fernandes, teriam outros atributos. Em especial, o de promover uma formação que envolva os estudantes nos dilemas históricos, econômicos, culturais e sociais advindos da realidade (FERNANDES, 2020). No entanto, os grupos defensores da Reforma Universitária advogavam para que o formato das escolas superiores continuasse centrado nos mesmos interesses e nos mesmos valores, engendrando, assim, a reprodução de um controle ideológico, que configura a universidade brasileira sem pensar na diversidade que a representa.

As universidades, para Florestan Fernandes, não podiam permanecer isoladas e sem interação com as questões que envolvem o Brasil, em todos os âmbitos: formação para o trabalho, formação de pesquisadores, formação crítica, formação para dialogar com as questões vindas da sociedade e de seus dilemas. Em outras palavras, era preciso que a universidade brasileira abrisse sua visão para estar, ser e compreender seu contexto, a fim de atuar como promotora da ciência e como instituição responsável pelo desenvolvimento da democracia. Nesse sentido, Florestan Fernandes defendia que a universidade fosse: “educacionalmente criadora, intelectualmente crítica e socialmente atuante, aberta ao povo e capaz de exprimir politicamente os seus anseios profundos” (FERNANDES, 2020, p. 109).

A denúncia de Florestan Fernandes com relação à Reforma Universitária centrava-se em sua organização administrativa e em sua função na sociedade. Ambas estão entrelaçadas: a

³² BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm>. Acesso em: 30 abr. 2023.

universidade precisa ser um espaço com estruturas democráticas em todos os aspectos, e sua função, representada pelo trabalho dos professores e estudantes, deve acompanhar a evolução da sociedade, formando especialistas, pois, “nenhum país poderá possuir ciência e tecnologia moderna, por exemplo, sem formar antes cientistas e técnicos” (FERNANDES, 2020, p. 67).

Parece uma afirmação óbvia, mas, no caso brasileiro, não é. Florestan Fernandes aponta que a tradição cultural da universidade não está preparada para oferecer condições dignas de trabalho e de estudos a seus membros. Essas características advêm do caráter ideológico da instituição, o qual as elites controlam.

Se o controle ideológico for mais importante que a implementação das tecnologias modernas e da ciência, a civilização baseada nesses pressupostos não conseguirá se fundar de modo sustentável e coerente. Será, assim, uma universidade do passado: que somente visa à formação propedêutica e sem bases para preparar técnicos e cientistas, reproduzindo um modelo, mesmo com os intentos e manifestações vindas dos grupos opositores à reforma.

Reforma ou revolução? Leher (2018) compreende que não seria possível emplacar revoluções na universidade, porque havia um amplo projeto de dominação cultural em curso (como o caso dos acordos MEC-USAID), cujos alicerces iam muito além da instituição em si. Para ele, a condição de país subdesenvolvido do Brasil não abria possibilidade para a existência de outro tipo de universidade, pois a conquista da autonomia científica e tecnológica é um dos principais impulsores para o desenvolvimento econômico e cultural de uma sociedade. No caso brasileiro, então submetido ao projeto imperialista dos EUA, avanços em direção a essa autonomia não estava na agenda.

A formação de cientistas e técnicos que enfrentassem, de modo crítico e inventivo, o mundo do trabalho, e que desvelassem os dilemas nacionais, estava distante desse projeto, aponta Leher (2018). No cerne dele, estaria a necessidade da reprodução da universidade por meio de reformas que deixassem de lado justamente os pontos debatidos por Florestan Fernandes. O eixo das ações políticas imperialistas seria o de conduzir e de impor um tipo de formação técnica para preparar os sujeitos para entrar no mercado de trabalho, e não para se tornarem seres pensantes.

A luta interna por melhores condições de trabalho e a liberdade para elaborar pesquisas sem as amarras burocráticas e ideológicas impostas pela instituição, para Florestan Fernandes, era o fio condutor do radicalismo intelectual:

Não precisamos de uma Universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos dela como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Por isso, pretender

Universidades e sufocar o radicalismo intelectual que elas pressupõem vem a ser o mesmo que destruir o doente pela cura (FERNANDES, 2021a, p. 69).

Ter a universidade como símbolo social de desenvolvimento não estava em questão. O que estava em questão era: qual tipo de universidade? O radicalismo intelectual, nesse sentido, podia ser visto como forma de resistência, visando reformar o ambiente universitário e torná-lo um espaço que desse condições concretas para que cientistas empreendessem pesquisas fora do domínio cultural (caráter ideológico); que dialogasse tecnicamente com as pesquisas realizadas pelos países centrais do capital (capacidade técnica e inventiva); e que estivesse, ao menos no quesito função, alinhada com os valores sociais democráticos (FERNANDES, 2021b).

Por último, no terceiro ponto, Florestan Fernandes afirma que as características dos jovens não são as mesmas de outrora: de se firmar e de seguir padrões deliberados pelos mais velhos. Os jovens buscam outras coisas: a autoafirmação, o domínio técnico e a capacidade de lidar com as novas experiências. A universidade, segundo ele, deveria estar atenta a essas novas características comportamentais, culturais e sociais desta geração, em vez de se colocar como arauto da verdade e dos bons costumes (FERNANDES, 2020).

O jovem é o futuro do país, independentemente de sua posição política ou realidade social. Ele é fruto de um contexto e, em uma leitura sociológica, um produto histórico. A universidade, como instituição que preconiza o pensar, não deve observar a formação das novas gerações como algo simples, mas, aproveitar essa força e canalizá-la para algo útil (FERNANDES, 2020).

Para Fernandes (2021b), o grande desafio da universidade perante a força dos jovens não está em como refreá-la, nem em como controlá-la. Mas em como oferecer a esses jovens – com todos os aparatos teóricos, científicos e práticos – a oportunidade de se preparar para que sua atuação na sociedade tenha mais qualidade como cidadão, trabalhadores e pensadores. O objetivo central é de que as novas gerações possuam a capacidade de refletir sobre os problemas vigentes e, para isso, a universidade pode ser um espaço oportuno.

E os filhos da classe trabalhadora? Florestan Fernandes tinha consciência dos escassos números de vagas disponíveis nas universidades brasileiras. Segundo ele, no ano de 1965, apenas 1,27% da população brasileira em idade escolar estava matriculada no ensino superior (FERNANDES, 2021a, p. 81). A porcentagem corresponde a somente 155.781 pessoas, em um universo de cerca de 83 milhões (FERNANDES, 2021a, p. 81). A ausência da classe trabalhadora na universidade é um problema a ser tratado, pois reflete a sociedade brasileira como um todo: exclusivista, rígida e totalmente hierarquizada – a ponto de Florestan Fernandes compará-la a uma sociedade de castas.

Os três pontos tratados nos parágrafos anteriores são debatidos pelo autor nesse período. Como os textos foram escritos nos anos de 1967 e 1968 – período em que Florestan Fernandes ainda estava na USP –, suas ideias debatiam a respeito do tipo de reforma necessária para o desenvolvimento da universidade (revolução dentro da ordem), pelo fato de estar dentro do possível no período dos governos ditatoriais. Mas há elementos, principalmente no prefácio escrito em 1978, que atestam sua posição socialista.

Como Florestan Fernandes elaborou os textos como ferramenta de luta, para auxiliar na compressão do tema (a educação) e dos contextos em que militou, é possível afirmar que, neles, o autor atua tanto como um sociólogo representante da academia – e nesse papel escreve textos de análise sociológica e de levantamento e organização dos dados – quanto como militante – quando explicita seu posicionamento revolucionário, diferentemente do que fez nas décadas de 1950 e 1960.

Outro ponto de atenção, como escrito no início da primeira seção do presente trabalho, refere-se às influências que Florestan Fernandes teve em sua formação acadêmica e às restrições de acesso às leituras que o ambiente universitário colocava. No período em que estava na graduação, Florestan Fernandes era estudante e, de certo modo, dependente e influenciado pelas posições teóricas e metodológicas de seus professores. Após atingir certo grau de maturidade acadêmica e com as “desilusões” tidas no período ditatorial (1964-1985), seus objetivos de pesquisa recebem outro norte: o de compreender e de analisar a formação do capitalismo brasileiro e as especificidades sociais dos países da América Latina. Leher (2018) destaca esse momento em que Florestan Fernandes formulou o conceito de capitalismo dependente como fundamental para depreender o posicionamento e o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1980 e 1990.

Minto (2011, p.198) nos ajuda a sintetizar as consequências do debate, em âmbito social, da Reforma Universitária escrevendo que

Vista em seu conjunto, a “reforma universitária” foi um momento privilegiado do processo de adequação do país (que transitava de um período intenso de industrialização para outro no qual se via cada vez mais restringida a opção pelo desenvolvimento autônomo) ao capitalismo dependente. Com a reforma, a educação superior ganhou uma fisionomia crescentemente privada e privatista, em dois sentidos gerais: o da formação adequada à expansão da acumulação capitalista (formação de quadros e preparação da FT) e o do caráter mercantil, com a transformação progressiva do ensino em serviço/mercadoria também lucrativos, tornando-se não só funcional ao capital em geral, como aos capitais específicos aplicados nas atividades educacionais.

Para Minto (2021), a reforma universitária foi um momento de adequação do Brasil (num processo de adaptação do modo de produção capitalista) num contexto de capitalismo dependente. Esse processo, além das ações de controle cultural imposto pelo imperialismo junto a burguesia nativa, transformou a função da universidade em serva dos interesses privatistas. Também, a transforma a universidade, em seu sentido prático formativo, um serviço (mercadoria) para atender as atividades do setor privado em detrimento da necessidade da formação do pesquisador crítico e cidadão postulado por Fernandes (2021a).

No próximo tópico, será abordada a proposta de universidade de Florestan Fernandes nesse período de luta contra a Reforma Universitária de 1968, a saber: a universidade multifuncional e integrada.

2.3.2 A universidade multifuncional e integrada

Não há uma definição clara e detalhada nos escritos de Florestan Fernandes a respeito das especificidades e características da Universidade Multifuncional e Integrada³³ (UMI). O autor não a classifica e nem formula conceitos sobre suas bases e características. Seu pensamento e suas propostas sobre esse formato de universidade aparecem em seus livros *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* (1975) e *A questão da USP* (1984), bem como nas análises de Leher (2018). Portanto, não é possível definir a UMI especificamente, utilizando as palavras de Florestan Fernandes integralmente. Mas, tentaremos fazer isso no processo de análise de seu pensamento.

Os eixos temáticos que serviram como base para a análise das obras citadas acima são: a formação da democracia no Brasil; a atuação do professor em uma sociedade de classes subdesenvolvida; e a escola (universidade): reforma ou revolução? Cabe lembrar que os conceitos de “revolução dentro da ordem” e “revolução contra a ordem” estão presentes na análise dos textos que abordam o tema educacional em Florestan Fernandes.

Antes de escrever sobre o tema proposto, é importante ressaltar que, em *A questão da USP* – livro escrito sob encomenda para debater os problemas da USP no seu aniversário de 50 anos –, Florestan Fernandes deixa claro que a conquista da democracia e do socialismo como modo de produção é a “pedra de toque”, ou seja, o fundamento para a concepção emergente em suas propostas para a USP (FERNANDES, 1984, p. 21).

³³ Cabe ressaltar que esse termo foi desenvolvido por Henrique Tahan Novaes em sua tese de doutora (Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências) intitulada “A relação universidade-movimentos sociais na América Latina = habitação popular, agroecologia e fábricas recuperadas” (2010).

Não há possibilidade de avanço real da universidade brasileira sem que se pense em outro tipo de sociedade, o socialismo. Além disso, o autor denuncia o golpe empresarial-militar de abril de 1964 como fator de atraso para o debate progressivo dessa instituição, e destaca a importância da universidade como centro criador da ciência e do pensamento crítico e inventivo necessários à formação da democracia brasileira.

No livro *A questão da USP*, publicado em 1984, – como Florestan Fernandes já havia escrito em *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968) e *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica* (1974), e em diálogo com a leitura e compreensão de Leher (2018) a respeito da evolução do pensamento do autor na temática educacional –, Florestan Fernandes se aprofunda na leitura de autores marxistas. Voltando do exílio de Toronto, suas bases de análise são explicitamente socialistas.

Como base textual para sua análise e argumentação, a autora se utiliza de duas obras: *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* (1975) e *A questão da USP* (1984). Leher (2012, p. 1159-1160, grifos nossos) explica que, apesar de a autora estar certa ao apontar mudanças importantes na obra de Florestan Fernandes nesse período, sua leitura sobre esse processo é outra.

Freitag tem razão em ressaltar mudanças importantes na obra de Fernandes a partir de 1967. Nos termos de Cardoso (1996), em *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (Fernandes, 1981; publicado originalmente em 1968), uma nova problemática se consolida em sua obra: o capitalismo dependente. Diferente de Freitag, não a concebo como uma *ruptura* epistemológica, mas como *um longo processo de elaboração pleno de retificações e novas sínteses em seus trabalhos*. Decorre dessa compreensão que não trabalho com a proposição de que existem dois momentos *distintos* na elaboração de nosso autor sobre a educação: pré e pós-ruptura [...]. Encontro dois problemas aqui: 1) os textos em que a autora identifica a ruptura não são sincrônicos. Embora *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* tenha sido publicado em 1975, os seus capítulos foram elaborados em 1965 (1), 1968 (5), sendo posteriores apenas os capítulos 6 e 8 (1974). *A questão da USP* foi publicada em 1984. Assim, a autora poderia ter explicitado melhor sua periodização, afinal, o intervalo entre as produções consideradas pode chegar a quase vinte anos; 2) a principal objeção, em termos de método, é que as mudanças teóricas na obra Florestan Fernandes deveriam ser buscadas em textos que o próprio autor e seus interlocutores mais sistemáticos situam como “marcantes” em sua trajetória. No plano teórico, no período identificado por Freitag como de ruptura, as obras que o próprio autor considera mais relevantes (Fernandes, 1977) são *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968) e *A revolução burguesa no Brasil* (1974).

Para Leher (2012, 2018), a chave para compreender tal evolução está na formulação do conceito de “capitalismo dependente”. Esse conceito foi desenvolvido durante o processo de pesquisa que Florestan Fernandes encabeçou junto ao grupo de estudantes que orientava no

USP na década de 1960. Eram ao todo 19 alunos. Florestan Fernandes explica que o início da concepção do conceito partiu da ideia heteronômica do conceito de dependência, a qual à época “pensava ser de Weber e hoje sei que é de Marx” (FERNANDES, 2006a, p. 21).

O avanço nas leituras e pesquisa empreendidas pelo grupo sob orientação de Florestan Fernandes, apesar das controvérsias de interpretação do próprio grupo, teve grande importância para o campo científico, em especial na área da sociologia econômica, contribuindo no processo de compreensão das teorias relacionadas ao desenvolvimento econômico das nações de capitalismo dependente.

Suas motivações estavam em compreender as causas e as explicações da ditadura empresarial-militar no Brasil e em outros países da América Latina (FERNANDES, 2006b). A partir disso, organiza o grupo e inicia o empreendimento das pesquisas. Em 1965, essas reflexões ainda não estavam maduras.

Os textos iniciais foram apresentados em eventos nas universidades de Harvard e Colúmbia, nos Estados Unidos. Em 1966, Florestan Fernandes ministrou cursos com essa temática, utilizando-se dos textos (capítulos 1, 2 e 3) e, somente em 1975, depois de quase dez anos de estudos e sistematizações, publicou o livro *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, considerada por cientistas sociais como uma de suas obras de maturidade.

Nos 17 anos entre a escrita da obra *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, muitos fatos importantes em termos globais e locais aconteceram. Havia, portanto, outra conjuntura presente. Para citar alguns desses fatos, em 1969, Florestan Fernandes é exilado, conforme aponta Ianni (2011), não por um processo opcional de autoexílio, mas, por pressões e ameaças vindas do governo militar e sofridas por sua família.

O Brasil passava por um momento de repressão profunda no qual eram perseguidos artistas, intelectuais e todos os sujeitos considerados “subversivos” perante os olhares do governo golpista instaurado. Em termos globais, além da Guerra Fria em curso, mais especificamente na América Latina, houve ditaduras representativas, todas elas orquestradas pela política dos norte-americanos. Na década 1960, Brasil, Bolívia, Peru e Argentina caíram nas mãos dos militares. Na década de 1970, foi a vez do Chile, do Uruguai e novamente da Argentina. Nesse período de repressão, conforme os dados sistematizados pelo site Memórias

da Ditadura, houve mais de 300 mil mortos na América Latina (MEMÓRIAS DA DITATURA, 2023).³⁴ Cumpre ressaltar que o Brasil teve

um papel fundamental na orquestração das ditaduras do Chile e Argentina, como pode ser visto na Operação Condor.

Em *Educação e sociedade no Brasil*, Florestan Fernandes, apesar de sua postura pessoal socialista, apresenta escritos (pensamento e propostas) que ainda denotam esperança pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária via Estado (FERNANDES, 1966). Possivelmente, essa sua interpretação estava em diálogo com importante debate conduzido pelo PCB, no qual o partido compreendia que a aliança com a burguesia nacional seria um processo de coligação necessário, que abriria possibilidade de avanços no país, como parte das etapas para o direcionamento de lutas que visavam à construção do socialismo e do comunismo (PRESTES, 2019).³⁵ Já na coletânea *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* – publicada em 1975, com textos redigidos em 1967 e 1968 –, a posição de Florestan Fernandes sobre o Estado aparece calcada na concepção marxista de que o Estado é uma instituição (um aparelho) fruto histórico e estrutural da sociedade burguesa (MARX, 2011a).

Bevins (2022, p. 130) ajuda a compreender essa tese ao explicar que, na fundação do PCB, em 1922, a diretriz política recebida pela Internacional Comunista era a de “[...] formar uma frente única com a burguesia nacional contra o imperialismo, se uma liderança comunista – do mesmo jeito que Mao recebeu a ordem de trabalhar com Chiang Kai-shek”.

Em Fernandes (1995), o autor deixa claro qual sua base teórica, posicionamento e leitura sociológica sobre o Brasil:

Os vários estudos de Lênin sobre o papel da burguesia antes, durante e depois da revolução de 1905, na Rússia, foram os primeiros a abrir um novo caminho da análise histórico-sociológica. Eles revelaram que, em certas condições concretas, a burguesia pode não dispor de espaços políticos para promover a criação de uma democracia burguesa e para a transformar a revolução nacional no eixo político da industrialização. Nessas condições, as facções mais poderosas e influentes da burguesia se esforçam por dissociar a revolução econômica da revolução política, acomodando-se aos padrões de dominação

³⁴³⁰ O site Memórias da Ditadura é uma realização do Vlado Educação – Instituto Vladimir Herzog, que responde à demanda da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República de criação de um portal com o objetivo de divulgar a História do Brasil no período de 1964 a 1985 junto ao grande público, em especial à população jovem.

³⁵ No livro *Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos*, Florestan Fernandes inicia o texto “Imperialismo e revolução autocrática-burguesa” destacando que já houve momentos em que os sociólogos interpretavam a relação entre a aceleração do crescimento econômico e o bem-estar da sociedade supondo que certos requisitos sociais, culturais e políticos da revolução burguesa seriam universais e invariáveis mesmo com as diferenças históricas entre os países, o que garantiria o conteúdo e o sentido “democrático” e “nacionalista” da revolução em curso (FERNANDES, 1995, p. 133). No texto organizado pela Anita Prestes, o discurso de Luís Carlos Prestes, membro do PCB, apresenta-se esse debate destacando que essa interpretação, direcionada pela Internacional Comunista, deveria ser revista.

autocrática e reacionária da nobreza, da burocracia e do governo central. Produz-se uma articulação entre os interesses da burguesia e os interesses das outras classes dominantes, que redundam na neutralização da burguesia como “classe revolucionária”, mas que possibilita conciliar o desenvolvimento capitalista com a preservação ou o recrudescimento de formas autocráticas e reacionárias de dominação política (FERNANDES, 1995, p. 134).

Nessas condições, deixam de existir as correlações entre, de um lado, a aceleração do crescimento econômico e o fim (ou a diminuição) de privilégios “pré-capitalistas”, e, de outro, os direitos previstos pela sociedade democrática, tais como a democratização da renda, o acesso aos serviços ofertados pelo Estado, a democratização do poder, etc. A ênfase da classe dominante e do imperialismo está no enfoque de dar continuidade do desenvolvimento econômico, sem ter a mesma intenção quanto ao desenvolvimento social. A autocracia burguesa atua como forma política, via Estado, para a condução desse processo (FERNANDES, 1995).

No livro *A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica*, publicado em 1974 (FERNANDES, 2005b), livro no qual Florestan Fernandes expõe o conceito de autocracia burguesa, explica-se que há uma junção entre a antiga aristocracia e a burguesia nativa. Essa junção atua via Estado com características que carregam o paternalismo, o exclusivismo e o mandonismo vindo do período escravocrata brasileiro.

Devido ao desenvolvimento do modo de produção capitalista engendrado no país, essa junção também possui características burguesas, mas, de uma burguesia nativa e contrarrevolucionária. Eles atuam conforme o período histórico, não para fomentar a revolução burguesa clássica, na qual se embasava em lemas como liberdade, fraternidade e igualdade, nem a consolidação de um Estado promotor de condições mais justas a sua população. Mas, sim, para direcionar os interesses dessa burguesia nativa e para preservar todo o sistema econômico, político, cultural e social que atende a seus intentos egoísticos. A autocracia burguesa seria, portanto, decorrência da estrutura regulada pela burguesia nativa, que é uma estrutura de poder político e econômico (LIMOEIRO-CARDOSO, 1995).

Ao observar o golpe empresarial-militar de 1964, Florestan Fernandes interpreta a revolução burguesa no Brasil da seguinte maneira:

O golpe de Estado de 1964 abriu a rota para o “desenvolvimento econômico acelerado”. O setor militar tomou como meta a estabilidade política a qualquer preço, oferecendo ao grande capital estrangeiro e nacional uma oportunidade histórica única, de exploração intensiva de mão de obra barata, de apropriação devastadora de recursos naturais pilhados de forma colonial, de financiamento público ou sob a responsabilidade do Estado de uma vasta infraestrutura à implantação do modo de produção capitalista monopolista (ou oligopolista) (FERNANDES, 2010, p. 268).

A revolução burguesa no Brasil entrelaçou a dimensão autocrática com um modelo de poder marcado pelo paternalismo e pelo conservadorismo social, cultural e político, configurando-se a partir das elites e de uma economia capitalista subdesenvolvida. Por isso, o capitalismo dependente e subdesenvolvido brasileiro, para Florestan Fernandes, seria selvagem e difícil de superar por vias democráticas (FERNANDES, 2005). Como o Estado é a representação (ou o centro) da organização burocrática e política no modo de produção capitalista, ele pode ser considerado uma instituição burguesa que carrega em suas estruturas históricas os desejos egoísticos da classe dominante.

Na leitura de Florestan Fernandes sobre esse tipo de sociedade:

[...] nem o desenvolvimento econômico nem a democracia constituem um fim em si e para si. Cada classe possui certos interesses particulares a serem atingidos mediante o ‘desenvolvimento econômico’ e a ‘democracia’; e pode (ou não) dispor de meios de acomodação para mesclar interesses com os interesses sociais e de suas estruturas de poder. Quando uma classe (ou um conglomerado de classes) destrói esse enquadramento nacional (por meios revolucionários ou contrarrevolucionários), ela (ou ele) se sobrepõe e se antepõe ao todo (FERNANDES, 1995, p. 129).

No Brasil, o desenvolvimento econômico e da democracia está no controle das classes dirigentes. Eles empregam intervenções dominadoras, utilizando-se da parceria com o imperialismo norte-americano e acionando o Estado como mediador dos seus interesses. Ele atua (e, historicamente, sempre atuou) para que revoluções ocorram dentro da ordem, de forma direcionada e alinhada a seus interesses.

A democracia, nesse sentido, se equaciona, de modo concreto, somente ao nível dos privilegiados. Trata-se de uma democracia restrita, na qual o desenvolvimento – sendo a única esfera que de fato está aberta pela própria característica e necessidade do modo de produção capitalista – torna-se o imperativo do “superprivilegiamento” da dominação burguesa. Segundo Florestan Fernandes, “o capitalismo faz as pazes com o particularismo de regimes sociais anteriores, reimplantando-o no coração do Estado moderno” (FERNANDES, 1995, p. 130). Ou seja, as características do antigo regime escravocrata permanecem nessa nova ordem social, a República democrática, ainda que adequadas a seu atual formato burocrático, sobretudo, no que diz respeito à dominação das instituições e nas ações instituídas pelo Estado.

O caráter selvagem do modo de produção capitalista no caso brasileiro se dá pela combinação entre a expropriação dos “de baixo” e a autocracia como forma de poder estrutural. Portanto, o que surge no caso do Brasil – país pertencente à periferia do capital – é, em essência, um fenômeno não somente econômico em termos globais, mas, político em termos locais, porque guiado pela burguesia nativa. Há interesses de ocupação do Estado, mediado pelo campo

político, que constroem e consolidam a preservação das estruturas de poder sob o controle desse grupo. Portanto, a autocracia burguesa brasileira é consequência da própria estrutura, tendo como objetivos: manter a ordem vigente, reforçar o capitalismo, assim como interpelar e controlar o Estado.

O reacionarismo e o conservadorismo são tendências que tanto decorrem dessa forma econômica como são intrínsecas a ela, na era do capitalismo monopolista. Eles se revelam em momentos de crise na produção aberta e sistemática de ditaduras. Nesse sentido, as ditaduras podem ser compreendidas como a manifestação mais violenta do poderio burguês, que visa manter-se por meio de uma contrarrevolução preventiva.

Em outras palavras, o traço fundante da revolução burguesa no Brasil seria o de que o Estado não é uma instituição que está invertendo seu papel social, mas uma instituição que se assume explicitamente como instrumento de dominação externa e interna de uma burguesia reacionária e conservadora, que são características próprias das elites brasileiras (FERNANDES, 1979).

Para Florestan Fernandes, a universidade é uma das instituições do Estado, pois possui o “poder” de formar “mentes e corações” que habitam esses traços autocráticos (FERNANDES, 1984). Mesmo a universidade sendo ocupada em grande parte por liberais, viu-se que, no período de crise – diga-se, desde o início do período instaurado pela ditadura empresarial-militar em 1964 –, os representantes dessa vertente política se transformaram em severos e expressivos conservadores. Florestan Fernandes denuncia seus colegas, sobretudo, os representantes da escola de medicina da USP, como pessoas que estavam traindo não só a ele, pela indicação de cassação, mas toda a comunidades escolar e o país. Por estarem alinhados com os propósitos do governo militar, formularam uma leitura da universidade de atuação restrita aos interesses do mercado e sem investimentos para os avanços qualitativos e estruturais para a formação de pesquisadores com a capacidade científica e inventiva, a inteligência inquieta, ativa e responsável (FERNANDES, 2021b, p.113) de pensar sua própria realidade, principalmente nos campos das ciências humanas e sociais.

Ou seja, a universidade – em vez de constituir-se como espaço de debate das diferentes e divergentes posições; de liberdade de ideias; de fomento da criatividade; de incentivo ao comportamento inventivo e ao pensar e fazer científico; e de contribuição para o desenvolvimento do país e da democracia (cerne de sua função social) – teve sua estrutura utilizada para enfrentar os representantes da subversividade. Para Florestan Fernandes, esse modelo de universidade, assim como sua estrutura interna de poder, era um dos principais

problemas que deveriam ser enfrentados pela Reforma Universitária de 1968 (FERNANDES, 1984, 2010).

No que tange a sua formação histórica, as escolas superiores no Brasil são “evoluções” que não passaram pelo necessário e profundo debate dos seus aspectos internos administrativos, nem pela estruturação destes. Esse debate e essa estruturação só ocorreram forçosamente, devido ao desenvolvimento da sociedade, ou seja, pela necessidade, principalmente, econômica. Florestan Fernandes comenta que o processo de formulação das propostas para a reforma universitária foi aligeirado, sem as devidas atenções, participações e movimentações internas (FERNANDES, 1984).

Como não houve a superação desse modelo por meio do debate científico e democrático, a universidade tornou-se, portanto, um “conglomerado de escolas superiores” (FERNANDES, 2021b, p.113), ou seja, uma continuação desfigurada desse modelo histórico de escola que segue as demandas restritas às demandas econômicas, deixando de lado o debate sobre a formação do cientista com capacidades formativas de pensar sua realidade.

A participação democrática de colegiados de professores de todos os cursos, de alunos e de funcionários, não foi colocada em pauta pela Reforma Universitária de 1968. Mesmo com o fim das cátedras e o surgimento dos departamentos (pauta defendida por Florestan Fernandes), isso não foi o suficiente para que a estrutura de poder da universidade fosse rompida. Não há como formar cidadão sem escolas; formar trabalhadores qualificados sem políticas de acesso e permanência na universidade; formar comportamento democrático sem espaços devidamente democráticos.

Para Florestan Fernandes, por conseguinte, a universidade brasileira seria mais uma das instituições que representam as entranhas da sociedade subdesenvolvida e dependente do país, controlada pela burguesia nativa e pelos interesses do imperialismo norte-americano. O autor evidencia que a atuação das classes dirigentes do Brasil não era integralmente comandada pelo imperialismo dos EUA, mas, por um acordo que contemplava interesses de ambas as partes (FERNANDES, 1984, 2020).

Retomando o surgimento do ensino superior no Brasil, Florestan Fernandes comenta que a universidade é uma expansão das antigas escolas superiores e que, por isso, carregaria as características estruturais destas. Essas escolas preconizavam as formações bacharelescas tradicionais e não estavam preparadas nem para formar profissionais para o mundo do trabalho, muito menos para formar pesquisadores que soubessem lidar com as atuais técnicas e processos de pesquisa que dão sustentação para a formação crítica e inventiva (FERNANDES, 2020).

Apesar de estarem à disposição principalmente aos filhos da elite e da classe média alta, as escolas superiores foram importantes no passado, segundo Florestan Fernandes . No entanto, elas não tinham a capacidade de atender às necessidades daquele momento, sobretudo, a de desenvolver a democracia brasileira. A universidade ainda refletiria esse passado por não ter a capacidade de contemplar, nem de dialogar com o mundo presente, em suas diversas dimensões.

Florestan Fernandes expõe a problemática das escolas superiores à luz da história:

A tradição portuguesa foi uma das mais pobres em termos de dinâmica da civilização. Foi preciso a transferência da Corte para que ocorresse o transplante de algumas instituições e de técnicas culturais chave da civilização moderna. E, no que diz respeito ao ensino superior, o transplante se concentrou em fins utilitários, privilegiando as funções mais restritas das escolas mais necessárias. Por isso, o Brasil não viveu, nem como colônia nem posteriormente, a experiência histórica da Universidade ilustrada; e as condições da economia escravista contribuíram sensivelmente para reduzir ao mínimo as funções criativas da escola superior isolada (FERNANDES, 1984, p. 32).

O Brasil não teve, quando a Corte esteve aqui presente (1808-1821), uma projeção para a formação de escolas de ensino superior. A universidade não estava na agenda dos representantes desse grupo como prioridade. Seu fim, como aponta Florestan Fernandes , era o de formar apenas as profissões “mais necessárias” à época, a saber: medicina, direito e engenharia. As outras áreas surgiram no cenário, principalmente após a década de 1930, de como demanda principalmente do campo econômico e do desenvolvimento da sociedade, em especial, como demanda do desenvolvimento tecnológico e industrial. Contudo, devido ao domínio histórico desses cursos, as estruturas administrativas e políticas da universidade, mesmo expressando um discurso liberal, foram organizadas por representantes do conservadorismo.

Além disso, a capacidade de atendimento das faculdades brasileiras, bem como a da escola pública, em geral, não acolhia grande parte da massa que precisava de formação para atuar no mercado de trabalho, desde aquela época. Isso não está proposto como pauta de luta das forças de esquerda, mas como necessidade econômica. Para Florestan Fernandes , haveria a necessidade que reestruturar a instituição universitária para que ela se tornasse uma “mola mestra da civilização baseada na ciência e tecnologia” (FERNANDES, 2020, p. 123).

A expansão do ensino superior (graduação) – grau de ensino que grande parte da massa demanda, mas não tem acesso, a não ser se custear seus estudos frequentando as escolas privadas – é uma das questões fundantes para o país ter mínimas condições de avanço nos quesitos: economia, cultura e política.

Ao analisar a obra de Florestan Fernandes, Leher (2018) argumenta que o desinteresse dos representantes políticos para obtenção desses avanços não está meramente no interior das universidades, mas, no prisma estrutural, histórico e na condição de dependência do país. Não há intenções sistemáticas, nem projetos estruturados para promover mudanças de fato, pois, o acesso ao ensino superior no país, para Fernandes (2020), trata-se de um interessante nicho de mercado a ser ocupado pelas grandes corporações educacionais. Portanto, o ensino superior encontra-se em um dos projetos guiados pelo mercado e por seus interesses, sendo o Estado, nessa relação, seu principal mediador por meio das políticas públicas e no direcionamento do seu funcionamento interno.

Como dito no início, na obra de Florestan Fernandes não há trechos que abordem estritamente o conceito de universidade multifuncional e integrada. Ao fazer uma síntese dos textos citados, porém, com auxílio de Leher (2018), é possível apontar quatro elementos na proposta de Florestan Fernandes para compreender esse conceito.

O primeiro ponto problemático presente na universidade brasileira refere-se a sua trajetória histórica. Como já escrito, não houve a real e profunda reestruturação interna e de sua estrutura administrativa nos moldes democráticos. A principal consequência desse problema é a preservação do poder conservador, gerido pelos cursos tradicionais (medicina, engenharia e direito).

Para Florestan Fernandes, foram os representantes desses cursos que ficaram junto dos governos empresariais-militares quando a universidade precisava de bases sólidas para lutar contra um regime que, além de promoverem ataques diretamente relacionados aos professores que tinham pensamento que de alguma forma questionava a atuação dos militares, negava o pensamento científico (FERNANDES, 1984). Forçosamente, foram aposentados compulsoriamente grandes nomes da ciência nacional a fim de se impor um projeto de dominação cultural em parceria com os Estados Unidos (daí os acordos MEC-USAID).

O segundo ponto questionado por Florestan Fernandes relaciona-se à necessidade de expansão da universidade e da permanência estudantil dos “de baixo”. Em sua proposta, a universidade multifuncional e integrada seria um espaço democrático em todos os aspectos. As massas – os filhos da classe trabalhadora – deveriam ter acesso e permanecer nesse ambiente, fosse pela necessidade concreta de conquistar melhores condições de vida por meio do trabalho, fosse pela necessidade de se formarem e desenvolverem a capacidade de pensar sua realidade como cidadãos.

Em *O desafio educacional*, texto escrito alguns anos após a promulgação da LBD de 1961, Florestan Fernandes novamente traz suas críticas à tona, comentando que, desde seu

surgimento, não houve grandes perspectivas para que o sistema educacional nacional passasse por ajustes. O autor chega a afirmar que o processo de transformação educacional brasileiro, por suas raízes históricas, e por fatores recentes, seria um processo de revolução educacional (FERNANDES, 2020).

A universidade não é mais um símbolo social que propicia a poucos o título de ilustrado, intelectual ou doutor, mas, uma necessidade social, pelo fato de que um dos elementos para “[...] o desenvolvimento do país depende da qualidade média das massas de graduados”, afirma Fernandes (2020, p. 125). O progresso do pensamento crítico e inventivo deriva, fundamentalmente, dos sujeitos e de seus talentos formados no país, da soberania da ciência nacional e do aproveitamento que as instituições públicas e privadas fazem deles.

Como complemento dessa necessidade social, surge outra. Os estudantes representantes da massa não possuem condições para se dedicarem a seus estudos e pesquisas. Com a carga de trabalho semanal e a luta diária para sua sobrevivência, torna-se inviável qualquer mudança qualitativa no ensino. Esses alunos não terão condições objetivas para conduzirem seus estudos a ponto de se credenciarem como exímios pesquisadores.

Com as condições objetivas dadas, o estudante da classe trabalhadora, com esforço, pode até ingressar na universidade, mas, não terá condições de ir além. Por essa razão, o sistema educacional brasileiro deve promover os estudos e pesquisas por meio de bolsas custeadas pelo Estado. Caso contrário, de nada adianta o fomento de melhoras estruturais e qualitativas, pois, mais uma vez, a massa poderá acessar a ensino superior, mas não terá condições dignas de se formar (FERNANDES, 2021b).

Fernandes (2020) não deixa de mencionar que, se porventura o estudante tiver melhores condições estruturais e financeiras para atuar como pesquisador, o Estado deve oferecer boas condições ou o mínimo de conforto a ele, pelo fato de que ele vai precisar, principalmente no nível da pós-graduação, trabalhar (pesquisar) e viver nesse ambiente por muitas horas. Por essa razão, as mudanças devem observar não apenas o problema de acesso, mas, também, as peculiaridades exigidas pelas condições do povo que ingressa.

Não se trata mais de pessoas abastadas, mas de trabalhadores que, além dos estudos, lutam diariamente pela sobrevivência. O espaço universitário, nesse tipo de sociedade (tecnológica e industrial), não pode ser frequentado apenas por *notáveis*, mas por grande parte da população, por um simples motivo: pela necessidade de formar pessoas para viver em sociedade, isto é, com plenas capacidades para o labor e, sobretudo, para a vida como cidadãos conscientes.

O terceiro ponto refere-se à proposição de Florestan Fernandes de que, em uma sociedade subdesenvolvida, a universidade deve ser uma das instituições promotoras do pensamento e do comportamento democrático, no viés socialista. Romper com o passado escravocrata, nesse sentido, também tem a ver com desenvolver a capacidade de pensar, refletir e propor mudanças. E este é um trabalho que está diretamente relacionado com a função da universidade.

Sabe-se que a formação da democracia é um tema complexo, pois abarca aspectos históricos, econômicos, culturais, psicológicos e políticos que se modificam a cada período (SINGER; ARAUJO; BELINELLI, 2021; CHAUI, 2020). A democracia teve diversos formatos e estruturas de acordo com seu percurso histórico no Ocidente, mas, neste momento em debate, no final da década de 1960, Florestan Fernandes visava à construção de uma democracia que trouxesse condições para o Brasil romper com seus traços escravocratas e se desenvolver no sentido radical do conceito, isto é, com a plena participação das massas em todos os âmbitos e representações sociais e políticas. Isso, para Florestan Fernandes, significava uma democracia para a construção do socialismo, com um governo pensado, articulado, refletido e gerido conforme as demandas reais da população, sobretudo, dos trabalhadores.

A universidade como instituição deve desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar a realidade do povo e da nação. Ianni (2018) ressalta que Florestan Fernandes foi o criador da escola crítica de sociologia no Brasil. Nessa escola, a grande questão, grosso modo, era a de propor como mote das pesquisas o desvelar das mazelas sociais do Brasil. Apesar de ser eclético no que diz respeito aos métodos científicos utilizados, Florestan Fernandes realizou pesquisas nas décadas de 1950 e 1960 que objetivavam debater a condição do negro no Brasil, as especificidades na formação do capitalismo no caso brasileiro e os indígenas de etnia tupinambá. Além dessas pesquisas, também orientou outras sobre a sociedade de classes e as questões de gênero (SAFFIOTI, 2013); sobre o desenvolvimento do empresariado no Brasil e sua relação com os aspectos econômicos (CARDOSO, 1964); sobre o negro e a sociedade de classes (IANNI, 1966); e sobre o professor primário metropolitano (PEREIRA, 1969), para citar algumas.

Para Florestan Fernandes, a universidade deveria ter também esta finalidade: a de olhar para o país com bases científicas, trazendo questões a serem pensadas para que a nação se desenvolvesse com soberania. A universidade, nesse caso, deveria tanto preparar os alunos para tal objetivo, como para desenvolver neles a capacidade de lidar com as questões ligadas ao trabalho em uma sociedade industrial, inclusive a capacidade de produzir tecnologia de modo criativo e inovador.

É possível apontar que Florestan Fernandes propunha um tipo de universidade pública que fosse um centro de excelência e de criação científica – à semelhança da universidade nos países centrais do capitalismo global – mas que abrisse suas portas para que os filhos da classe trabalhadora tivessem a chance de pensar sistematicamente sobre si, sobre sua nação, sobre suas condições, e sobretudo para que tivessem a capacidade de participar da construção de um projeto de país que contemplasse seu olhar, sua perspectiva e suas propostas.

Para o autor, em diálogo com suas experiências pré-escolares, a formação do olhar sociológico e científico não se formaria somente dentro dos muros da escola, mas, da percepção cotidiana de sua própria condição, nesse caso, de representante dos oprimidos. Essa noção, presente também em Candido (1996b), Garcia (2002) e Fernandes (1976), destaca o quão importantes, apesar de trágicas, foram as experiências do autor para sua atuação e seus interesses como pesquisador na academia.

No próximo item, abordaremos as bases da evolução do pensamento educacional de Florestan Fernandes na década de 1970, a fim de identificar quais os elementos de seus textos, de sua vivência e do contexto da época, serviram para fundamentar e aprofundar a compreensão do sociólogo sobre a educação no Brasil, bem como suas propostas para ela.

2.4 O desenvolvimento do pensamento educacional em Florestan Fernandes na década de 1970

As bases contextuais, teóricas e de cunho pessoal que, possivelmente, fizeram Florestan Fernandes desenvolvesse seu pensamento sobre os dilemas educacionais brasileiros a serem enfrentados, já foram mencionadas no presente texto até o momento, mas, ainda, não foram aprofundadas. Esta seção, portanto, visa tratá-las em mais detalhes.

Antes de iniciar o debate, é necessário ressaltar que Leher (2018) já o iniciou com muita proficuidade e capacidades analítica, metodológica e científica. O autor aponta que Florestan Fernandes, após elaborar o conceito de capitalismo dependente (FERNANDES, 2005), amplia sua percepção a respeito dos problemas educacionais nacionais ao compreender que os aspectos econômicos, sociais, históricos, culturais e políticos são caracterizados pelas ações exclusivistas, mandonistas e paternalistas conduzidas pelas classes dirigentes.

Florestan Fernandes identifica em suas pesquisas que há uma construção social, política e econômica engendrada pela burguesia nativa (FERNANDES, 1975). Lembremos que ele emprega o conceito de “burguesia nativa” para destacar que as classes dirigentes do Brasil são fruto histórico de uma junção entre as elites do estamento senhorial com a burguesia que surgiu

devido à formação do modo de produção capitalista (FERNANDES, 2005, p. 295). A burguesia nativa teria conduzido a transição do poder no Brasil. Outrora institucionalizado por meio das estruturas e da organização da ordem senhorial, o poder, agora, depois da Proclamação da República (1889), instituía-se por vias legais, por meio do Estado.

Este, por sua vez, teria dirigido, por imposições imperialistas, sua própria modernização, porém, uma modernização focada no desenvolvimento meramente econômico, que preservava características exclusivistas em todos os âmbitos sociais. Como não houve uma revolução democrática vinda de baixo, o Brasil, segundo Florestan Fernandes, teria se tornado um país simultaneamente pré-capitalista e capitalista. E ambos conviveriam em uma só realidade.

O atraso cultural, questão que esbarra no setor educacional e no desenvolvimento da própria democracia, atrela-se a essas características pré-capitalista e capitalista. Em um país onde a educação não é prioridade, onde não há um projeto claro e sistematizado de ofertá-la a todos, e onde as massas são esquecidas, a formação do “novo homem” – isto é, do cidadão com capacidades plenas para lidar com as novas formas de trabalho no campo industrial e tecnológico (FERNANDES, 2005 – não é contemplada).

Esse projeto – como Florestan Fernandes aponta em seus textos que debatem sobre o tema educacional nos períodos de militância em prol da escola pública (FERNANDES, 1966; 2020 e 2021b) – está na agenda das classes dirigentes, ora bloqueando e desfigurando projeções defendidas pelos educadores defensores da escola pública para incluí-las no debate nacional (tal qual ocorreu na LDB de 1961), ora abrindo caminhos legais para a expansão do mercado educacional (caso dos acordos MEC-USAID de 1968). Florestan Fernandes entendia que as ações da burguesia nativa são articuladas para a permanência de uma dominação cultural destoante de todas as elaborações científicas, posições políticas e propostas educacionais encaminhadas, por exemplo, nos debates que antecederam a promulgação da LDB de 1961, pelos setores progressistas que, historicamente, defendem a escola pública no Brasil (FERNANDES, 2020). Não seriam, portanto, ações pontuais, mas, um projeto claramente encaminhado pela burguesia nativa e por seus interlocutores (representantes do imperialismo norte-americano).

Um dos frutos dessa aliança entre as classes dirigentes do Brasil e a dominação cultural empregada pelas políticas de parceria com os Estados Unidos seria justamente os acordos MEC-USAID. Atualmente, é possível observar novos frutos dessa aliança, uma vez que o Brasil se tornou um dos maiores mercados educacionais do mundo. Para Leher (2018) e para Fernandes (2020), o processo de transformação do direito à educação no país teve como principal ponto de partida a própria atuação do Estado, sobretudo, no período da ditadura empresarial-militar.

Ao entender os meandros desse processo histórico, Florestan Fernandes – partindo principalmente de sua pesquisa realizada com Roger Bastide, na qual tratou da relação do negro com a sociedade de classes em São Paulo (CANDIDO, 1996a) – busca empreender pesquisas de envergadura com a finalidade de debater o desenvolvimento e as especificidades da formação do capitalismo no Brasil e na América Latina. A partir do final da década de 1960, devido ao seu aprofundamento nas leituras de autores marxistas (com destaque para a leitura sistemática que fez da obra de Lênin), o autor evolui em seu pensamento educacional, apontando explicitamente elementos socialistas em seus textos e discursos, diferentemente do que fazia nos anos 1950 e no início dos 1960, (FREITAG, 1996; OKUMURA, 2020).

Em diálogo com Candido (1996b, 2001), Fernandes (1976, 1977), Freitag (1996), Leher (2018) e Rodrigues (2022), é possível destacar cinco marcos fundamentais para entender o desenvolvimento do pensamento educacional em Florestan Fernandes nos anos 1970. Esses elementos seriam, em ordem cronológica: a) a pesquisa sobre as relações dos negros em São Paulo, realizada em 1955 (publicada em 1959) com seu amigo e mestre, Roger Bastide, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); b) a análise de Florestan Fernandes publicada em 1966, sobre os resultados da CDEP (1959-1961); c) a deflagração do governo empresarial-militar em 1964, seguida pela aposentadoria compulsória de Florestan Fernandes, seu exílio em 1968 e 1969 e, conseqüente, afastamento do ambiente universitário; d) as pesquisas sobre as formas e as características da formação do capitalismo brasileiro empreendidas desde meados dos anos 1960 e publicadas em 1972 e 1974; e e) o aprofundamento de suas leituras marxistas durante e após o exílio em Toronto, no Canadá.

Pode-se dizer que Florestan Fernandes começa a direcionar suas pesquisas para a compreensão das especificidades e características da formação histórica do modo de produção capitalista no Brasil e na América Latina por volta de 1955, quando aprofunda seu entendimento a respeito da relação entre brancos e negros em São Paulo, por meio da pesquisa realizada com Roger Bastide. Suas elaborações nesse período são aprofundadas em 1968, no texto *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (FERNANDES, 1975, p. 9). Outro ponto importante a ser destacado nesse período, nas décadas de 1950 e 1960, conforme Ianni (1996, 2001), é a formação da escola crítica de sociologia, encabeçada pelo autor em meados de 1950. O grupo formado por Florestan Fernandes nessa escola dedicava-se a um projeto intitulado “Economia e sociedade no Brasil” (FERNANDES, 2006b, p. 21).

Metodologicamente, o recorte histórico-temporal adotado nesta seção concentrou-se do final da década de 1960 até a década de 1970.

A luta do menino Vicente, que pôde observar as contradições da sociedade de classes nas décadas de 1920 e 1930, como parte dos “de baixo”, e a luta do cientista social engajado pelas causas sociais do Brasil, vão se aproximando conforme suas experiências. Não que houve em algum período, de modo definido e sistematizado, binaridade entre ambas. Esses personagens de Florestan Fernandes – bem como o personagem do aluno (que recebeu influências formativas, principalmente, dos professores franceses), e do professor catedrático da USP (que tinha a necessidade de empreender pesquisas dentro do ambiente institucional) –, de acordo com Fernandes (1976) e Freitag (1996), contribuem para explicar a atuação profissional do autor e suas posições, sobretudo, metodológicas. Estas são compreendidas por Cohn (1987) como “ecletismo bem-temperado” e, por Garcia (2002), ora como funcionalistas, ora marxistas.

Candido (2001) escreve que ele teve a capacidade de partir de obras literárias e ensaísticas, as quais ofereciam análises sobre o Brasil para o realizar científico de densa envergadura teórica e técnica. De acordo com ele, Florestan Fernandes se cobria de convicções científicas e políticas associadas à militância, mas sem perder o rigor acadêmico característico de sua produção. Para Candido (2001), Florestan Fernandes é a representação máxima no Brasil de coerência entre o cientista profissional e o ser político atuante.

Essa fusão entre o intelectual e o militante, ainda conforme Candido (2001, p. 11), confere a Florestan Fernandes sua grandeza, pois:

[...] não há grande homem sem servir aos homens, sem a prática da tarefa de servir ao tempo, tornado possível por uma conjugação especial, quase indefinível, de expansão dominadora do ego e dedicação total a metas fora dele, podendo às vezes levar à sua anulação. Autorreferência sem egoísmo, sacrifício sem passividade, orgulho e humildade, força e bravura. Esses arranjos difíceis, que se realizam nos maiores, encontram-se em Florestan Fernandes.

Foram 35 anos de amizade, e 15 deles de profunda intimidade acadêmica e no âmbito pessoal, comenta Candido (2001). O sociólogo e colega na USP oferece sua homenagem salientando a capacidade de entrega (como intelectual e militante) de Florestan Fernandes, suas singulares pesquisas e sua participação política, sempre focadas em servir à totalidade da população.

Sobre o primeiro ponto, a pesquisa sobre as relações dos negros em São Paulo, o contexto no qual a Unesco encomenda a pesquisa sobre a relação social do negro no Brasil, ocorre no mesmo período em que Darcy Ribeiro realiza sua pesquisa sobre as nações indígenas no país. Naquela época, a Unesco patrocinou uma série de pesquisas que buscavam compreender as relações raciais no Brasil. Esse projeto ficou conhecido como “Projeto Unesco

de Relações Raciais”. As pesquisas foram realizadas em duas regiões no Brasil, o Nordeste e o Sudeste, com o objetivo de apresentar um amplo panorama a respeito das interações raciais brasileiras – então consideradas, aos olhos científicos do mundo, exemplos a serem seguidos (BRITO, 2021).

O discurso de que havia uma democracia racial no Brasil, de acordo com Brito (2021), parte da obra de Gilberto Freyre (2006) que, sumariamente, apontava a existência de relações bem-sucedidas entre as três raças formadas no Brasil Colônia, a saber: o indígena, o negro e o branco. Entretanto, as pesquisas realizadas por meio dessa encomenda da Unesco na década de 1950, como esperado, demonstraram o oposto, ou seja, que não existiam relações harmônicas entre as raças. Para Darcy Ribeiro (2006), os indígenas passaram (e ainda passam) por um processo de adequação ante a cultura imposta pelos brancos, vivendo, ainda, um contexto de constante colonização, em todos os aspectos.

Como pesquisador representante do Sudeste, Bastide e Florestan Fernandes ficaram responsáveis por pesquisar as relações do negro no mundo dos brancos em São Paulo. Nesse processo metodológico científico, os autores fizeram uma imersão no passado histórico colonial brasileiro, a fim de compreender a relação entre o desenvolvimento econômico (ou a evolução econômica especificamente na cidade de São Paulo) e os reflexos dele(a) na alteração da situação social do negro (CANDIDO, 1996b).

Bastide e Fernandes (1959) comentam que não houve nenhuma intenção de suscitar polêmicas sobre o tema da pesquisa, mas, que, ao mesmo tempo, seria impossível em um processo investigativo sério sobre a questão racial do país não tratar de pontos como preconceito e discriminação. A pesquisa, do modo como foi estruturada, baseou-se em encontros com as comunidades negras de São Paulo. Nesse processo de escuta, suas vozes foram ouvidas e incorporadas à análise.³⁶

³⁶ Bastide e Fernandes (1959, xvi-xvii) escrevem que houve diversas reuniões, com finalidades distintas: “O processo metodológico foi realizado da seguinte forma: 1.0) uma comissão para o estudo das relações raciais entre brancos e pretos em São Paulo, composta dos pesquisadores escolhidos e dos representantes negros, com reuniões quinzenais no salão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo [hoje, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, a FFLCH-USP], graciosamente posto à disposição pelo seu diretor, Prof. Eurípides Simões de Paula, que a todos muito animou e ajudou durante todo o trabalho; 2.0) uma comissão especial de alguns intelectuais de cor para preparar as reuniões da comissão precedente e examinar de modo mais profundo certos problemas particularmente delicados; 3.0) uma comissão feminina encarregada de examinar os característicos do preconceito de cor relativamente à mulher e à criança, e que se reunia quinzenalmente no gabinete da Cadeira de Sociologia. Essas diversas comissões, criando um clima de camaradagem, contribuíram particularmente para o êxito da investigação. Mostraram como o preto vê a sociedade, como considera as relações entre brancos e negros em São Paulo e quais as ideologias que elabora. Mas tais reuniões não podiam compreender senão líderes, intelectuais ou pessoas da classe média. Deixavam de lado a classe baixa, que constitui o grosso da população de cor. Para suprir essa falta, aplicaram-se, com o auxílio gracioso dos nossos estudantes, os métodos seguintes: 1.0) o método ecológico, pelo estudo sistemático de certos bairros, da zona dos cortiços, como de certos arrabaldes em que uma classe média tende a se destacar lentamente da classe

Bastide e Fernandes (1959, p. xv) iniciam o trabalho escrevendo sobre o estrondoso desenvolvimento econômico da cidade de São Paulo nos séculos XIX e XX:

O processo realizou-se com tal rapidez que ainda coexistem, lado a lado, sobrevivências da sociedade escravista e inovações da sociedade capitalista. O preconceito de cor, cuja função era justificar o trabalho servil do africano, vai servir agora para justificar uma sociedade de classes, mas nem por isso vão variar os estereótipos antigos; mudarão apenas de finalidade.

Há uma continuação da situação precária da população negra, mesmo com a mudança da sociedade escravista para a sociedade de classes. A liberdade ocorreu por meio da intervenção do Estado, mas as condições sociais continuaram as mesmas: o Estado não promoveu uma reparação para com a população africana escravizada instalada no Brasil. Eles passaram de escravizados para subtrabalhadores, quando havia emprego.

A cor e a raça foram utilizadas como pretexto para o distanciamento e as divergências entre brancos e negros. O negro no Brasil, após passar por séculos de escravidão, ainda passa pelo preconceito e discriminação nas esferas culturais, políticas, econômicas e sociais. Muitos, principalmente as mulheres, passaram de trabalhadores do lar para empregadas domésticas nos lares paulistas. Já os homens, segundo Bastide e Fernandes (1959), inicialmente voltaram às fazendas onde já trabalhavam ou foram para outras que ofereciam emprego. As populações negras não tinham condições estruturais e financeiras para acessar e permanecer na escola. Muitos, pela situação paupérrima em que viviam, não tinham condições de competir de modo páreo com os brancos que vinham, em grande parte, de países europeus.

Os autores destacam que há uma estreita relação entre o desenvolvimento econômico e o aumento da população negra no estado de São Paulo. Entre os anos de 1811 e 1836, a população escravizada de São Paulo subiu de 48.150 para 86.933. Bastide e Fernandes (1959, p. 47) salientam que “[...] a lei da abolição não fez senão sancionar a desorganização já avançada do trabalho servil”.

baixa; 2.0) a aplicação de questionários especiais cujos resultados foram aproveitados apenas parcialmente no presente trabalho, mas que permitiram compreender-se melhor a evolução da mentalidade do negro; 3.0) a técnica das entrevistas ocasionais com negros e brancos, durante os passeios, as corridas de táxi, as viagens de ônibus, como se fossem instantâneos das relações raciais em plena vida cotidiana; 4.0) a técnica das entrevistas formais, dirigidas conforme plano previamente estabelecido e cuidadosamente estudado, com diversas personalidades de cor, e brancas, englobando perguntas sobre os diversos aspectos da situação econômica, profissional ou social dos negros e de suas relações com os brancos; 5.0) a técnica das biografias ou histórias de vida. A fim de julgar a existência de barreiras profissionais, dos estereótipos da classe patronal, das ideologias dos brancos em suas relações com gente de cor, empreendeu-se uma pesquisa sistemática nesse setor, não em todas as fábricas de S. Paulo, evidentemente, mas numas tantas consideradas estratégicas e fazendo-se, além disso, uma série de sondagens: fábricas – grandes e pequenas, nacionais e estrangeiras, de mão de obra feminina e de mão de obra masculina – e os diversos tipos de negócio ou de banco. Finalmente, durante todo o trabalho, cada um dos pesquisadores escreveu uma espécie de ‘diário’ em que consignou tudo o que interessava às relações sociais entre brancos e pretos em S. Paulo, e que lhe fora dado surpreender nos seus encontros casuais de rua, nas conversas de família, no ônibus e bondes etc.”

Como não houve uma preparação ou projeção para lidar dignamente com os novos cidadãos, essa desordem atingiu o cotidiano das populações negras. Aos escravizados foi concedida uma certa liberdade legal e teórica, sobretudo, no marco da abolição da escravidão (1888), mas, sem nenhuma garantia de segurança no campo social e econômico. Nem da parte dos senhores, nem da parte do Estado, foram incorporados quaisquer direcionamentos ou obrigações quanto aos “libertos”. Estes foram praticamente abandonados à própria sorte. Em resumo, focaram-se somente os interesses econômicos e políticos dos antigos senhores de escravos, ainda que muitos deles não quisessem efetivamente o fim da escravidão.

Diante do problema, apontam Fernandes e Bastide (1959), alguns senhores ofereciam a alforria com cláusulas que previam a prestação continuada dos serviços por tempo determinado. Essas ações foram pensadas e acionadas para não perder as safras que estavam pendentes de finalização. Ou seja, os interesses dos senhores de escravos ainda tiveram um caráter de controle sob a população negra, já que os negros não tinham escolha nem espaço no mundo do trabalho da época. Após o término contratual, os senhores passaram a contratar seus antigos escravos como trabalhadores, tal qual faziam com os brancos (BASTIDE; FERNANDES, 1959).

Bastide e Fernandes (1959) apontam que no Brasil, além do passado marcado pelas condições regidas pelas relações escravistas, há outros pontos a serem discutidos: a cor, a raça e o negro na sociedade de classes. Os autores citam como exemplo que, por um lado, até nas relações de casamento, quando o negro tinha a pele mais escura, apareciam dificuldades de encontrar pretendentes, principalmente se fossem brancas. Por outro lado, negros de pele mais clara – ainda que houvesse o preconceito – tinham maiores possibilidades de se casarem e de, no âmbito do trabalho, conseguirem melhores postos. É possível, portanto, compreender que há uma distinção entre o negro de pele escura e de pele clara.

Sobre a raça, Bastide e Fernandes (1959) afirmam que a sociedade discrimina quaisquer traços relacionados aos negros devido a sua representação social como ex-escravizado. O cabelo, o nariz, a boca e tudo que se assemelhava aos traços físicos do negro estava em jogo. Como exemplo, os autores explicam que as pessoas que tinham filiação ou parentesco proveniente de alguma nação africana tinham dificuldades de se afirmar nos espaços sociais (como o do trabalho), pois carregavam as marcas históricas das pessoas que “mereceram” ser escravizadas. Esse entendimento estabelecia-se, principalmente, pela formação cultural de crianças promovida pela Igreja Católica. Isso se expressaria nos relatos, de acordo com Bastide e Fernandes (1959), de que tanto negros ou indígenas, no olhar dos brancos, seriam seres sem alma.

Outro fator de destaque na pesquisa é a questão da classe social. Os negros, como foram colocados (ou largados à própria sorte), não tinham acesso ao trabalho assalariado como os brancos, transformando-se impositivamente em trabalhadores informais ou em desempregados. Os poucos que conseguiam trabalhos formais atuavam em grande parte em fábricas, lavouras ou nos setores ligados à construção. Para Bastide e Fernandes (1959), a população negra, na perspectiva de classes, além de ser subalterna, enfrentava outras camadas de discriminação, devido a sua cor e do histórico da escravidão no país.

Esses dois pontos, a raça e a classe social, na perspectiva dos autores, interrelacionam-se. Contudo, a questão de classes é o centro de sua análise, pois, na sociedade de classes, ela seria o fator central que marca divisão entre brancos e negros em São Paulo. O negro, portanto, além de ser um trabalhador, tem a cor, a raça e seu passado atuando como filtro social, econômico, cultural e político.

Todas as outras nações que vieram para São Paulo – os árabes, os italianos, alemães, espanhóis e povos orientais – pela condição marcada pela escravidão, as questões sociais e pela discriminação da população brasileira para com os negros, também tinham o mesmo comportamento discriminatório (BASTIDE; FERNANDES, 1959).

Por essa razão, alguns anos depois, mais precisamente em 1988, Florestan Fernandes, em uma reflexão sobre a pesquisa encomendada pela Unesco, escreve que: “A Unesco pretendia sensibilizar o governo para a adoção de medidas legais favoráveis ao negro e ao mulato e demonstrar que o negro e o branco podem conviver democraticamente”; porém, prossegue o sociólogo, a intenção da instituição e do governo era a de reproduzir uma falsa consciência por meio de propagandas científicas para reforçar a tese de que o Brasil viveria em um “paraíso tropical de convivência” entre as raças (FERNANDES, 2017, p. 21).

Florestan Fernandes, em outro texto complementar ao escrito com Bastide em 1959, conclui que as populações negras possuem dois obstáculos na sociedade de classes: primeiro, por serem proletariado; segundo, por sua raça e cor (FERNANDES, 2017, p. 27). Influenciado pela ilustre frase de Karl Marx e Friedrich Engels escrita no *Manifesto do partido comunista* (1848): “Proletários de todos os países, uni-vos!” (MARX; ENGELS, 2014, p.192), Florestan Fernandes expõe a condição dessa população no Brasil da seguinte forma: “Proletários de todas as raças do mundo, uni-vos” (FERNANDES, 2017, p.27). Florestan Fernandes compreende que a condição do negro no Brasil, por viver em uma sociedade de classes, é *a priori* a de ser proletário e explorado pela condição histórica de haver sido escravizado por sua cor e raça.

Foi nessa experiência vivenciada com Bastide que Florestan Fernandes encontrou motivações para iniciar suas pesquisas relacionadas à formação do capitalismo no Brasil,

embasadas no método marxista. Candido (1996) comenta que o resultado da pesquisa feita com Bastide deu a Florestan Fernandes maior notoriedade internacional como acadêmico. Trata-se de um momento decisivo, tanto porque estabeleceu um Florestan Fernandes maduro, como intelectual pertencente à USP, mas também:

Aquele momento pode também ser considerado decisivo por outro motivo: o fato de a pesquisa sobre a condição social do negro ter sido a mola que o lançou em rumos diferentes do que seguira até então. Levado a encarar uma situação contemporânea altamente dramática, ele foi deslizando dos estudos de corte mais acadêmico para os que requerem um posicionamento político por parte do estudioso consciente. Em outras palavras, estava começando a atuação do sociólogo que conseguiria modificar a natureza da sociologia no Brasil em nosso tempo, efetuando a operação difícil de combinar rigor científico e visão política, de maneira a tornar a sociologia, não apenas instrumento de compreensão da realidade, mas contribuição teórica à transformação da sociedade. A partir da pesquisa da Unesco, o cientista e o revolucionário começaram a se fundir numa fórmula pessoal de grande alcance, que faria a originalidade singular de Florestan Fernandes (CANDIDO, 1995, p. 5).

Para Candido (1996), foi nesse período (início dos anos 1950) que seu amigo se inclinou a refletir, por meio de suas pesquisas, utilizando-se de leituras críticas para sustentação da sua análise – fosse pela pesquisa feita com Bastide, fosse pela troca com uma gama de historiadores selecionados para contribuir para a fundamentação teórica do texto, incluindo Caio Prado Júnior, por exemplo. Candido (1996a) comenta ainda que, nesse processo de pesquisa bibliográfica, e com a convivência com os grupos negros, despertam-se no autor motivações para compreender esse processo relacionado à formação do modo de produção capitalistas no Brasil mais a fundo.

Sobre a análise da CDEP, questão já debatida neste trabalho, a questão central percebida por Fernandes (1966) é: a política brasileira, por algum motivo ainda desconhecido, não tem a intenção de oferecer aos seus cidadãos as mínimas condições para que o desenvolvimento da democracia seja conquistado. Isso seria contraditório do ponto de vista do desenvolvimento econômico, afinal, conceber uma educação laica, de qualidade e universal, é uma pauta liberal que foi elaborada e concretizada em diversos outros países pertencentes ao centro do capitalismo. Por essa razão, Florestan Fernandes denominará a elite brasileira de “sociopatológica” (FERNANDES, 1976, p.114).

Após essas experiências, nos textos em que Florestan Fernandes tratou especificamente da temática educacional – Fernandes (1975, 1995, 2020) –, seu posicionamento sobre os problemas da educação nacional contemplam não só a ideia de um progresso a ser conquistado por meio do Estado (as “revoluções dentro da ordem”), mas, também, reflexões e proposições

que vislumbram a articulação entre ações que geram progresso utilizando-se do Estado e, ao mesmo tempo, da organização de movimentos sociais, partidários ou não, sindicatos ou quaisquer outras formas de ativismo que questionem (com propostas, por exemplo), sistematicamente, o *status quo* (as “revoluções contra a ordem”). Essas propostas, pela conjuntura do país e pelo estágio avançado do modo de produção capitalista,³⁷ deveriam ser articuladas para haver possibilidades de avanços sociais democráticos e para a construção do socialismo.

O golpe empresarial-militar de 1964 foi um marco na história do Brasil. Antes do ocorrido, Florestan Fernandes pertencia à USP e já era muito prestigiado como intelectual e professor por seus colegas e alunos. Florestan Fernandes também tinha grande respeito e admiração por sua profissão, como lê-se em alguns de seus discursos escritos nesse período (ADUSP, 1979). Vê-se, nas cartas enviadas a Freitag (1996), um profundo descontentamento quando no que se refere à aposentadoria compulsória que lhe foi imposta pelo governo empresarial-militar em 1968 e 1969. Em suas reflexões sobre a forma de ler a conjuntura brasileira e o empreendimento de pesquisas realizadas pelos intelectuais no ambiente acadêmico, ele diz:

Primeiro, que ao sociólogo cabia assumir as responsabilidades intelectuais em um nível puramente profissional. Feita uma descrição ou uma interpretação, suas implicações ou consequências relevantes acabariam sendo percebidas e se concretizando, de uma forma ou de outra. Segundo, que a sociedade brasileira estava caminhando na direção da revolução burguesa segundo ‘modelo’ francês, sob aceleração constante da autonomia nacional e da democratização da renda, do prestígio social e do poder. Havia, portanto, a presunção de que o alargamento do horizonte intelectual médio refluiria na área do trabalho do sociólogo, criando para as investigações sociológicas de cunho crítico uma ampla base de entendimento, tolerância e, mesmo, de utilização prática gradual. Tratava-se de um ‘utopia’ e, o pior, de uma utopia que se achava redondamente errada (FERNANDES, 2008, p. 30).

O professor Marcos Antonio Villa, no prefácio dessa obra, aponta que especificamente esse texto, *As mudanças sociais no Brasil (2008)*, foi escrito por Florestan Fernandes em meio ao regime militar. Já os outros textos apresentados no livro foram produzidos entre 1946 e 1959. No trecho acima, o autor remete-se ao trabalho do cientista social profissional, isto é, daquele pertencente a uma instituição e que possui, por sua própria característica corporativa e burocrática, a função de promover pesquisas centradas em um método, com a rigurosidade e a

³⁷ O estágio avançado do modo de produção capitalista em questão seria o do capitalismo monopolista. Em síntese, este seria o estágio no qual os conglomerados empresariais, principalmente do capital financeiro, atuavam sistematicamente nos países da periferia do sistema a fim de controlar, por meio de monopólios, as ações e transações nos diversos nichos de mercado.

densidade científica solicitadas e, sobretudo, pensadas dentro desse ambiente, que não raro tolhe os aspectos intencionais e pessoais do autor. Isso corresponderia a uma certa “ideologia” do labor acadêmico.

Fernandes (2008) traz à tona a ideia de que o profissional da pesquisa está à mercê de sua formação e de sua relação com o ambiente onde presta seus serviços. A neutralidade científica, fruto de influências vindas de professores europeus que o treinaram para trabalhar na universidade, era o norte classificatório do que podia ou não ser produzido na universidade, do que era aceito como trabalho acadêmico.

Havia um sentimento de esperança (o qual Florestan Fernandes chamará de utopia) que pairava sobre a leitura da conjuntura até o golpe empresarial-militar de 1964. Para Fernandes (2008), ambas as questões estavam relacionadas, pois os professores que participavam de uma “dupla vida” – como intelectuais da universidade e como participantes dos movimentos políticos – tinham de segregar esses dois papéis como se fossem atividades estanques. A vida na universidade, segundo Fernandes (1976), e seu distanciamento da sociedade, fazia com que o cientista não percebesse muitas coisas que ocorrem nas relações cotidianas, por exemplo, as falas e reflexões feitas por pessoas e por movimentos sociais.

Essa separação entre o cientista profissional e o ser político, de acordo com Fernandes (2008) e Ianni (1996, 2001), foi ressignificada pela inauguração na década de 1960 da escola de sociologia crítica, da qual Florestan Fernandes era o principal representante. Comentando acerca de tal questão, Florestan Fernandes escreve que:

[...] os círculos sociais dos quais participo não me proporião, nos dias que ocorrem [1968], os temas que me foram propostos nas décadas de 1940 ou de 1950. Doutro lado, os temas que me fossem propostos seriam certamente examinados de um ângulo bem diferente, como demonstram os trabalhos que escrevi recentemente ou que estou escrevendo (FERNANDES, 2008, p. 31).

Expõem-se, aqui, essas afirmações escritas durante o período empresarial-militar pelo fato de elas corroborarem com a ideia de que o autor percebe os problemas nacionais, principalmente observando o golpe empresarial-militar de 1964, tendo outra perspectiva e tomando novos rumos de pesquisa. Quando Florestan Fernandes menciona os trabalhos que escrevia e estava escrevendo naquele momento, pelo período de elaboração do texto (final dos anos 1960 e década de 1970), ele refere-se aos livros *A sociologia numa era de revolução*, publicado em 1963; *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*, publicado em 1968, e *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, publicado em 1974 (FERNANDES, 2005).

Pode-se apontar que o golpe de abril de 1964, especialmente o Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, fizeram com que o autor experienciasse dificuldades de cunho tanto acadêmico quanto pessoal. Nesse período, Florestan Fernandes passou pelo exílio em Toronto, no Canadá, e só pode voltar ao Brasil em meados de 1970, por intermédio da PUC-SP, para ministrar cursos nos programas de pós-graduação ofertados pela instituição.

Freitag (1996) nos revela que, em meio a todo sofrimento causado pela distância da família, pelas saudades das terras brasileiras, dos amigos e de seu trabalho na universidade, Florestan Fernandes se aprofundou nos estudos dos representantes do pensamento marxista, principalmente de Lênin – haja vista que já tinha conhecimento sobre os principais autores marxistas difundidos no Brasil como Louis Althusser, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci (RODRIGUES, 2016).

A professora Miriam Limoeiro Cardoso, exímia conhecedora da obra de Florestan Fernandes, não por acaso, indica a leitura de suas obras escritas nesse período com o auxílio dos textos de Lênin, em especial: *Estado e revolução* (1918) e *Imperialismo, fase superior do capitalismo* (1917) (LIMOEIRO-CARDOSO, 2022).

Há um Florestan Fernandes diferente antes e depois do golpe empresarial-militar de 1964? Sim e não. Sim, porque Florestan Fernandes passou a perceber, na prática, outros aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais presentes na formação do Brasil, e a redirecionar o foco de suas pesquisas para esses aspectos. Isso fica claro, por exemplo, no livro *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*, publicado em 1976.

Nele, o autor parte de uma perspectiva de classes para analisar, como exemplo histórico e factual, a ação intencional dos poderes políticos que conduziram o golpe empresarial-militar de 1964 por meio de instituições de Estado (no caso, fundamentalmente por meio do Exército brasileiro). E não porque Florestan Fernandes, em textos escritos antes desse período, já manifestava suas críticas sobre a sociedade, mesmo que sua base teórica estivesse então sustentada em Mannheim. São exemplos desses textos *Educação e sociedade no Brasil*, publicado em 1966 (grande parte dos artigos dessa coletânea foram escritos entre os anos de 1959 e 1961) e *Mudanças sociais no Brasil* (FERNANDES, 2008), publicado em 1954.

Na sequência, falaremos sobre as pesquisas de Florestan Fernandes empreendidas a partir de meados da década de 1960 e publicadas em 1968 e 1974, acerca das formas e das características da formação do capitalismo brasileiro. Já abordamos a pesquisa encomendada pela Unesco, entendida por Candido (1996) como marco que despertou em Florestan Fernandes novas intenções metodológicas e teóricas. Já para Leher (2008), os livros *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968) e *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação*

sociológica (1974) são chave para compreender o desenvolvimento do pensamento educacional do autor, que neles formula seu conceito de capitalismo dependente.

O conceito de capitalismo dependente é estudado por Cardoso (1995) já há algumas décadas devido a sua complexidade, fecundidade e atualidade. Cardoso (1995, p. 1), ao tratar sobre a formulação desse conceito, escreve:

Na construção do seu objeto científico, procura estabelecer a generalidade e a especificidade que sejam significativas para a demarcação deste objeto. Como generalidade, encontra o capitalismo. Como especificidade, formula o conceito de capitalismo dependente, pensado enquanto ‘forma periférica e dependente do capitalismo monopolista’ (o que associa inexorável e inextricavelmente as formas ‘nacionais’ e ‘estrangeiras’ do capital financeiro).

O capitalismo dependente, em sua forma estrutural, possui a generalidade do modo de produção capitalista no campo econômico, contudo, também possui, por se dar na periferia do capital, características *sui generis*. É capitalismo, mas, seu modo de atuação no Brasil segue os ditames das classes dirigentes que, para Florestan Fernandes, não coaduna com as ações direcionadas por uma burguesia revolucionária (FERNANDES, 2005). O autor compara o capitalismo do Brasil com o de países como França e Inglaterra, identificando como diferença no caso brasileiro a presença da chamada burguesia nativa (FERNANDES, 1975) ou “burguesia nacional” (FERNANDES, 2008). Esta conduziria politicamente o país, junto ao imperialismo, tendo como agenda central a perduração dos seus privilégios e utilizando-se do Estado burguês como um dos principais agentes para tal.

Florestan Fernandes entende que a democracia no Brasil é uma democracia restrita, vivenciada apenas pela classe dirigente. Na educação, por exemplo, isso significa que o acesso à educação seria corrompido ou transformado em mercadoria por ser compreendido por esses grupos como uma situação de privilégio.

Florestan Fernandes aponta que essa característica sociológica advém da história do nosso povo, que passou por anos de escravidão e carrega traços do antigo regime servil, apesar da Proclamação da República (1889) e das modernizações empreendidas a partir dos anos 1930, na Era Vargas, e com o advento da chamada Segunda República. Estas não foram suficientes para fomentar mudanças expressivas na educação. Para Florestan Fernandes, a burguesia brasileira não foi capaz nem tinha intenções objetivas de promover revoluções democráticas, mesmo que dentro da ordem, visando ao progresso.

Outro aspecto debatido por Fernandes (2008) relaciona-se à questão cultural. Há no Brasil traços pré-capitalistas e capitalistas. Cardoso (1995) comenta que essa realidade pode ser percebida até mesmo nos grandes centros, quando se vê o trabalhador informal e as formas de

sobrevivência arcaicas existentes, bem como os grandes empreendimentos sendo construídos em meio ao trânsito e à refinada tecnologia. Não há um padrão mínimo de civilização, mas, uma mescla de diferentes realidades e um abismo entre elas, ainda que convivam no mesmo ambiente.

As especificidades do modo de produção capitalista brasileiro, e em grande parte da América Latina, diferem das de outras experiências revolucionárias clássicas (FERNANDES, 2005b). Fundamentado em Lênin (2012), Florestan Fernandes compreende que a burguesia nativa atua de modo contrarrevolucionário, sem carregar as bandeiras liberais que preconiza – por exemplo, a que haja atuação do Estado para que os cidadãos sejam contemplados com acesso à educação e a outros serviços prestados, ou que o desenvolvimento econômico esteja atrelado diretamente com o desenvolvimento social – tese defendida pelo famoso grupo da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), conhecido com cepalinos.

Essa característica citada se deu somente nos casos clássicos de revolução burguesa e, como se atingiu outra fase histórica do modo de produção capitalista – o capitalismo monopolista – as ações desses grupos visam a outras questões. Não há um padrão nem etapas do capitalismo semelhantes em âmbito internacional, mas, intervenções locais que são acionadas de acordo com os interesses “egoísticos” das elites (LIMOEIRO-CARDOSO, 2022).

Nessas condições concretas, tudo tende a se transformar em mercadoria, deixando grande parte dos cidadãos sem acesso a serviços, ou enfrentando de modo impositivo a precariedade dos serviços prestados. Na periferia do capital, a burguesia nativa atua como controladora e profícua protetora de seus privilégios, mesmo que suas ações vão de encontro aos discursos democráticos demagógicos proferidos. Fernandes (2005) aponta que essa forma de condução do poder político e econômico no Brasil pode ser compreendida como a autocracia burguesa. O conceito foi formulado por Florestan Fernandes a partir de questionamentos do golpe de 1964:

O golpe de Estado de 1964 obrigou-me a procurar uma explicação sociológica que suplantasse a visão tradicional e conciliadora da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, forjada e mantida pelas elites intelectuais das classes dominantes (no passado e no presente). [...] Não se tratava, apenas, de defender a ‘liberdade’ e a ‘democracia’. Porém, de pôr em evidência que a sociedade de classes engendrada pelo capitalismo na periferia é incompatível com a universalidade dos direitos humanos: ela desemboca em uma *democracia restrita* e em um Estado *autocrático burguês*, pelos quais a transformação capitalista se completa apenas em benefício de uma reduzida minoria privilegiada e dos interesses estrangeiros com os quais se articula institucionalmente (FERNANDES, 2005b, p. 116-118, grifos do autor).

Os direitos humanos e seus conceitos políticos e legais formulados após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), não são compatíveis com o modo de produção capitalista e as retóricas democráticas pensadas na periferia do capital. O Estado autocrático burguês atua na sociedade brasileira, por meio das ações dos grupos dominantes, para refrear e controlar toda e qualquer motivação ou proposição que destoe de seus interesses como classe social. Essa forma de atuação é um modo de ação sistematizada historicamente pelas elites, que naquela conjuntura valeram-se dos militares para alcançar seus propósitos (FERNANDES, 2005b).

Para Fernandes (2005), o golpe de Estado de 1964 acelerou o desenvolvimento econômico, e o setor militar agiu para estabelecer um equilíbrio político, oferecendo ao grande capital nacional e internacional (sobretudo, dos Estados Unidos) oportunidades de expansão intensiva, de mão de obra ainda mais barata, de apropriação dos recursos naturais, de acesso ao financiamento público, e de uso da infraestrutura disponibilizada pelo Estado. Todas as ações deram abertura para a implantação aligeirada de um processo de inserção no modo de produção capitalista monopolista (ou oligopolista). Em outras palavras, houve permissão legal para que grandes conglomerados financeiros e de acionistas globais conduzissem questões nacionais.

No caso brasileiro, a revolução burguesa combinou o caráter autocrático da dominação, por meio do conservadorismo sociocultural e político das elites do país, com a configuração de uma economia capitalista. Por essa razão, Florestan Fernandes aponta que o capitalismo dependente e subdesenvolvido é selvagem e que sua viabilidade no campo de atuação é decidida, sobretudo, no terreno político (FERNANDES, 2005).

Seu aspecto selvagem ocorre pela conjugação entre a profunda expropriação e a autocracia. Pode-se dizer que a revolução burguesa na periferia do modo de produção capitalista acontece, principalmente, por meio da política, via Estado e por meio da criação, fortalecimento, consolidação e manutenção das estruturas de poder que estão sob tutela e total controle da burguesia nativa. Em outras palavras, a autocracia burguesa só é possível por causa de uma burguesia nativa, “cujos objetivos se limitam a manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, e impedir que a dominação e controle burguês sobre o Estado nacional se deteriore” (CARVALHO, 2021, p. 112).

O conservadorismo, o reacionarismo e o autoritarismo seriam tendências políticas atreladas à crise da sociedade burguesa na era do capitalismo monopolista (FERNANDES, 1979). Esse fenômeno apresenta-se na essência autocrática da dominação burguesa, produzindo formas abertas, organizadas e sistemáticas de uma ditadura de classes.

Essa ditadura exporia e manifestaria concretamente seu poder por meio da violência, como no contexto do golpe de 1964. Fernandes (1979) conceitua tais ações como uma ditadura

de classes preventiva ou contrarrevolucionária preventiva. Ele compreende que o Estado, pela atuação intencional da burguesia nativa, torna-se um instrumento de dominação interna e externa, e cúpula de disseminação do reacionarismo. O Estado e toda a estrutura de poder elaborada por esses grupos assemelha-se a um circuito fechado, que funciona/atua diuturnamente para atingir seus intentos.

O período dos governos empresariais-militares, segundo Florestan Fernandes, especialmente com o enrijecimento via AI-5, revelou-se como um paraíso burguês, pois deu condições dentro das normas para a introdução e a estruturação do capitalismo monopolista ocorrerem, em meio às intervenções globais e à eclosão do socialismo em alguns países da periferia do capital (FERNANDES, 2005).

Toda a conjugação do movimento burguês reacionário e contrarrevolucionário, aponta Florestan Fernandes, deu-se pela necessidade de autodefesa (FERNANDES, 2005). Utilizou-se de recursos como a guerra civil. A burguesia nativa e seus aliados internacionais fizeram com que essa ordem evoluísse naturalmente, valendo-se de termos como revolução contra ataques comunistas subversivos, e a necessidade de maior controle para a segurança nacional.

Para Carvalho (2021), nesse contexto, Florestan Fernandes debruçou-se em compreender, como intelectual e militante, e a partir dessa nova conjuntura, as impossibilidades de compatibilizar esse tipo de capitalismo com o desenvolvimento da democracia e com a revolução.

Diante do esfriamento e flexibilização da ditadura, nos anos finais da década de 1970, Florestan Fernandes renova as esperanças de lutar pelo progresso da democracia brasileira. O contexto era de intensa efervescência política, por exemplo, com as greves do ABC e o surgimento de representações políticas de movimentos sociais. Contudo, o sociólogo avaliava que o surgimento da Nova República não significava a morte do Estado autocrático burguês, mas, possivelmente, a confirmação de uma nova variante histórica de atuação.

Sobre o aprofundamento de Florestan Fernandes em suas leituras de autores marxistas, Florestan Fernandes, em carta enviada a Freitag (1996, p.158) no ano de 1973, comenta que havia conseguido terminar seu projeto de leitura e escrita sobre Lênin. Em suas palavras:

Não fiz tudo o que queria – em vez de 150 p. de texto, gostaria de espaço para 450; em vez de 30 p. de introdução, gostaria de ter umas 50 ou 60. Mas, o que fazer? Dentro dessas limitações, dei conta do recado da melhor forma que me foi possível.

Heloísa Fernandes (2015), em texto escrito para o livro organizado por Vera Alves Cepêda e Thiago Mazucato, afirma que seu pai, no período de exílio e depois que voltou ao Brasil, embasou-se em Lênin como principal fonte teórica para escrever seus textos. Rodrigues

(2016) expressa que Florestan Fernandes leu no período de exílio, de modo sistemático, a obra de Lênin, esforço que culminou na organização do livro *Lênin: política* (FERNANDES, 1978). Ela também destaca a imersão que o autor fez para compreender as revoluções Cubana, Russa e Chinesa. Em suas palavras, sua “Reflexão ímpar, na qual tal bagagem se coloca como força inesperada, faz desse momento oportuno para que se referencie a ‘introdução’ a Lênin, fruto da famosa leitura, empreendida durante seu exílio” (RODRIGUES, 2016, p.57).

Cerqueira (2004, p. 104) comenta, em seu livro que trata sobre a vida e obra de Florestan Fernandes, que:

O fato é que a partir da década de 1970, Florestan Fernandes intensificou sua contribuição com o movimento de esquerda com uma produção intelectual de análise da conjuntura política, através de conferências, entrevistas, artigos e ensaios publicados. Isso, porém, não prejudicou o trabalho teórico que desenvolvia. Nesse período ele aprofundou os estudos sobre o pensamento de Lênin, organizou uma coletânea de textos do dirigente russo e se dedicou à reedição de textos clássicos sobre o marxismo.

Soares endossa esse fato, afirmando que o afastamento da USP representou uma grande perda, pois Florestan Fernandes tinha a universidade como referência de vida, mas, ao mesmo tempo, com esse afastamento, ele “libertou-se” dos laços profissionais como sociólogo. Foi a partir daí que “Florestan Fernandes mergulhou no estudo dos pensadores marxistas. Em 1972 preparou um livro de leituras básicas de Lênin, que veio ser publicado em 1978” (SOARES, 1997, p. 77),

Florestan Fernandes, comentando sobre sua posição e condição como cientista social ligado ao ambiente universitário, expõe que:

[...] gostaria de ser um cientista social ao mesmo tempo vinculado com a universidade e com o socialismo. Todas as tentativas que fiz para combinar as duas falharam. E falharam porque não existe movimento socialista bastante forte na sociedade brasileira que sirva de substrato e de apoio para os intelectuais que tenham posição socialista (FERNANDES, 1978, p. 77).

Poder ser um cientista profissional estava relacionado ao ambiente universitário e, nesse ambiente, não havia espaço para pesquisas com bases políticas. A condição de Florestan Fernandes como estudante, a falta de meios para o desenvolvimento de pesquisas de maior envergadura, e a consolidação da sociologia como ciência no Brasil estavam em jogo na opção pela pesquisa e pela carreira universitária.

Os partidos políticos, de acordo com Leher (2018, p. 80), “[...] não tinham força, massa crítica, densidade, para abrigar pesquisas nutridas pelas necessidades da luta de classes”. Por essa razão, Florestan Fernandes focalizou trilhar uma trajetória que lhe oferecesse prestígio

como sociólogo competente, utilizando-se dos clássicos Marx, Weber e Durkheim, a fim de colaborar com a formação de sociólogos brasileiros.

É evidente, de acordo com Fernandes (1978) e Freitag (1996) que, nesse período de afastamento da universidade brasileira, Florestan Fernandes teve o interesse de retomar seus estudos e de explorar novas perspectivas a partir das obras marxistas. Ele mesmo comentou, em uma carta enviada em outubro de 1972 a Freitag (1996, p. 156), que: “ando lendo Lênin...Volto a um universo que me fascina, hoje ainda mais que no passado”.

Como professor de sociologia da USP, ou seja, em sua profissão, o autor embasa na sociologia positivista e estruturalista suas análises da realidade brasileira e suas propostas, no caso da CDEP. Como cidadão (ou militante), ele utiliza das teorias revolucionárias (materialismo histórico) para embasar suas análises do processo político brasileiro. Para Freitag (1987), o “novo” Florestan Fernandes, a partir de 1968, longe da USP por imposição, não está mais preocupado em utilizar fundamentos sociológicos disseminados na instituição, mas em pensar e promover a revolução socialista no Brasil. Nesse sentido: “A ruptura epistemológica corresponde uma ruptura radical de Florestan Fernandes com o mundo “burguês”, isto é, universitário, no qual se encontrava até então inserido” (FREITAG, 1987, p. 168).

O discurso de Freitag (1987) foi endossado por outros autores importantes no âmbito acadêmico. Nos textos escritos no capítulo IV,³⁸ os professores Carlos Guilherme Mota, Jorge Nagle e Celestino Alves da Silva Júnior dialogam com Bárbara Freitag e concordam com sua interpretação. Somente Leher (2018) refuta sua análise, como apontado anteriormente.

Viu-se que o próprio Florestan Fernandes rebate a leitura de Freitag a respeito da sua obra nas cartas enviadas a Freitag (1996). Ele distingue sua atuação profissional (como professor universitário) das propostas coletivas (na CDEP) e de seu pensamento individual.

O professor estava presente em um ambiente profissional no qual, por vezes, não lhe permitia realizar pesquisas e ministrar aulas com bases em suas inclinações pessoais (no caso de Florestan Fernandes, marxistas). Como participante da militância, quando participou ativamente da CDEP, suas propostas representavam o grupo dos defensores da escola pública. Contudo, como indivíduo, sua posição socialista fica mais clara (FERNANDES, 1976, 2020).

Esse ponto da argumentação de Freitag (1987) é consensual (a ideia das influências da universidade na trajetória acadêmica de Florestan Fernandes), até porque o próprio Florestan Fernandes comenta sobre ele em seus escritos (FERNANDES, 1975, 1976, 1977).

³⁸ Os escritos de Bárbara Freitag a que nos referimos neste trecho encontram-se no livro organizado por Maria Ângela D’Incao, intitulado *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes* e publicado pela editora Paz e Terra, em 1987. O material foi apresentado e debatido em evento na UNESP de Marília em 1986.

A década de 1980 e o início da de 1990 foram um período intenso de participação de Florestan Fernandes na educação brasileira. Sua atuação como deputado federal constituinte (1987-1988) foi o principal momento que articulou suas produções (agora como articulista) sobre os dilemas educacionais nacionais, bem como articulou sua participação como político partidário no PT. Nessa época, Florestan Fernandes produziu desde textos de luta até propostas legais.

Na próxima seção, o objetivo será o de compreender suas posições e pensamentos disseminados nesse recorte, as décadas de 1980 e 1990. Já realizamos essa pesquisa no mestrado (OKUMURA, 2020), portanto, esta será utilizada como base, porém, com ampliações e aprofundamentos. Rodrigues (2022), em um recente artigo, contribui ao debate. Em 2021, a editora Expressão Popular publicou dois livros de Florestan Fernandes igualmente enriquecedores: *Florestan Fernandes: ideias para combates* (PIZETTA et al., 2021) e *Movimento socialista e partidos políticos* (FERNANDES, 2021c). As duas importantes publicações, além da revisão dos textos produzidos pelo autor nesse período (a década de 1980) servirão de base para expandir a leitura e a análise propostas pelo presente trabalho.

2.5 A centralidade da formação política: as influências de Lênin no pensamento educacional em Florestan Fernandes

Lênin, assim como Karl Marx, não escreveu especificamente sobre a temática educacional em sua extensa obra. Há apenas pequenos trechos que abordam o tema em seus escritos. Como um dos principais líderes do partido bolchevique, ele estava preocupado em pensar e agir em todos os processos concernentes a Revolução Russa de 1917. Quem escreveu mais sobre a temática educacional na Revolução Russa de 1917 foi sua companheira, Nadejda Krupskaja.

A influência do pensamento de Lênin nas leituras sobre a temática educacional em Florestan Fernandes não está centralizada na educação, mas nas mudanças do contexto histórico no Brasil, principalmente após o golpe empresarial-militar de 1964 e na retomada que o autor faz das leituras marxistas, embasando-se, sobretudo, nas reflexões e práticas advindas da Revolução Russa de 1917.

Resumidamente, pode-se dizer que a obra de Lênin auxiliou Florestan Fernandes a compreender as particularidades da formação do capitalismo no Brasil, fornecendo-lhe bases teóricas para formular o conceito de capitalismo dependente, por exemplo. Ao ler Lênin, o compreendeu que há questões gerais no modo de produção capitalista que se aplicam à conjuntura

global. Mas que, quando se analisa a formação histórica concreta dos países na periferia do capital (isto é, nos países subdesenvolvidos de capitalismo dependente), as contradições históricas revelam-se específicas (LIMOEIRO-CARDOSO, 1995).

Utilizaremos como base teórica dois livros de Lênin: *Que fazer?*, escrito em 1901 e publicado em 1902 (LÊNIN, 1977) e *O Estado e a revolução*, escrito em 1917 e publicado em 1918 (LÊNIN, 2020). A centralidade dos textos de Lênin no tocante ao debate da educação está não somente nas questões teóricas, mas, principalmente, nas experiências e fatos relacionados a luta na perspectiva de classes (que ele chama de agitação política e denúncias públicas) e em formar a consciência política dos operários.

Em *O Estado e a revolução*, Lênin (2012) trata da relação do Estado com a educação. Para esse ponto, utilizaremos o livro de Francisco Máuri de Carvalho Freitas, *O Estado e a revolução: doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução* (2011).

Em *Que fazer?*, Lênin (1977) debate com o partido social-democrata a respeito da formação política da classe trabalhadora em alguns trechos do texto. Ele considera que a formação (ou a educação) da classe trabalhadora deveria ter como objetivo a formação política, a fim de assegurar a seleção de quadros e a continuidade da militância contra a ditadura ideológica burguesa.

A conscientização sobre a opressão de classe seria um dos elementos fundamentais para a educação dos trabalhadores, que deveriam compreender o processo histórico concreto, a partir de suas próprias vivências, e reconhecer sua condição de classe subalterna e, ao mesmo tempo, revolucionária. Para Lênin (1977, p. 35), portanto, era necessário “empreender ativamente o trabalho de educação política da classe operária, de desenvolvimento da sua consciência política”.

O processo de desenvolvimento da consciência política da classe operária aconteceria, sobretudo, na luta política em sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais. Lênin (1977) destaca que a educação burguesa era inerente a toda instituição social presente no modo de produção capitalista: igreja, família, ciência, etc. Por isso, não haveria possibilidade de transformação na formação da classe operária se não houvesse uma organização e intencionalidade política por parte dos quadros do partido revolucionário nesse sentido.

A estratégia proposta por Lênin era de trazer à tona os fatos concretos, a fim de informar os trabalhadores sobre sua condição de explorados. Em outras palavras, dar condições ao trabalhador – a partir das contradições objetivas e de suas experiências práticas – de refletir, discutir e compreender sua condição no modo de produção capitalista, enquanto classe

explorada.

Quando trata das questões concretas para a educação da classe operária, Lênin propõe algo prático: que o trabalhador tenha a possibilidade de formar sua consciência de classe a partir de denúncias dos dilemas que ele sofre como classe. O autor está querendo dizer que a própria condição de vida do operário é fonte do debate político, pois somente ele sabe o que é sofrer as duras penas da classe subalterna.

Lênin (1977, p. 42) comenta que “A consciência política e a atividade revolucionária das massas não podem ser educadas senão com base nestas denúncias”. Por que Lênin pensa na formação da consciência da classe operária a partir de denúncias? Porque a formação da classe operária deve estar embasada no materialismo histórico-dialético, isto é, na compreensão da história e da sociedade a partir da perspectiva de classes. Ele cita como exemplo os estudos de Engels no livro *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (1845) e toma as questões concretas como ponto de partida para sua análise:

A consciência das massas operárias não pode ser uma verdadeira consciência de classe se os operários não aprenderem, com base em fatos e acontecimentos políticos concretos e, além disso, necessariamente de atualidade, a observar cada uma das outras classes sociais em todas as manifestações da sua vida intelectual, moral e política; se não aprenderem a aplicar na prática a análise materialista e a apreciação materialista de todos os aspectos da atividade e da vida de todas as classes, camadas e grupos da população (LÊNIN, 1977, p. 42).

Para Lênin (1977, p. 42), formar a classe operária para analisar criticamente as contradições concretas do modo de produção capitalista permitiria que os trabalhadores reagissem ao autoritarismo e às pressões sofridas sob a égide dos capitalistas, pois “não é nos livros que se pode obter esta ideia clara: só a podem das quadros vivos, denúncias em cima dos acontecimentos, de tudo o que sucede num dado momento à nossa vida”.

A formação, portanto, se daria por meio de denúncias vivas e incisivas do sofrimento da classe trabalhadora. Essas denúncias dariam aos trabalhadores uma melhor compreensão da teoria revolucionária, pois se refeririam a situações presentes na luta política cotidiana. Lênin (1977) chama esse processo de educação de “atividade revolucionária”.

Em *Que fazer?*, Lênin está debatendo com os sociais-democratas sobre os caminhos para a revolução socialista, como já mencionado. Na perspectiva social-democrata, seria necessário fazer a revolução para depois pensar na educação da classe operária. Para Lênin (1977), porém, a educação da classe operária deveria acontecer durante a luta dos trabalhadores contra os capitalistas, pois os fatos dariam condições para que a classe operária compreendesse sua condição histórica. Além disso, a educação formaria quadros profissionais que conduziriam

a formação de novas gerações de “políticos profissionais”, como Lênin (1977) denomina.

O que ele estava propondo era que a formação dos educadores revolucionários fosse fortalecida pelo próprio movimento revolucionário, independentemente de quem formaria esses novos quadros: fosse a base operária, fossem os estudantes, fossem os intelectuais.

A formação de revolucionários profissionais para o trabalho de educar as novas gerações estaria ligada à luta revolucionária, e não apenas à teorização. De um lado, essa formação passaria pelo trabalho artesanal necessário para o desenvolvimento econômico, caso a revolução socialista fosse deflagrada. De outro, ela contaria com um setor responsável por elaborar as diretrizes teórico-práticas para a formação política da classe trabalhadora.

Lênin não trata dos aspectos metodológicos de como educar as massas, mas enfatiza que essa função caberia a políticos profissionais designados para isso.

Há um debate importante em que Lênin (1977) se coloca sobre a ideia de denúncia dos fatos. Ele explica que essas denúncias não estão relacionadas a factoides ou a textos terroristas (ele quer dizer textos sensacionalistas), mas a esclarecimentos sobre os fatos que envolvem a luta política e que interessam à classe trabalhadora no processo revolucionário. Esses fatos, destaca Lênin (2011) não serão suscitados pela educação ministrada na escola pública controlada pelo Estado burguês e seus interesses, muito menos pelos intelectuais economicistas, mas pelos movimentos revolucionários.

Freitas (2011, p.26) comenta que Lênin depreende que “o Estado não é a expressão da vontade popular como resultado da decisão de todo povo ou expressão da vontade nacional”. O Estado, para Lênin, é a principal instituição que dissemina (na teoria e na prática) os intentos das classes dominantes. Por esse motivo, Lênin pensa em formar a classe operária para se organizar, pensar e fazer propostas para sua própria educação.

É possível dizer que o pensamento educacional de Florestan Fernandes entre as décadas de 1980 e 1990, se não se embasa no de Lênin, dialoga certamente com ele. A ideia de formar a classe trabalhadora, mesmo por meio da escola pública, em bases marxistas (FERNANDES, 1988), a fim de possibilitar a formação da autoconsciência e da autoemancipação (FERNANDES, 2020), são pontos comuns a ambos.

Outro ponto comum refere-se ao papel político do professor. Com vimos, a centralidade das propostas educacionais de Lênin está na formação política. Não por acaso, um dos principais textos escritos por Florestan Fernandes (2019b) tem como título *A formação política e o trabalho do professor*, no qual ele discorre sobre a impossibilidade de a ação docente em sala de aula ou no ambiente escolar ser neutra.

O professor, em grande parte da história da educação brasileira, foi o porta-voz das

classes dominantes na escola. Em outros tempos, até fez parte da classe média e teve algum prestígio social devido à profissão. Contudo, após passar por um processo de desprestígio e sucateamento na profissão – principalmente nos governos empresarial-militares, como já vimos –, o professor teve de compreender-se como um trabalhador, parte da classe trabalhadora, assim como seus alunos da escola pública.

Considerando as leituras e a militância de Florestan Fernandes, é possível estabelecer um diálogo entre as ideias de Lênin e as ideias florestianas de revolução dentro da ordem e de revolução contra a ordem. Florestan Fernandes, como marxista, estava observando os problemas concretos da educação brasileira e tinha plena consciência de que havia um enorme distanciamento conjuntural entre o Brasil de sua época e a Rússia da de Lênin.

Florestan Fernandes, assim como Lênin, estava pensando em estratégias para a superação do modo de produção capitalista. A revolução dentro da ordem, no campo educacional, seria a educação dos trabalhadores durante o processo de revolução, por meio da escola pública, instituição presente em quase todo o país e que atende grande parte dos filhos da classe trabalhadora. Já a revolução contra a ordem seria a educação dos trabalhadores após a revolução, com o fortalecimento constante das bases para a continuação do percurso revolucionário. Tanto para Lênin como para Florestan Fernandes, tal educação seria organizada por partidos, sindicatos e movimentos sociais.

Como aponta Limoeiro-Cardoso (1995), é bem provável que não compreendamos a obra de Florestan Fernandes publicada a partir da década 1970 – composta por seus estudos sobre as particularidades da formação do capitalismo no Brasil e por seu debate sobre a América Latina – sem ler os escritos de Lênin. Como argumentamos que houve um desenvolvimento do pensamento educacional em Florestan Fernandes no período de 1959-1994, a obra de Lênin o auxiliou a compreender as transformações conjunturais que aconteceram nesse período.

Contudo, como seus escritos foram elaboradas na militância pela escola pública (ora como acadêmico, ora como político partidário), identificamos ao menos duas questões importantes a serem destacadas sobre o pensamento de Florestan Fernandes sobre a educação: a) seu pensamento educacional expressa o debate, as sínteses e as propostas dos grupos de que fez parte no processo de militância; e b) como os problemas da educação brasileira persistiram desde os debates que antecederam a promulgação da LDB de 1961 até a formulação da nova LBD de 1996, várias das propostas de Florestan Fernandes para a educação se faziam atuais, como a da exclusividade da verba pública para a escola pública. A atualidade dessas propostas corrobora a ideia de que houve continuidades em seu pensamento educacional.

O que de fato se destaca no processo de desenvolvimento do pensamento educacional

em Florestan Fernandes, como já mencionamos, são as mudanças políticas, econômicas e sociais que ocorreram no Brasil, principalmente a partir do golpe empresarial-militar de 1964. Seus textos, a partir daí, são claramente marxistas (LEHER, 2018), abordando os dilemas educacionais pelo método materialista-dialético.

Neste capítulo, discutimos as análises de Florestan Fernandes sobre a educação brasileira feitas durante sua participação na Campanha em Defesa da Escola Pública, sobretudo, seu balanço sobre os resultados da LBD de 1961. Florestan Fernandes se coloca como crítico do processo de formulação da lei e de seus resultados, advogando que o texto final não contemplou integralmente a proposta de exclusividade da verba pública para a educação pública, elaborada por seu grupo. O avanço desse ponto seria importante, pois daria condições concretas ao setor público para promover melhorias estruturais e qualitativas na educação brasileira (FERNANDES, 1966).

Foi também nessa experiência que Florestan Fernandes começou a perceber que as ações revolucionárias dentro da ordem não seriam suficientes para a promoção do desenvolvimento da escola pública no Brasil. Como ainda não tinha plena compreensão dos dilemas sociais brasileiros, vale lembrar que Florestan Fernandes não tinha amadurecido sua análise sobre as especificidades da formação do modo de produção capitalista no Brasil, anos turbulentos que levaram ao início da ditadura empresarial-militar de 1964. Como não havia essa compreensão por parte do autor, ele denomina o comportamento das classes dirigentes de “sociopático”, pois as questões que estavam em debate nesse período, nas décadas de 1950 e 1960, não tinham relação com o pensamento socialista, mas com o liberalismo.

Vimos também que os acordos MEC-USAID foram negociados e implementados no Brasil como projeto de dominação cultural, segundo Arapiraca (1979) e Fernandes (2020). Nesse acordo, profissionais da educação já formados no Brasil receberem treinamentos em universidades dos EUA. Os conhecimentos obtidos nesse treinamento foram aplicados no Brasil ao nível de sistema educacional via Estado.

O legado do acordo MEC-USAID no Brasil, conforme Fernandes (2021b), foi o aprofundamento da dependência cultural da educação brasileira, transformando nossa escola em uma instituição meramente reprodutora de conhecimento técnico e esvaziada de conteúdo de cunho humanístico. Não por outra razão, Saviani (2008b) denomina esse período (1964-1985) de tecnicista. Além disso, a universidade se tornou um local de exploração do conhecimento em prol do desenvolvimento do mercado. Sua função social como instituição também se esvaziou, ao não ter a intencionalidade de formar cientistas brasileiros com a capacidade de pensar, de maneira autônoma, os dilemas do país (FERNANDES, 2021a).

Além disso, vimos que Florestan Fernandes (2021a) foi um dos intelectuais que debateu a condição da universidade brasileira no final de década de 1960. A Reforma Universitária de 1968 trouxe à tona esse debate. Para o sociólogo, a universidade brasileira precisava passar por uma revolução, mas a sociedade não se demonstrava em condições concretas para esse direcionamento.

Por isso, a reforma era o possível, não o ideal. Mas que reforma deveria ser essa, segundo Florestan Fernandes? Uma reforma que transformasse a universidade em um local de formação dos sujeitos para o trabalho, para lidar com a tecnologia em expansão e, principalmente, para formar o cientista capaz de refletir sobre sua própria realidade. O autor considerava a formação racional, científica e técnica, mas sem diminuir a relevância da formação do cidadão.

Sua proposta de uma universidade multifuncional e integrada relaciona-se com a ideia de que a instituição deveria se preocupar com todos os cursos nela existentes. Deveria dar-lhes a mesma importância, e não privilegiar os cursos com mais prestígio histórico, como a medicina, o direito e as engenharias. Seria multifuncional, portanto, porque a sociedade precisa de profissionais bem-formados em todas as áreas. E seria integrada, porque suas pesquisas científicas precisavam ter foco nos problemas reais da sociedade (FERNANDES, 2021a).

De acordo com Florestan Fernandes (2021a), a universidade brasileira constituiu-se historicamente como um conglomerado de faculdades distintas, e não como um processo orientado por um projeto de nação democrática. Como resultado, as relações administrativas internas acabaram por consolidar uma condição de imparidade, com órgãos colegiados dominados pelos cursos de maior prestígio. Isso virou um problema, argumenta o autor, na medida em que as relações internas da universidade se tornaram meramente políticas e antidemocráticas (FERNANDES, 2021a).

Abordamos também os principais pontos que propiciaram ao autor oportunidades para desenvolver seu pensamento educacional. Procuramos deixar claro que seu pensamento a respeito da educação não passou por uma abrupta mudança, mas por um processo de maturação, que teve como base as mudanças do contexto brasileiro, em especial, a que ocorreu com o golpe empresarial-militar de 1964.

Elencamos seis fatores principais para tratar a respeito de como se deu o desenvolvimento do pensamento educacional em Florestan Fernandes no período de 1954 a 1994: a) a pesquisa sobre as relações dos negros em São Paulo, realizada em 1955 e publicada em 1959, com seu amigo e mestre, Roger Bastide, e a pedido da Unesco; b) sua análise, publicada em 1966, sobre os resultados da CDEP (1959-1961); c) a deflagração do governo

empresarial-militar em 1964, seguida pela aposentadoria compulsória de Florestan Fernandes, seu exílio em 1968 e 1969, e o consequente afastamento do ambiente universitário; d) suas pesquisas sobre as formas e as características da formação do capitalismo brasileiro, empreendidas desde meados dos anos 1960 e publicadas em 1972 e 1974; e e) o aprofundamento de suas leituras marxistas durante e após o exílio em Toronto, no Canadá.

Por fim, vimos que os textos de Lênin não focaram em debates a educação, muito menos os processos metodológicos atrelados às práticas pedagógicas. Nas passagens em que ele fala mais sobre o assunto, Lênin defende que a educação da classe trabalhadora deve centrar-se na formação política. Em vários dos textos de Florestan Fernandes (2020, 2021b), nota-se uma preocupação semelhante: o sociólogo defende, por exemplo, que a escola é o local oportuno para a formação da autoconsciência e da autoemancipação da classe trabalhadora. Defende também a importância da formação política do professor e a necessidade de os educadores militarem e se vincularem a movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos (FERNANDES, 2020, 2021b).

A obra de Lênin (2007, 2012) forneceu bases teóricas para que Florestan Fernandes compreendesse as questões relacionadas com a formação do modo de produção capitalista no Brasil. Essa, aliás, é a principal influência de Lênin na obra florestiana, segundo Limoeiro-Cardoso (1995, 2022). Parte do desenvolvimento de seu pensamento educacional foi fruto dessas constatações, ou seja, da formação e das características do modo de produção capitalista no Brasil, em seus estudos (FERNANDES, 2005b).

No próximo capítulo, abordaremos o pensamento educacional em Florestan Fernandes nas décadas de 1980 e 1990. Iniciaremos por sua relação com os movimentos sociais dos educadores e por sua candidatura a deputado federal constituinte, no ano de 1986. Depois, trataremos de suas propostas para a educação, e do balanço dos resultados da Constituinte de 1987-1988 que ele fez. Por fim, analisaremos o desenvolvimento do pensamento educacional em Florestan Fernandes no período em questão.

CAPÍTULO 3 – PROPOSTAS E PENSAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990: EDUCAÇÃO PARA A REVOLUÇÃO SOCIALISTA E PARA A REDEMOCRATIZAÇÃO?

Florestan Fernandes atuou junto aos movimentos sociais na luta pela melhoria da educação pública desde a Campanha em Defesa da Escola Pública (CDEP) (1959-1961). No final dos anos 1960, com se viu no presente trabalho, ele participou como militante e sociólogo profissional nos debates sobre a Reforma Universitária e, do final da década de 1970 até 1995, ano de sua morte, também o fez. Neste último período, diferentemente de outros momentos, fez parte do PT, atuando como militante partidário.

Na nossa interpretação, a estrutura do pensamento de Florestan Fernandes parte do concreto e está centralizada na luta pela escola pública brasileira, tendo a militância como fio condutor para a elaboração do seu pensamento educacional. Ele não foi um pedagogo ou intelectual que pensou a educação escolar por dentro da escola. Portanto, não escreveu textos a partir dessa perspectiva metodológica, mas, como participante de movimentos sociais nos diferentes períodos em que atuou. Aí está um dos principais elementos para a análise de seus escritos.

Vale salientar que tal afirmativa não diminui seus textos, pelo contrário, tornam-os vivos pelo fato de estarem conectados com os principais debates políticos educacionais do Brasil nos últimos 70 anos.

Ele mesmo afirma que sua visão como cientista foi ampliada a partir do momento em que foi às ruas durante a CDEP. Florestan Fernandes comenta que ouvir os participantes do movimento em suas apresentações nos sindicatos e eventos foi fundamental para compreender uma realidade que, até então, não estava clara aos intelectuais acadêmicos (FERNANDES, 1977).

A última metade da década de 1970, e a década de 1980 inteira, de acordo com Saviani (2013), foi um momento de mobilizações dos educadores somente podendo ser comparado ao dos anos 1920 e 1930 – o qual, como vimos, foi um período de mobilização dos chamados pioneiros da educação nova como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, etc. que resultou, como marco histórico da educação brasileira, na escrita e publicação do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*.

Braga (2020) ressalta que esse período foi marcado pelas diversas frentes de luta encabeçadas por movimentos sociais organizados, por profissionais da educação, negros, indígenas, profissionais da saúde, sindicatos, trabalhadores de diversos setores, etc. Esses

grupos militavam pela ampliação de seus direitos, tendo como principal perspectiva a instauração do Estado democrático.

Por esse motivo, a agitação política contra os governos ditatoriais, esse período do Brasil é historicamente conhecido como “redemocratização”. Depois de um longo período de governos ditatoriais, mais precisamente 21 anos, o povo brasileiro levanta a bandeira contra a ditadura empresarial-militar controlada, segundo Florestan Fernandes, pelas classes dirigentes e o imperialismo estadunidense. Em sua análise sociológica, a ditadura representou mais uma ação de contrarrevolução preventiva na história do país (FERNANDES, 2005).

Florestan Fernandes estava presente nos movimentos dos educadores como figura acadêmica importante, levando um conjunto de pautas construídas em debates organizados por intelectuais, professores, alunos e trabalhadores da educação. Entre esses debates, destacam-se as Conferências Brasileiras de Educação, realizadas nos anos de 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991 (OKUMURA, 2020; BRAGA, 2020).

Em síntese, como escreve Pinheiro (2015, p. 116), o movimento dos educadores ao qual Florestan Fernandes pertencia na década de 1980 tinha os objetivos de:

- 1) Promover o encontro nacional de educadores; 2) efetivar um balanço crítico da educação brasileira; 3) analisar as contradições da educação, identificando as contribuições dos educadores para o avanço no processo democrático e; 4) encaminhar uma ampla discussão a respeito de possíveis soluções dos problemas pedagógicos enfrentados pelos educadores.

É possível apontar que suas propostas e pensamento que desenvolve nesse período tinha como escopo as ideias desses movimentos na conjuntura de 1980, ou seja, Florestan Fernandes, assim como na CDEP, carregava em suas proposições para a temática educacional a síntese da militância em que representava. Isso sem deixar de lado seu posicionamento como pensador e político marxista.

Braga (2020), ao tratar sobre os grupos participantes das conferências e eventos (na década de 1980 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília; e VI CBE, 1991 – São Paulo), afirma que seu posicionamento político, em geral pautava-se pela perspectiva liberal-democrática. Florestan Fernandes, assim como fez em sua participação na CDEP, representou-os na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987-1988, sendo porta-voz dessas demandas.

Esta seção partirá das análises que já realizei em minha dissertação de mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes, a qual foi posteriormente publicada em

formato de livro, pela editora Lutas Anticapital (OKUMURA, 2020). Essas análises serão ampliadas e aprofundadas a partir de três conjuntos bibliográficos.

O primeiro agrupa as recentes e importantes contribuições de duas autoras, a saber: Lucelma Silva Braga, que escreveu o livro *A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história* (2020), e Fabiana de Cássia Rodrigues, autora do artigo *Florestan Fernandes e a educação pública na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988)* (2022). O segundo conjunto é composto por duas obras de Florestan Fernandes – *O desafio educacional* (1989) e *Tensões na educação* (1995)³⁹ – que também serão revisitados neste capítulo. Por fim, serão também utilizados os documentos com as exposições de Florestan Fernandes na ANC de 1987-1988 que tratam sobre o tema da educação (FERNANDES, 1988).

O objetivo desta seção é de dissertar a respeito de mais um momento de participação de Florestan Fernandes em luta pela educação pública brasileira. Para tal, abordaremos sua participação junto aos movimentos sociais dos educadores; a campanha e as propostas educacionais em sua candidatura pelo PT; suas propostas educacionais na ANC; seu balanço sobre os resultados da Constituinte de 1987-1988; e, finalmente, o pensamento e as propostas educacionais que ele defendeu nas décadas de 1980 e 1990.

3.1 O capitalismo competitivo e o capitalismo monopolista: principais características

Esta subseção nos auxiliará a compreender as especificidades da formação histórica do modo de produção capitalista no Brasil, na concepção de Florestan Fernandes. O objetivo desse exercício, evidentemente, não é o de aprofundar-se sobre tão fecundo assunto, que já foi debatido por intelectuais como Miriam Limoeiro-Cardoso⁴⁰. O objetivo é, antes, o de expor, de maneira resumida, as principais diferenças, no sentido político, entre dois períodos históricos do capitalismo brasileiro identificados pelo autor como: “capitalismo competitivo” e “capitalismo monopolista”. Faremos isso no esforço de compreender tanto as especificidades de cada um como as relações deles com o desenvolvimento do pensamento educacional em Florestan Fernandes.

Segundo o autor, na história brasileira, o modo de produção capitalista apresenta

³⁹ Referenciadas no presente trabalho como Fernandes (2020, 2021b), respectivamente.

⁴⁰ Para aprofundamento no assunto, recomendam-se as seguintes obras da autora: *Ideologia do desenvolvimento: Brasil JK/JQ* (LIMOEIRO-CARDOSO, 1972) e *Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes* (LIMOEIRO-CARDOSO, 1995).

períodos com características econômicas e políticas diferentes (FERNANDES, 2005b). Ele refuta a tese de que existiriam padrões uniformes de desenvolvimento do capitalismo em âmbito mundial (denominada como etapismo), deixando claro que:

Não é intrínseco ao capitalismo um único padrão de desenvolvimento de caráter universal e invariável. Podem se distinguir vários padrões de desenvolvimento capitalista, os quais correspondem aos vários tipos de capitalismo que se sucedem ou ocorrem simultaneamente evolução da história. Além disso, se se torna um mesmo padrão de desenvolvimento capitalista, pode-se verificar que ele é suscetível de utilizações variáveis, de acordo com os interesses estamentais ou de classes envolvidos pelo desenvolvimento capitalista em diversas situações histórico-sociais e as probabilidades que eles encontram de varar o plano das determinações estruturais e de se verterem em fatores da história (FERNANDES, 2005b, p. 261).

Nesse trecho, Florestan Fernandes nos explica que há uma estrutura no modo de produção capitalista em sua forma econômica, mas que, a depender das características sociais do país (seja o Brasil) ou da região (seja a América Latina) que se considera, sua forma de desenvolvimento possui especificidades. Não se trata de algo padronizado, retilíneo, suscetível a leituras globalizantes. Os interesses sociais, políticos e econômicos das classes dirigentes, de acordo com Florestan Fernandes (2005b), são determinantes para que o desenvolvimento dos limites sociais do modo de produção capitalista tenha semelhanças com os casos clássicos (ele cita a Inglaterra e a França como exemplos) na história da revolução burguesa.

Os ideias liberais e nacionalistas apregoados antes do golpe empresarial-militar de 1964 – ou, na leitura de Ianni (1981), as condições “pré-revolucionárias” no Brasil de 1961-1963 – trouxeram ao debate político público questões como a reforma agrária. O debate gerado, porém, não foi o suficiente para engendrar avanços na democracia brasileira. Isso, como vimos, não foi possível também no campo educacional.

Na visão de Florestan Fernandes (2005b), no capitalismo competitivo, ainda havia a possibilidade de as burguesias nacionais ganharem espaço político e realizarem um revolução para o desenvolvimento de um Estado soberano. Contudo, com o desenvolver do capitalismo monopolista no Brasil, após a década de 1950, os grandes conglomerados empresariais internacionais vindos do centro do capitalismo, de modo estratégico, ganharam uma força política que extrapolava até mesmo os poderes locais, por meio de ações de dominação econômica, política e cultural. O acordo MEC-USAID, no setor educacional, ao nível de sistema, pode ser apontado como exemplo.

Fernandes (2005b) comenta que o aceleramento impositivo do capitalismo monopolista, aplicado nos países da periferia do capital na década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial,

tem suas origens estratégias na vitória socialista na experiência concreta da Revolução Russa de 1917. Até então, não havia alternativas palpáveis ao modo de produção capitalista que provocassem outras formas qualitativas de organização econômica.

A luta pelo espaço político, ideológico e concreto, restringia-se a como o desenvolvimento do modo de produção capitalista se desdobrasse nos países da periferia do capital, sob égide dos países do capitalismo central. No plano político, o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) marcou “o início de uma nova era, na qual a luta do capitalismo por sua sobrevivência desenrola-se em todos os continentes, pois onde existem revoluções socialistas vitoriosas, existem fortes movimentos socialistas ascendentes” (p. 296-297). É o caso do Brasil em condições “pré-revolucionárias” (IANNI, 1981).

Nessa conjuntura, não há espaço para avanços progressistas, mesmo valendo-se de pautas políticas liberais. Faz-se necessário o controle das nações imperialistas sobre a periferia do capital. Não só pelo fato de as economias centrais precisarem das matérias-primas e do dinamismo e favorecimento econômico oferecidos pelos países subdesenvolvidos para continuar a crescer, mas também porque nas sociedades subdesenvolvidas se achava um dos últimos espaços históricos acessíveis – pela coadunação com as inclinações políticas favoráveis sinalizadas pela burguesia nativa brasileira – para manter a expansão do seu poder. Por essa razão, esses espaços de manobras e imposições do imperialismo, além dos interesses econômicos, viabilizou-se por causa do caráter político e histórico nacional, caráter esse que será denominado de “autocracia burguesa” (FERNANDES, 2005b).

Na prática, os governos das nações hegemônicas organizaram alianças com os Estados da periferia do capital por meio de projetos de assistência educacional, financeira, tecnológica, militar, de saúde pública, etc. Foi uma das formas de implementação da política de boa vizinhança, como aponta Arapiraca (1979), para manter o controle sobre as nações que necessitavam de financiamentos externo para se desenvolver. Na visão de Florestan Fernandes (2005b, p. 298): “A função de tais projetos é diretamente política: acima de seus alvos explícitos, o que eles visavam era a súbita elevação do poder de decisão e controle das burguesias e dos governos pró-capitalistas das nações periféricas”.

As nações hegemônicas negligenciaram todo o discurso democrático e cívico que apregoavam para o desenvolvimento de uma ordem competitiva (mediada pelo livre mercado) para impor seus projetos políticos e econômicos, impedindo qualquer forma de conciliação objetiva que atrelasse os seus interesses com seus ideais democráticos, de liberdade e autodeterminação dos povos.

Para o sociólogo, há três questões que ajudam a compreender historicamente como o

Brasil foi convertido em uma economia monopolista dependente:

De um lado, a ‘decisão externa’ de converter o Brasil numa economia monopolista dependente repousa em dois fatores diversos: a disposição das economias centrais e da comunidade internacional de negócios de alocar no Brasil um volume de recursos suficientes para descolar rumos da revolução econômica em processos; e no deslocamento empresarial envolvido por essa disposição, que iria implantar dentro do país o esquema de organização e de crescimento econômico intrínseco à grande corporação. De outro lado, a ‘decisão interna’ de levar a cabo a referida transformação capitalista, tão temida por muitos povos de economia competitiva dependente e subdesenvolvida [...]

No segundo momento, que se situa depois da consolidação dos governos militares no poder, elas puderam contar com uma política econômica que unificava a ação governamental e a vontade do empresariado [...] (FERNANDES, 2005b, p. 299-301)

E, em terceiro lugar, afirma Fernandes (2005b, 303) “Na base de ‘decisão interna’ não é somente econômica. Ela repousa numa complexa motivação psicossocial e política”.

Para o autor, essas questões são cruciais para compreendermos a implementação do capitalismo monopolista no Brasil. Havia um interesse das economias centrais em alocar seus negócios no Brasil como um possível terreno fértil para a expansão de seus negócios e para a manutenção e o fortalecimento do modo de produção capitalista. Para tal, o imperialismo norte-americano disponibilizara ao Brasil recursos e investimentos para a estrutura nacional poder receber seus empreendimentos de modo eficiente e eficaz.

No contexto dos anos 1930, porém, havia certa resistência por parte da burguesia nativa em pensar estratégias políticas nacionalistas que fortalecessem o setor industrial ao nível nacional. Este se movia, mas com pouca expressividade política e capacidade tecnológica. De acordo com Florestan Fernandes (2005b), com o golpe empresarial-militar de 1964, a burguesia nativa alia-se aos projetos propostos pelas nações centrais para receber auxílios e investimentos que ajudariam a manter seus lucros e privilégios como classe.

O autor aponta que não era a intenção do imperialismo promover o desequilíbrio político e econômico nos países subdesenvolvidos, mas, sim, de tê-los como parceiros. Por isso, aliar-se com a burguesia nativa contra possíveis avanços das pautas progressistas – mesmo que violentamente como aconteceu nos governos empresariais-militares brasileiro – foi uma das maneiras encontradas para firmar essa parceria.

Os governos empresariais-militares (1964-1985), segundo Florestan Fernandes (2014b), foram utilizados como braço forte do Estado para conduzir politicamente os interesses da burguesia nativa. Ele explica que a instituição militar em si não possui viés político, pois tem suas funções delimitadas no Estado. Contudo, por sua representação e força armada, ela foi

usada para conduzir os intentos da parceria política entre imperialismo e burguesia nativa.

Os países do capitalismo central obtiveram dois pontos a seu favor para promover suas ações no Brasil: a) a capacidade econômica de investimento para o desenvolvimento do país, e b) a conivência da burguesia nativa (e dos militares) com as ações projetadas. Faltavam somente as ações de convencimento para o grande público pensar que essa parceria também era de seu interesse. Segundo Florestan Fernandes (2005b), a mobilização “nacionalista” promovida política e culturalmente pelo meio midiático durante os governos militares teve exatamente essa intenção.

Como resultado, a nova etapa de incorporação da burguesia nativa brasileira às economias centrais, seguindo o padrão de desenvolvimento econômico inerente ao capitalismo monopolista, ofereceu a essa burguesia nativa uma dupla oportunidade: a de dar um salto qualitativo no que se refere às bases materiais de seu poder e, concomitantemente, de revolucionar o modo pelo qual esse poder se equaciona por meio do Estado e da própria economia, fortalecendo, assim, sua dominação de classe. Além de obter essa condição de poder, a burguesia nativa do Brasil tinha em mãos a automobilização de parte da população que a representava como classe (FERNANDES, 2005b).

Minto (2011, p. 45) nos ajuda a compreender as características do modo de produção capitalista (ele utiliza a sigla MPC) no Brasil, afirmando que:

É fato que a formação da particularidade brasileira – e latino-americana – ocorre por meio da junção entre o movimento histórico de ampliação/universalização do MPC e a necessária constituição de novas formações sociais neste processo, que se fez, dentre outras maneiras, pela colonização moderna. Está inscrita, portanto, na gênese do MPC, pois, a um só tempo, se ‘agrega’ a ele e é elemento constituinte fundamental ao movimento histórico de organização global do capital.

Na passagem da década de 1970 para a de 1980, na final ditadura empresarial-militar, com o fortalecimento das mobilizações dos movimentos sociais no Brasil, Florestan Fernandes (2020) passa a considerar que havia caminhos para o desenvolvimento da democracia no Brasil. Contudo, ele acreditava que tal desenvolvimento democrático só seria possível por meio de ações revolucionárias tanto “dentro da ordem” – pela conquista do poder político-partidário – como “contra a ordem” – haja vista a inviabilidade de fazê-lo somente por vias legais. Afinal, a burguesia nativa brasileira havia se demonstrado incapaz de promover a revolução burguesa, tornando-se a mais interessada parceira dos países de capitalismo central (FERNANDES, 2005b).

3.2 Florestan Fernandes e os movimentos sociais dos educadores (1980)

Florestan Fernandes compreende que o golpe empresarial-militar de abril de 1964 estancou quaisquer possibilidades do pensamento progressista por meio da repressão e dos atos violentos perpetrados pelo Estado ao longo dos anos de ditadura empresarial-militar no Brasil e, em processos semelhantes ao caso brasileiro, em alguns países da América Latina (FERNANDES, 2005). T

Também aponta que o projeto de reabertura democrática foi controlado, de modo “lento, gradual e seguro”, pelos representantes da elite brasileira para que todo o processo político fosse por eles conduzido, mesmo com a roupagem midiática de política democrática (FERNANDES, 2014a). As ações das classes dirigentes contrarrevolucionárias preventivas, nesse sentido, diante do efervescente contexto político expresso nas ruas e das demandas populares, utilizaram-se mais uma vez do Estado para conduzir seu projeto de manutenção do poder e de reprodução, mesmo em outro cenário histórico, de seus privilégios.

Fernandes (2020), apropriando-se do pensamento de Marx, comenta que a constituição do Estado não é apenas fruto histórico do pensamento burguês e do desenvolvimento da burocracia, mas, instrumento mediador de dominação. Ou seja, o surgimento do Estado como o é não se deu pelo desenvolver da humanidade no processo histórico, mas, pela necessidade econômica, política, cultural e histórica da própria burguesia.

Utilizando-se de uma ilustração, imagine que um proprietário de indústria fosse a um local com seus maquinários, trabalhadores e todo aparato necessário para iniciar seu empreendimento, sem a presença legal do Estado como mediador das relações laborais. Os trabalhadores, ao chegarem ao local, não teriam obrigações nem punições se fugissem ou se decidissem viver e trabalhar de outras formas. Quem os puniria? Quem os obrigaria a algo? Quais garantias teria o proprietário? Quais regras legais seriam utilizadas para resolver tal questão? Quem iria impor sanções aos “infratores”? Pois é, aqui estão algumas das várias funções realizadas pelo Estado, ditas de modo simples e acessível. Essa ilustração, dadas as devidas proporções e aplicações, pode ser utilizada atualmente para pensar as condições de trabalho impostas aos motoristas e entregadores de aplicativo.

Mesmo com a presença e capitalidade marcante do Estado, como há interesses políticos da burguesia, esses profissionais trabalham sem as mínimas condições de segurança (física, estrutural e financeira) devido à falta de interesses de melhor assisti-los. Atualmente existem no Brasil cerca de 1,5 milhão de trabalhadores de aplicativos nessas condições, sendo grande parte deles homens, negros e com mais de 50 anos (TOKARNIA, 2022).

Marx (2011b) expõe, no famoso livro *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*, que as frações burguesas – nos anos de 1851 e 1852, a França passava por uma transição, no sentido político e administrativo, entre o período absolutista e a República – fizeram seus arranjos políticos, aliando-se a grupos de trabalhadores para conduzir os debates e chegar a conclusões adequadas a seus interesses. Marx nos demonstra na prática que a história é a história das lutas de classe, e que não há uma lógica retilínea em sua constituição, pois, o interesse das classes dominantes, mesmo com os retrocessos democráticos, na culminância dos fatos ocorridos na França com a tomada do poder pelas mãos dos conservadores, está no centro da agenda da burguesia.

Em 1980, economicamente, o país passava por uma depressão em consequência das ações dos governos militares. No final de 1984, último ano completo sob a ditadura, o Brasil acumulava US\$ 102,1 bilhões em dívidas a governos e bancos estrangeiros. Essa cifra, à época, equivalia a 53,8% do PIB nacional e corresponderia a cerca de US\$ 1,2 trilhões (FIUZA, 2014).

Para Ianni (2019), como parte do processo de dominação imperialista (a ditadura do grande capital), a política salarial do Brasil serviu à economia como técnica de combate à inflação. Os trabalhadores, com as novas imposições do Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966) – elaborado pelo Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica, e sustentado por um discurso de segurança e desenvolvimento – trouxe aos trabalhadores más condições salariais. Para o autor, todo esse processo, que perdurou os anos de 1965 a 1979, levou a:

[...] desenvolver a ilusão de que a força de trabalho da classe operária é apenas uma mercadoria entre outras. Toma a força de trabalho, mão de obra, fator de produção; e o operário como trabalhador, assalariado. Pouco a pouco, na ideologia e prática dos governantes, o que passa a estar em questão é o salário, a remuneração do trabalho pelo capital como fatores de igual categoria na produção, ao lado da tecnologia, organização empresarial, direção da empresa e assim por diante. Da mesma forma que a burguesia, o governo apaga a especificidades da força de trabalho operária, tornando-a salário, ou remuneração, do trabalho de trabalhadores da indústria, agricultura, comércio, bancos, empresas privadas e públicas, funcionários e empregados. É assim que a política salarial implica a equalização da força de trabalho operária com toda e qualquer outra mercadoria. Primeiro, equalizam-se todos os fatores da produção: trabalho, capital, tecnologia, organização, direção e outros. Segundo, mas ao mesmo tempo, equaliza-se o trabalho com o salário. Terceiro, equalizam-se salário operário e salários de todas e quaisquer categorias de trabalhadores assalariados, tanto os que produzem mercadorias, valor ou mais-valia, como os improdutivos (IANNI, 2019, p. 110).

As políticas dos governos militares, paulatinamente, igualaram os salários dos diversos setores produtivos e improdutivos. Elas acabaram arrochando os salários, denotando uma crescente exploração dos trabalhadores, sobretudo, dos operários. Além e apesar desse fator, os

sindicatos dos trabalhadores – que sofriam perseguição por parte do Estado – devido à forte reivindicação para conseguir reajustes salariais para os operários, conseguiram 10% de abono salarial a todos os trabalhadores, mas, como aponta Ianni (2019), isso fazia parte de um artifício para manter a condição de superexploração.

Os funcionários públicos tiveram seus salários congelados. Somente a tecnocracia dos setores públicos e privados, representadas pelos trabalhadores do alto escalão, mantiveram ou melhoraram seus salários na década de 1970. Esse grupo, assim como parte dos intelectuais orgânicos da ditadura, endossava as ações do governo e representava, no mercado, os compradores dos bens de consumo duráveis produzidos nacionalmente e importados.

Ianni (2019) afirma que essas promoções salariais recebidas pelos altos escalões do setor público interessavam, econômica e politicamente, para o mantimento e ascensão dos governos empresariais-militares no poder. Destaca também que, em meio às mudanças das políticas salariais, somente a classe trabalhadora (operários e trabalhadores dos setores de serviços) sofreram impactos salariais negativos.

Antunes (2018), em uma análise sobre a condição dos trabalhadores no contexto atual, conceitua a classe trabalhadora como a classe-que-vive-do-trabalho, isto é, homens e mulheres – empregados ou não – que sobrevivem de sua força de trabalho de algum modo. O autor refuta a ideia do fim do trabalho devido às novas e crescentes modalidades laborais configuradas no atual cenário. Pode-se dizer que essa classe-que-vive-do-trabalho, em diálogo com Ianni (2019), representa as mesmas pessoas (os trabalhadores), dadas as devidas compreensões e diferenciações vindas dos diferentes contextos, pois sofre com as imposições exploratórias ditadas pelo grande capital, representados pela burguesia nativa e o imperialismo (FERNANDES, 2005).

Braga (2020), ao tratar desse mesmo contexto, a década de 1970, elenca as imposições tecnológicas e econômicas do Pacote Verde (ou Revolução Verde) como um dos fatores que trouxeram mudanças ao campo e, conseqüentemente, aos trabalhadores do campo. Novaes et al. (2019) comentam que o Pacote Verde trouxe ao campo uma série de tecnologias, como o uso de agrotóxicos e novos maquinários, que visavam ao aumento da produtividade dos trabalhadores do campo.

O resultado foi a industrialização do setor agrícola, mas com base no aprofundamento da exploração da mais-valia e na concentração dos lucros nas mãos de latifundiários. Para os autores: “guiadas pelo tripé semente transgênica, agrotóxicos/fertilizantes sintéticos e máquinas pesadas, as corporações agroindustriais consolidaram uma estrutura de poder e dominação no meio rural” (NOVAES et al., 2019, p. 191).

Na educação, de acordo com Saviani (2008a), os governos militares foram guiados pelas linhas de estudo da economia da educação, enxergando no ensino um meio para atender e assegurar o aumento da produtividade. Para os militares, a escola primária deveria capacitar, sobretudo, para as atividades práticas; o ensino médio deveria preparar novos profissionais para atender as demandas econômicas; e o ensino superior deveria preparar a mão de obra especializada e os quadros dirigentes (SAVIANI, 2008a).

Ainda segundo o autor, o principal evento organizado para discutir as metas e diretrizes da educação no período militar foi o Fórum “A educação que nos convém”. Em suas palavras:

A iniciativa da organização do Fórum se pôs como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968. Durante os meses de julho, agosto e setembro, o IPES [Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais] se dedicou à preparação do evento, que se realizou de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968. Teve papel decisivo na organização do evento Roberto de Oliveira Campos, que havia sido ministro do Planejamento do governo Castelo Branco entre 1964 e 1967, situação em que definiu a política econômica do regime militar e implementou suas principais medidas. A ele eram submetidos os temas e os sumários das conferências e os nomes dos participantes a serem convidados (SAVIANI, 2008a, p. 296).

O evento tratou das abordagens da educação de modo geral, de aspectos do ensino superior, e de bases e fundamentos para a elaboração das políticas educacionais nacionais. Segundo Saviani (2008b), os participantes do evento, como síntese, concluíram que era necessário: a) utilizar a teoria do capital humano como filosofia educacional; b) considerar que a função do ensino médio é preparar a mão de obra solicitada pelo mercado, utilizando-se das habilitações profissionais dos alunos oriundos das escolas públicas; c) ampliar e diversificar os cursos ofertados no ensino superior, inclusive com cursos de curta duração; e d) erradicar o analfabetismo, a partir de ações locais na comunidade, da valorização do planejamento, e da racionalidade dos investimentos para o aumento da produtividade.

Saviani (2008b) destaca que um dos principais legados deixados pela ditadura empresarial-militar em termos de projetos e políticas educacionais no Brasil foi a modificação do conceito de educação, afastando-o ainda mais de uma concepção humanista e aproximando-o do tecnicismo e do pragmatismo. Outros impactos negativos apontados pelo autor são: a desculturação do ensino, isto é, a retirada de conteúdos e conhecimentos relacionados às ciências humanas, a privatização da educação em larga escala, a precarização do trabalho docente, e o favorecimento de práticas pedagógicas esvaziadas de bases teóricas.

A desculturação acontece, principalmente, pelas ações políticas e formativas encabeçadas pela parceria MEC-USAID, como tratamos anteriormente. A privatização em

larga escola, para Florestan Fernandes, inicia-se com as aberturas legais ofertadas por meio do texto da LDB promulgada em 1961 (FERNANDES, 2021a). Nesse importante documento, abre-se a possibilidade de ofertar bolsas de estudos a alunos na ausência de atendimento do Estado (Art. 94). Fernandes (2020) observa que a condição se aprofunda no período empresarial-militar devido às brechas no qual o texto da LDB de 1961.

Okumura (2020), utilizando como base o Anuário Estatístico do Brasil de 1985, aponta que, em 1945, no que tange à expressividade das instituições públicas e privadas, havia 33.423 estabelecimentos públicos (84%) e 5.908 estabelecimentos privados (16%) no Brasil, totalizando 498.805 matrículas em geral. Em 1957, havia 77.131 de estabelecimentos públicos (84%) e 13.777 estabelecimentos privados (16%), totalizando 1.489.964 matrículas em geral.

Já em 1983, havia 187.531 estabelecimentos públicos (93%) e, no setor privado, 14.762 (7%). Ao comparar em números de matrículas, o setor público teve o crescimento de, 561%, já o setor privado, 249%. Quando se observa a porcentagem de matrículas, em 1945, a relação em porcentagem entre o setor público e o privado era de 16%, já em 1983, era de 19%. Essa representação em números, em 1945, o setor privado possuía 438.104 mil, já em 1983, passou para 4.889.031. Ou seja, o crescimento do setor privado, em matrículas, foi de 1.116% de 1945 para 1983.

De acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2006, p.1167), no período da ditadura empresarial-militar, havia cerca de 899 mil professores de primeiro grau. Os autores apontam que houve um movimento de proletarização do professor, tornando-o um “[...] profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores”. Nos anos 1950 e 1960, esses trabalhadores ainda eram considerados profissionais liberais e tinham prestígio social e remuneração adequada. Devido às políticas empregadas pelos governos ditatoriais (Lei nº 5.692/71), houve dois principais impactos da profissão docente: a formação aligeirada devido a demanda de expansão do atendimento escolar no Brasil e a diminuição dos salários.

Ferreira e Bittar (2006, p. 1166-67) comentam que, além das más condições de trabalho, o professor sofreu uma mudança em sua identidade social que parte da ideia do trabalho liberal para a proletarização do magistério. Nas palavras dos autores:

Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu status social. A partir desse momento teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas

que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores.

Como houve a proletarização do trabalho docente apontada pelos autores, seus salários foram reduzidos. Em 1982, por exemplo, o salário médio de um professor do ensino primário era de US\$ 182,58 (equivale a Cr\$ 24.922,17) por mês, sendo que o salário-mínimo nesse mesmo ano era de Cr\$ 16.608,00 por mês. Nas palavras dos autores:

O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979 (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, 1167).

De acordo com Cunha (1991), em 1967, um professor do ensino primário da rede estadual de São Paulo recebia em média 8,7 vezes o salário-mínimo, em horas. Em 1979, essa média cai para 5,7. No Rio de Janeiro, a remuneração média desse mesmo professor era de 9,8 vezes o salário-mínimo em 1950. Já em 1960, passou para 4 vezes e, em 1977, para 2,8. Por fim, em 1980, a média caiu ainda mais, para 2,2 salários-mínimos, também calculados por hora.

Florestan Fernandes (2020), em sua leitura sobre o trabalho do professor na década de 1980, ao tratar da expressão social do professor na sociedade brasileira, comenta que a figura do professor (status social) oriundo das classes médias se modificou, e todo o prestígio social de ter uma profissão respeitada, de ser o mestre, passou por um processo de proletarização (FERNANDES, 2020).

Ele denuncia as ações do período empresarial-militar e seus direcionamentos político-educacionais como fator principal para a desconfiguração da profissão. Em diálogo com os professores – e tendo em vista que se trata de um texto político de combate denominado de *A formação política e o trabalho do professor* (FERNANDES, 2020) –, o sociólogo afirma que o professor também é um proletário e que, por isso, precisa lutar junto a sua classe.

Outro aspecto relacionado ao trabalho do professor era o favorecimento das práticas pedagógicas esvaziadas. Ferreira Jr. e Bittar (2006) escrevem que a proletarização do magistério nacional, com as perdas salariais que a acompanharam, foi desmistificada, isto é, o mito de que o professor ainda tinha prestígio social deixou-se evidente, pelo contrário, pela baixa remuneração. Para os autores, a atividade do professor, outrora vista como uma ocupação especializada, passa a ser vista como um trabalho técnico. Saviani (2007) contribui para a compreensão desse período da pedagogia brasileira ao classificá-lo como tecnicista, pois, assim,

expressa que, devido às orientações políticas e pedagógicas preconizadas pelos militares, a escola tornou-se uma instituição que visava apenas à formação de novos trabalhadores, técnicos e especializados.

O regime empresarial-militar, de modo autoritário, deixou suas marcas por meio de ações orquestradas que, conforme Florestan Fernandes (2020), foram aparelhadas pelas classes dirigentes e o imperialismo, deixando como legado: um Estado autoritário, um sistema produtivo embasado na grande empresa privada, um aparato político que exclui, seletivamente, as ações ou influência dos intelectuais, dos grupos organizados (movimentos sociais), da Igreja e das organizações políticas de esquerda, fechando brechas para possibilidade de oposição (FERNANDES, 2010).

No final do governo de Ernesto Geisel (1974-1979), e no início do mandato de João Figueiredo (1979-1985), devido aos anos de repressão e, para Florestan Fernandes, como parte de um projeto econômico que demandava a abertura democrática nos países da América Latina (FERNANDES, 1996), abriram-se espaços para que o povo se manifestasse contra os militares. O autor deixa claro que a participação política organizada dos movimentos sociais à época foi fundamental para obter avanços, principalmente, na ANC de 1987-1988. Contudo, estava em curso mais um processo contrarrevolucionário preventivo, só que com roupagens democráticas.

Entre os anos de 1977 e 1997, inauguram-se instituições como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). As três, de acordo com Braga (2020), foram as principais organizações encabeçadas por intelectuais da universidade para a estruturação das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs).

Além dessas instituições de cunho acadêmico, também havia associações e grupos organizados formados por profissionais da educação, professores e alunos, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), além de sindicatos representados pela Central Única dos Trabalhadores (CUT). Segundo Saviani (2007), havia cerca de 2 milhões de profissionais da educação na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) no ano de 1980. A ANDE, por exemplo, contava com 67 associações de professores de diversas instituições de nível superior.

Em 1980, depois das expressivas greves do ABC (1978-1980), os diretórios das entidades ANDE, ANPED, CEDES, aglutinaram-se para idealizar e organizar as Conferências Brasileira de Educação (CBE) para debater a educação brasileira. Os seis encontros aconteceram nos anos de 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. O grupo dos defensores da escola pública tinha o intuito, principalmente, de retomar os debates e fazer propostas

relacionadas às problemáticas educacionais que haviam sido suprimidas nos anos de maior repressão da ditadura (PINHEIRO, 2015).

O grupo tinha o intuito de promover encontros ao nível nacional entre educadores, intelectuais, alunos e profissionais da educação, a fim de debater as condições reais da educação brasileira, elaborar um levantamento crítico do cenário educacional brasileiro, fazer propostas e encaminhar possíveis soluções para os problemas pedagógicos enfrentados pelos professores. Conforme Pinheiro (2015), a comissão diretora do grupo contava com a presença de Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso, Luiz Antônio Cunha e Moacir Gadotti.

É possível apontar, com base em Braga (2020) e Pinheiro (2015) e, no campo da história, em Néspoli (2021), que havia uma dificuldade de pensar e propor um plano unificado direcionado à educação devido às diferenças/divergências políticas dos atores que compunham os grupos que organizavam as conferências e congressos para debater os problemas educacionais do país.

Para Braga (2020), mesmo com a presença de intelectuais marxistas, como é o caso de Florestan Fernandes, a base das propostas acabou compondo-se de questões que dialogavam com ideias liberais progressistas. O grupo tinha o desafio de se fortalecer para enfrentar, de modo mais robusto e organizado, 21 anos de ditadura empresarial-militar.

Por essa razão, buscou-se, por meio do diálogo, chegar a pautas mínimas que contemplassem os intentos de todos, tais como: a exclusividade da verba pública para a escola pública, a laicidade na educação, as condições de trabalho e o salário do professor, a qualidade da educação, a autonomia organizacional e administrativa da universidade, o aumento dos recursos para o custeio da educação, a gestão democrática nas escolas, e políticas de reparação para negros e pessoas de baixa renda no geral.

Néspoli (2021), em seu trabalho em que aborda a constituição e as ações dos Conselhos Populares no período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), ao tratar sobre a conjuntura política no primeiro governo de Lula (2003-2006), afirma que não havia condições para propor ações revolucionárias de modo geral, pois, o cenário político propiciava debater apenas questões dentro da ordem. Intelectuais e partidos políticos tinham consciência das condições apresentadas pelo contexto. Ele explica que, por essa razão, as lideranças políticas lançaram mão de propostas progressistas que possibilitariam aberturas democráticas via Estado. A formação dos Conselhos Populares teria sido uma dessas estratégias para incluir representações das classes trabalhadoras no sistema político nacional.

Braga (2020) demonstra que houve, em mais esse episódio da luta política pela educação nacional, a presença marcante dos representantes das escolas privadas. Os debates sobre o

cenário educacional e as propostas do grupo dos defensores da escola pública colocavam um empecilho para que ambos os grupos, os privatistas e os defensores da escola pública, se juntassem: a exclusividade da destinação da verba pública para a escola pública.

Os privatistas, à semelhança dos discursos e propostas que precederam a LDB de 1961, embasavam-se na ideia de que a população deveria ter a liberdade de escolher o tipo de escola que queria para seus filhos. A partir dessa ideia, colocavam como um problema o monopólio do Estado sobre a educação, e defendiam, assim, o direito de as escolas privadas terem acesso ao dinheiro público, haja vista que todos são cidadãos e pagadores de impostos.

A Associação de Educação Católica do Brasil (AEC), a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC),⁴¹ a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN),⁴² a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), foram algumas das instituições que se fizeram presentes no contexto das disputas políticas na área da educação na década de 1980. Elas também se organizaram nessa década por meio de eventos para debater o cenário educacional e para fortalecer seus posicionamentos e pensar em propostas a favor do ensino privado.

Os eventos organizados pelas instituições se propunham a defender a escola pública para desconstruir a ideia de hierarquização dos saberes e das posições de cada participante. Eles abriram o diálogo para que todos os interessados pelo tema educacional participassem de modo democrático, sem o filtro da formação ou de quaisquer outras categorias que fragmentassem as diferentes representações do setor educacional.

A primeira CBE, realizada em 1980, em São Paulo, teve como tema central o debate sobre as políticas públicas da educação no Brasil nos dez anos precedentes. Os desafios colocados para o encontro foram:

- Promover a construção de um Sistema Nacional de Educação, responsável pela institucionalização de uma orientação política comum e de um trabalho permanente do Estado e da Sociedade na garantia do direito à educação;
- Indicar, para o conjunto das políticas educacionais de forma articulada entre os sistemas de ensino, a garantia da democratização da gestão e da qualidade social da educação básica, assim como as condições adequadas e necessárias para o trabalho dos docentes e funcionários;
- Definir parâmetros e diretrizes para a qualificação do professor e o direito do aluno à formação integral com qualidade;

⁴¹ Mais tarde, a AEC incorporou a ABESC e a Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC), mudando de nome para Associação Nacional de Educação Católica (ANEC) (ANEC, 2023).

⁴² Em 1990, passou a se chamar Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) (CONFENEN, 2022).

- Propiciar condições para a definição de políticas educacionais que promovam a inclusão social e o respeito à diversidade de forma articulada entre os sistemas de ensino (CBE, 1982, p. 2).

Conforme Pinheiro (2015), os participantes, de modo geral, apontaram críticas ao Estado, suscitando denúncias a respeito da situação precária da formação docente, da profunda desigualdade de qualidade educacional entre o setor privado e o setor público, e do repasse da verba pública ao ensino privado. Cerca de 2 mil pessoas, de todas as regiões do país, compareceram ao evento. Entre os participantes, estavam Florestan Fernandes e o professor Paschoal Leme, que foi um dos signatários do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, em 1932. Ambos encaminharam textos que expunham um balanço dos problemas educacionais a serem enfrentados e debatidos para participarem desse importante evento, mesmo com a barreira da distância, pois ambos não puderam estar presentes fisicamente no evento por questões pessoais.

De acordo com Braga (2020, p. 138), a primeira CBE:

[...] foi considerada pelos educadores como um palco de resistências contra o autoritarismo, tanto na política educacional quanto do próprio Estado, e como espaço coletivo de crítica ao treinamento e domesticação a que os educadores estavam submetidos desde o início da ditadura.

A segunda CBE aconteceu no ano de 1982, nas instalações da UFMG em Belo Horizonte. Tendo como tema “Educação: perspectiva na democracia da sociedade”, seus debates também se dedicaram a analisar as políticas educacionais, mas, desta vez, com o objetivo de pensar possibilidades concretas (iniciativas) da sociedade civil no âmbito da educação.

Para Braga (2020, p. 144), “o evento aconteceu em um momento em que a transição da ditadura empresarial-militar para a democracia representativa iniciava sua etapa final”. As possibilidades de apresentar propostas de mudanças, ainda que dentro da ordem, estavam mais abertas à sociedade. Outro sinal dessa abertura foi a vitória da oposição nas eleições realizadas naquele mesmo ano. As eleições de 1982⁴³ representaram a volta da escolha direta dos representantes dos governos estaduais e das prefeituras pela população.

Em meio a esse contexto, as expectativas para o II CBE eram positivas. O grupo dos defensores da escola pública poderia reforçar seu compromisso em dar continuidade aos

⁴³ “Em 15 de novembro de 1982, foi realizada a primeira eleição direta para governador de estado após a instauração do regime militar. Seriam também eleitos senadores, deputados federais e estaduais, prefeitos (menos os das capitais) e vereadores. Entre os candidatos, estavam importantes líderes de oposição como Miguel Arraes e Leonel Brizola, cassados e exilados no período da ditadura” (GLOBO, 2021).

trabalhos de articulação política de segmentos da sociedade civil em prol da luta pela efetivação de uma educação democrática.

Ao analisar a I e II CBEs, Braga (2020) comenta que ambas tiveram um viés crítico, de denúncia ao autoritarismo. Por um lado, isso uniu as instituições participantes. Por outro lado, houve, também, pontos sobre os quais não foi possível um consenso, principalmente, entre os representantes liberais e os de esquerda. Havia, portanto, fragmentações ideológicas entre os participantes dos grupos dos defensores da escola pública. Claramente, houve disputas e discursos diferentes e divergentes sobre a problemática educacional brasileira.

Em 1983, por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 5, apresentada pelo deputado Dante de Oliveira (PMDB), pretendeu-se o restabelecimento das eleições diretas para o maior cargo da representação da República, o de presidente. Para Braga (2020), a PEC foi o ponto de partida para o movimento das “Diretas Já”, que levou cerca de 1,5 milhão de cidadãos às ruas naquele ano. O ato foi liderado por figuras importantes, como Tancredo Neves, Mário Covas, Luiz Inácio Lula da Silva, Franco Montoro, além de artistas e intelectuais engajados na causa.

Para Florestan Fernandes, o desfecho desse movimento deixou evidente que, considerando o projeto de transição “lenta, gradual e segura” e as especificidades da democracia brasileira, havia limites para as possibilidades dos movimentos sociais dentro daquela conjuntura (FERNANDES, 2014a). Os representantes políticos da burguesia nativa, para terem chances de se inserirem nesse debate político, comportavam-se com roupagens democráticas, porém, estavam ali claramente para defender os interesses da velha política em detrimento do povo.

Por fim, como esperado, o governo vigente, do general João Figueiredo, utilizou-se de suas forças políticas para que os encaminhamentos e deliberações da PED nº 5 não saísse do seu controle. As Diretas Já foram derrotadas, e os votos, que seriam abertos para a eleição presidencial, foram deixadas para depois. Braga (2020) assinala que a campanha “Diretas, mas não agora” emplacada pelo governo, tornou-se possível somente no ano de 1988, durante a escrita da Constituição de 1988.

Com a derrota e o fortalecimento das estratégias vindas do alto, criou-se a Aliança Democrática⁴⁴, que aglutinou representantes de partidos liberais, como o PMDB, e da esquerda,

⁴⁴ Coalizão formada em 1984, no final do regime militar, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), oposicionista, e pela Frente Liberal, dissidência do Partido Democrático Social (PDS), governista, para apoiar, na eleição presidencial a ser realizada pelo Colégio Eleitoral em janeiro de 1985, a chapa composta por Tancredo Neves, líder oposicionista moderado, candidato a presidente, e José Sarney, ex-presidente do PDS, candidato a vice. A aliança entre o PMDB e o já então Partido da Frente Liberal (PFL) apoiou de início o governo

com foco na candidatura de Tancredo Neves para presidente, tendo José Sarney na mesma chapa, como vice. Esse ato permitiu a recomposição das várias frações de poder, permitindo uma certa continuidade nos direcionamentos políticos e da ordem burguesa vigente.

Na compreensão de Florestan Fernandes, esse conglomerado de forças políticas tinha como estratégia a conciliação e a defesa da democracia, porém, não contemplava os reais interesses das classes subalternas (FERNANDES, 2021). Em sua leitura, abriram-se melhores condições para montar um Estado com aparência democrática, de Estado de Direito, mas, cuja essência estava enraizada na velha política burguesa, sem dar brecha para avanços progressistas significativos, muito menos revolucionários.

A terceira CBE teve como tema “Das críticas às propostas e ações” e ocorreu em 1984, em Niterói (RJ). Contou com cerca de 5 mil participantes, de todos os Estados brasileiros e níveis de ensino. Nesse encontro, segundo Braga (2020), houve a participação de educadores de outros países da América Latina.

O encontro, como o próprio tema sugere, objetivava, de acordo com Braga (2020, p.149), “contribuir para avanços das conquistas democráticas e encaminhar possíveis soluções para os problemas enfrentados que expressassem a síntese de uma ampla coletiva discussão”, em outras palavras, o encontro visou realizar um balanço crítico e contextualizado da educação brasileira. Foram muitos os trabalhos e mesas organizados, entre eles, 124 painéis e 12 simpósios.

O grupo participante da terceira CBE escreveu o conhecido *Manifesto dos participantes* (1984), no qual expressou o contentamento de observar que muitas prefeituras e governos de Estado, por ação de suas Secretarias da Educação, já estavam obtendo melhorias, por meio da implementação de práticas e da democratização dos direcionamentos e deliberações dentro de suas administrações.

Braga (2020, p. 150) aponta que, por um lado, a democratização tinha um sentido de “ampliação quantitativa das oportunidades de acesso e permanência na escola e pela eficiência na transmissão de conhecimentos bem como da administração global do sistema e da vida escolar”.

O *Manifesto dos participantes*, realizou um balanço das duas primeiras conferências, salientando a importância do consenso coletivo; a necessidade de conquistar mais recursos à educação pública; bem como a composição e a responsabilidade dos Conselhos Federais e Estaduais da Educação. Braga (2020) escreve que houve a participação de Tancredo Neves, por

do presidente José Sarney (1985-1990), mas se desfez gradativamente até chegar ao fim durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). (MAGALHÃES, s/d).

meio de um documento propositivo, no qual incentivava os educadores participantes do evento a elaborar sugestões de ações futuras. Nesse documento, Tancredo afirma seu compromisso em assegurar a universalização do ensino básico nacional público e gratuito, e em utilizar os recursos financeiros públicos para aprimorar o sistema educacional em todos os níveis.

O problema da Nova República, levantado por Braga (2020) e Silva e Santos (2020), é de que, devido aos limites da abertura democrática – visto o desfecho da campanha das Diretas Já –, a educação manteve-se sob a égide dos representantes dos governos empresariais-militares.

O controle para a transição democrática no país, em exemplos históricos, foi escancarado pelos resultados da Anistia (1979), da derrota das Diretas Já (1984) e, mais tarde, da própria composição do Congresso que elaboraria a nova Carta Magna. Entre os deputados constituintes, 53,3% eram do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e 23,8% do Partido da Frente Liberal (PFL). Juntos, eles eram 431 dos 559 deputados constituintes. Já os progressistas contavam com somente 26 representantes, ou seja, 5,9%. Os autores denominaram esse fenômeno de “consórcio partidário” (SILVA; SANTOS, 2020, p. 11).

A quarta CBE ocorreu em Goiás, em 1986, na cidade de Goiânia, e teve como tema “Educação e Constituinte”. O documento gerado a partir das discussões dos participantes é conhecido como a *Carta de Goiânia*. Foi ainda mais expressivo em termos de quantidade de participantes do que as outras CBEs, contando com a presença de 6 mil pessoas. Essa mobilização certamente foi influenciada pela convocação da Nova Constituinte. Em 27 de novembro de 1985, por meio da Emenda Constitucional nº 26, foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte com a finalidade de elaborar novo texto constitucional.⁴⁵

Uma síntese dos debates e das deliberações do evento foi publicada na *Carta de Goiânia*. Inicialmente, o texto declarava como objetivo central do encontro que:

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

⁴⁵ “O debate formal sobre a nova Constituição começou em julho de 1985, com a Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, também conhecida como Comissão Afonso Arinos. Composta por 50 membros, ela foi presidida pelo senador Afonso Arinos de Melo Franco. O anteprojeto constitucional foi entregue em setembro do ano seguinte e, embora não tenha sido encaminhado oficialmente ao Congresso, foi publicado e serviu de base para muitos dos constituintes que, em fevereiro de 1987, passaram a debater oficialmente a construção da nova Constituição num trabalho que se desenvolveu em sete etapas, desdobradas em 25 fases distintas” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018).

O evento promoveu uma análise crítica das políticas educacionais, mas teve, sobretudo, um carácter propositivo, pois visou definir o posicionamento do grupo de defensores da escola pública na formulação de bases para que as políticas educacionais do Brasil considerassem, de modo sistêmico e prático, as necessidades educacionais na perspectiva democrática e no âmbito escolar.

Os temas norteadores do evento foram: a política educacional na Nova República; a priorização do primeiro grau; a participação da comunidade escolar na definição e na gestão da escola pública; as lutas populares pelo direito à educação; a captação e aplicação dos recursos; a política nacional do magistério; as implicações políticas, administrativas e pedagógicas da proposta de municipalização do ensino básico; as questões de administração e gestão pública da política educacional; as questões relativas ao segundo grau; a função sociopolítica da universidade; e a educação e a Constituinte (BRAGA, 2020).

O documento foi deliberado e aprovado na sessão de finalização, com presença massiva do público. Isso ocorreu no mesmo ano das eleições que selecionariam, por voto direto, os representantes parlamentares que teriam a responsabilidade política de elaborar a Constituição.

O documento postula suas propostas em 21 pontos. São eles:

1. A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino e educação nacional.
2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de 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 da semana.
5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com carácter prioritariamente pedagógico.
6. São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de 0 (zero) ano de idade, em todos os níveis de ensino.
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 desse dever.
8. O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até 14 anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudos a ser destinado às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública.
9. O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos.

10. O ensino, em qualquer nível será obrigatoriamente ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa.
11. Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis, e que inclua o acesso com 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.
12. As Universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático
13. As Universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política, que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo.
14. A lei ordinária regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino, assim como a participação da União, para assegurar um padrão básico comum de qualidade aos estabelecimentos educacionais.
15. Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios.
16. Será de responsabilidade exclusiva dos setores da Saúde Pública a atenção à saúde da criança em idade escolar.
17. A merenda escolar e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a Educação "stricto sensu", porém gerenciadas por órgãos da área educacional.
18. É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção.
19. 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.
20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino.
21. Fica mantido o disposto pela Emenda Calmon (EC 24, § 42 do Art.176 da atual Constituição), assim como pelas Emendas Passos Porto (EC 23) e Irajá Rodrigues (EC 27); a lei ordinária estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso de não cumprimento desses dispositivos (ANDE; ANPED; CEDES, 1986).

Muito embora houvesse a compreensão dos limites políticos e históricos da disputa travada por dentro das instituições burguesas (dentro da ordem), os esforços dos grupos que compunham o evento construíram propostas, segundo Braga (2020), inéditas na trajetória da militância pela educação pública brasileira. O direito de todos à educação, em todos os níveis de ensino, e o dever do Estado burguês em ofertá-la de modo gratuito, com qualidade e laicidade, vinham à tona nos discursos dos intelectuais e de todos os outros participantes, assim como nas décadas de 1930, 1950 e 1960, e em outros períodos intensos de luta.

Alguns dos pontos que o grupo, de modo consensual, deliberou como propostas a serem discutidas na ANC de 1987-1988 foram: o direito da universidade à gestão democrática e à autonomia, o direito a creche para as crianças de 0 a 6 anos, o ensino dos jovens e adultos assegurado pelo Estado, o direito aos deficientes por atendimento especializado, a alfabetização dos indígenas inicialmente por seu idioma materno, o direito dos sindicatos à organização, o direito dos professores a melhores condições de trabalho, a fiscalização das instituições privadas no quesito de qualidade, e a não destinação de recursos públicos para essas escolas.

Braga (2020) comenta que o movimento dos educadores, assim chamado, independente das diferenças e divergências, finalizou-se com o clamar de pautas mínimas, escritas na *Carta de Goiânia*. Aí está a sua importância, pois representava as propostas de todos que ali estavam.

Ao analisar os textos produzidos por Florestan Fernandes nesse período, publicados em Fernandes (2020), vê-se que tanto o acúmulo de propostas feito pelos movimentos sociais dos educadores, como suas críticas ao modo de produção capitalista, são expressões da luta desses grupos. A Carta de Goiânia teve grande importância para os movimentos sociais dos educadores defensores da escola pública, pois possibilitou a deflagração da organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)⁴⁶. O Fórum foi realizado em 1987, na cidade de Brasília (DF), assim que se instaurou o Congresso Constituinte, tendo a Carta de Goiânia como principal expressão organizada desse acúmulo de debates e proposições.

Pinheiro (2015) e Braga (2020) entendem que o FNDEP foi um dos mais importantes eventos organizados pelo grupo dos educadores defensores da escola pública. O evento trouxe, como debate e síntese, contribuições para o texto constitucional e, conseqüentemente, para os debates da próxima LDB que entraria em discussão na constituinte de 1987-1988. O FNDEP também levantou elementos para que fossem discutidos novos planos nacionais de educação, que acabaram sendo implementados após a promulgação da LDB de 1996.

O evento aconteceu em decorrência dos debates realizados em Goiânia. O

⁴⁶ Nesse período, integravam o Fórum mais de trinta entidades, entre elas a Associação Brasileira de Imprensa (ABI); Associação Nacional de Educação (ANDE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), composição política suprapartidária e pluralista do Fórum (PINHEIRO, 2015).

posicionamento dos grupos que compunham o FNDEP não preconizava a instalação de um sistema de escolas pública unificado, pois acreditavam haver uma rica contribuição vinda da pluralidade das experiências e das propostas das diversas instituições educacionais existentes no largo território brasileiro.

Em suma, conforme aponta Pinheiro (2015, p. 164), a plataforma elaborada no evento manteve proposições formuladas na IV CBE para a Constituição, mas, organizadas em quatro diretrizes principais:

1. Educação é direito de todo o cidadão, sendo dever do Estado oferecer o ensino público, gratuito e laico para todos;
2. O governo federal destinará nunca menos que 13%, e os governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aplicarão, no mínimo, 25% de sua receita tributária na manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito;
3. As verbas públicas destinam-se exclusivamente às escolas públicas, criadas e mantidas pelo governo Federal, pelos Estados, Distrito Federal, e Municípios;
4. A democratização da escola em todos os níveis deve ser assegurada quanto ao acesso, permanência e gestão.

A V CBE, sediada em Brasília, em 1988, contou com a participação de 6 mil pessoas. Ela ocorreu dois meses antes da promulgação da Constituição de 1988, entre os dias 2 e 5 de agosto.

Como a Constituição de 1988 trataria, pela natureza jurídica do seu texto, os pontos relacionados à educação de modo mais amplo, conforme Pinheiro (2015), o tema central então debatido foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Florestan Fernandes deixa clara essa problemática em seus textos, comentando que a nova Carta Magna deveria tratar sobre as políticas educacionais de forma mais específica, deixando claro seus direcionamentos democráticos (FERNANDES, 2020). Ele comenta que, após o término da elaboração da Constituição de 1988, a centralidade da luta estava na nova LDB. A necessidade da participação política para o próximo passo, a LDB, necessitava, fundamentalmente, da presença dos educadores.

Houve 250 painéis e 24 simpósios na V CBE. O documento síntese, denominado de *Declaração de Brasília*, de acordo com Cunha (1989), começa repudiando as conclusões dos resultados da nova Constituição de 1988 no campo educacional.

Os participantes do evento compreendem que a Nova República se iniciou com as velhas práticas políticas das classes dominantes (representada pelo *centrão*): a de romper com as regras democráticas para controlar os encaminhamentos da escrita da Constituição de 1988. O centrão, em articulação com a burguesia nativa, mudou o ritual de escrita do texto no processo de elaboração da Constituição, pois percebeu que as propostas de viés democrático estavam

ganhando espaço político (FERNANDES, 2008).

Braga (2020) aponta que a *Declaração de Brasília* trouxe à tona questões como a necessidade de se especificar em lei a universalização do ensino fundamental, bem como a de organizar um sistema nacional de ensino, com a devida articulação entre todas as esferas da federação, para que houvesse a continuação de melhorias, a democratização da escola no âmbito da gestão e a maior inserção dela no meio social.

Mais uma vez, a velha demanda histórica da destinação dos recursos públicos para a escola pública não foi contemplada integralmente na Constituição de 1988. Assim como na LBD de 1961, abrem-se brechas para que o setor privado os receba de algum modo. A *Declaração de Brasília* mostrou-se preocupada com tal abertura, retomando esta como uma problemática central que deveria ser revista na nova LDB.

O fato debatido, em síntese, era simples: sem a destinação da verba pública com exclusividade para a escola pública seria impossível expandir o atendimento escolar, ofertar melhores condições salariais e de trabalho aos professores, pensar programas de formação continuada aos profissionais da educação ou promover a permanência estudantil.

São problemas básicos das políticas educacionais até hoje, haja vista que cerca de 48% dos alunos do ensino médio brasileiro evadem da escola para trabalhar, a fim de auxiliar suas famílias no custeio da sobrevivência (INSTITUTO UNIBANCO, 2023)⁴⁷. Da perspectiva docente, atualmente, os professores brasileiros nos anos finais do ensino fundamental são os que têm os piores salários entre 40 países avaliados em um estudo da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), com uma remuneração média de US\$ 26.724, no nível secundário superior geral (BERNARDES, 2021).⁴⁸

Baseados na análise de Florestan Fernandes, Braga (2020) e Okumura (2020) apontam que o texto constitucional promulgado em 1988 evidenciou os limites do Estado burguês, reforçando política e culturalmente o Brasil como país subdesenvolvido de capitalismo dependente, e colaborando para a manutenção de estruturas autoritárias, fruto da ditadura empresarial-militar e da própria história do país.

Na experiência como deputado federal constituinte, Florestan Fernandes percebe que a condição política do país, a de democracia restrita, continuaria, pois, houve uma clara

⁴⁷ “Além disso, é na adolescência que o problema se apresenta com maior intensidade. Em 2019, 7% da população entre 15 e 17 anos estava fora da escola. Abre em uma nova guia, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD - 2019), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (INSTITUTO UNIBANCO, 2023).

⁴⁸ “Mesmo os professores universitários, que no Brasil recebem salários maiores, têm uma remuneração 48,4% inferior em relação à média mundial” (BERNARDES, 2021).

intervenção de caráter contrarrevolucionário por parte dos políticos representantes da burguesia nativa. A militância do grupo dos defensores da escola pública foi importante nesse processo como resistência, mas, não foi capaz de impedir o golpe direcionado pelo *centrão*.

O autor compreende que a luta política empreendida pela esquerda é importante e deve continuar no campo político, contudo, somente por via da legalidade não haveria a efetiva promoção e construção de um país democrático (FERNANDES, 2011b).

As reformas são sempre reformas, ou seja, deixam os alicerces intactos como base forte para a continuação de políticas de privilegiados para privilegiados, por isso, o caminho para o desenvolvimento da democracia no Brasil deveria compor duas ações articuladas: ações revolucionárias dentro da ordem e ações revolucionárias contra a ordem.

Sumariamente, a V CBE, de acordo com Braga (2020), declarou (ou reafirmou) o compromisso dos educadores em continuar a militância pela democratização da escola nacional, visando a uma melhor distribuição de bens (verba pública), pois, sem a conquista dessa mudança, as propostas não passariam de meras formalidades ou de ações pontuais e paliativas diante do imenso desafio de superar a desigualdade vivenciada na sociedade brasileira. Como a Constituição de 1988 já estava promulgada, todas as energias seriam postas no debate sobre a nova LDB.

A VI CBE, sediada na USP, em São Paulo, aconteceu entre os dias 3 e 6 de setembro de 1991. O tema em pauta foram as políticas nacionais de educação. Houve 145 painéis, 17 exposições orais, 16 ciclos de debates, 12 oficinas pedagógicas, 3 conferências e 6 cursos, reunindo cerca de 4 mil pessoas (BRAGA, 20220).

As preocupações dos grupos organizadores eram, conforme Braga (2020), a de preservar as conquistas acumuladas nos últimos eventos (as CBEs e o FNDEP) e, ao mesmo tempo, de contribuir para a elaboração de novas políticas nacionais que dialogassem com as reais necessidades e desafios da educação brasileira.

O grupo denunciou as investidas do projeto neoliberal que estava sendo inserido nos debates que antecederam a escrita da nova LDB, salientando que a profunda dependência econômica e cultural, regida externamente, mostra-se como um dos elementos de dominação de caráter colonial e neocolonial. No campo da ciência, segundo Florestan Fernandes, o governo Collor (1990-1992) destroçou em pedaços toda a historicidade de luta que os militantes construíram há anos, avançando no debate científico e pelas conquistas da universidade brasileira (FERNANDES, 1995). A ciência nacional, assim sendo, foi enfraquecida e subjugada por programas tecnológicos impostos pelos países centrais do modo de produção capitalista.

O lema do encontro era “Ciência e previsão”. As principais pautas eram: o compromisso

com a luta pela escola pública (tanto na formulação de políticas como em proposições práticas), acrescido da ideia de ciência como base para pensar, investigar e propor; a necessidade de criar um ambiente de diálogo com as outras áreas do conhecimento científico e, por fim, a diversidade de representações e a responsabilidade de defender pontos consensuais e fundamentais para firmar as práticas democráticas (BRAGA, 2020).

Como parte dos objetivos do presente trabalho, é importante notar que Florestan Fernandes estava junto aos movimentos sociais e à organização desses eventos (as CBEs e o FNDEP). Certamente, como já escrito, suas propostas como deputado federal constituinte carregaram todas essas demandas coletivas.

Aqui não será aprofundada a análise das propostas do grupo por meio das falas do autor na ANC de 1987-1988, pois esse não é nosso objetivo. Entretanto, considera-se que a composição desses debates, deliberações e propostas, são acúmulos de reivindicações históricas construídas por movimentos dos educadores que, cada qual à sua época, engajaram-se pela melhoria da escola pública brasileira.

Os movimentos dos educadores, com a efetiva participação de Florestan Fernandes, foram fundamentais na construção das propostas, vindas do coletivo. Foram fundamentais, também, para a atuação de Florestan Fernandes na ANC de 1987-1988. Os movimentos sociais que se organizaram em prol da luta pela educação pública brasileira nesse período de “redemocratização”, portanto, fizeram parte do contexto de embate da Constituinte de 1987-1988 e da elaboração da LDB de 1996.

Por fim, é interessante observar que autores como Leher (2018), Braga (2020), Silva e Santos (2020), Okumura (2020) e Rodrigues (2022) são consensuais na compreensão de que havia uma consciência do grupo dos defensores da escola pública sobre os limites impostos pela conjuntura política. É possível apontar, de acordo com Néspoli (2021), que os grupos de esquerda não buscavam a revolução socialista de modo abrupto, mas, políticas – denominadas por Florestan Fernandes de revoluções dentro da ordem – para conquistar espaços de poder político, com vistas a alargar as possibilidades de ação dos partidos progressistas via Estado. Os Conselhos Populares, tratados com profundidade em Néspoli (2021), podem ser entendidos como exemplo dessas estratégias.

Na próxima seção, como parte do envolvimento na militância pela educação pública de Florestan Fernandes, serão abordados aspectos de sua candidatura e de suas propostas educacionais em 1986.

3.2 A candidatura de Florestan Fernandes: propostas educacionais

A campanha de Florestan Fernandes para deputado federal constituinte foi construída a partir de toda sua trajetória como militante e intelectual. Negros, indígenas, trabalhadores, estudantes, intelectuais e todos os “de baixo” estavam presentes nesse empreendimento (CERQUEIRA, 2004).

Tudo se iniciou com o convite de Luiz Inácio Lula da Silva, por intermédio da apresentação feita por seu filho, Florestan Fernandes Júnior, ao Partido dos Trabalhadores. O convite foi aceito com uma condição principal: a de fazer parte dos debates educacionais, pois sua militância pela educação pública no Brasil é histórica (SANFELICE, 2014).

Cerqueira (2004) comenta que a Florestan Fernandes, em um dos debates realizado no PT, foi negada sua participação na educação como representante do partido. Nesse momento, não aceitando tal condição, levantou-se e foi embora. Lula, sabendo que sua representatividade na temática era fundamental para o partido, convidou-o novamente, certo de que o futuro deputado constituinte seria um dos porta-vozes desse importante debate. Então, nessas condições, Florestan Fernandes retomou suas ações junto ao PT.

No ano de 1978, conforme Soares (1997), havia um contexto de agitação política, com greves encabeçadas pelos trabalhadores de Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C), municípios que formam a região conhecida como ABC Paulista. Lula foi um dos principais líderes desse movimento, junto aos sindicatos e aos metalúrgicos. Esse fenômeno histórico e político ficou conhecido como “novo sindicalismo” (BOITO JR., 1991). Em Freitag (1996, p. 170), Florestan Fernandes demonstrou ter muitas esperanças nesse movimento, escrevendo em uma carta de 3 de maio de 1983: “[...] luto como posso, na certeza de que movimentos virão – na verdade, se há alguma esperança, desde 1978, ela vem daí”. O deputado federal teve dois mandatos parlamentares, o primeiro de 1987 a 1991, e o segundo de 1991 a 1995.

Em 1979, o então presidente da República, João Figueiredo, aprovou a Lei da Anistia (nº 6.683). O ato foi contraditório, pois dava todas as condições de perdão aos militares e diversas restrições aos ditos “subversivos”, que foram exilados do país. Outros fatos históricos em destaque nesse período foram: o movimento das Diretas Já! (1984); o fim da ditadura empresarial-militar (1985); a eleição de Tancredo Neves (1985), a abertura dos debates na Nova Constituinte (1985) e, em âmbito internacional, os sinais de queda da União Soviética, marcando a queda do Muro de Berlim (1989) e o fim da Guerra Fria (1991).

Na visão de Fernandes (2020), os movimentos dos trabalhadores é parte da resposta da

conjuntura política nacional à repressão e as condições paupérrimas que as classes trabalhadores encontravam-se após os longos anos de repressão e precarização das condições de trabalho de grande parte da população, incluindo os profissionais da educação.

Florestan Fernandes estava atuando como professor de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e como articulista na Folha de S.Paulo. Na PUC-SP, ministrava cursos cujas temáticas centravam-se em analisar as revoluções socialistas, como a Revolução Cubana (1959). Como articulista, escrevia temas que debatiam as contradições dos governos militares. Seus alunos e leitores foram fundamentais para sua candidatura, bem como seu prestígio como intelectual e cientista social respeitado mundialmente (SOARES, 1997).

O que lhe convenceu a fazer parte do PT, de acordo com Cerqueira (2004), foi a possibilidade de diálogos plurais e progressistas entre os diversos grupos que compunham o partido. Outro fato que fez com que Florestan Fernandes optasse pela filiação ao partido foi a possibilidade de participar da nova Assembleia Nacional Constituinte, pois via como uma excelente oportunidade para debater e propor as solicitações vindas da classe trabalhadora. Como representante da temática educacional, ele levava as proposições dos movimentos sociais de educadores nos quais participava. Sua participação na ANC de 1987-1988 seria “[...] essencial, neste momento, para despertar nos oprimidos e nas classes trabalhadoras a consciência mais clara possível de seus direitos civis ou políticos e de suas garantias sociais” (FERNANDES, 2006b, p. 123). Para ele, sua candidatura:

[...] não é de querer tornar-se deputado federal. Busco empenhar-me a fundo no combate a uma democracia de fachada e aos riscos de uma Constituição ritual, que só presta para esconder o monopólio do poder Estatal e da violência organizada pelos privilegiados.

A campanha foi realizada com poucos recursos. Foi custeada com as vendas de seus livros e com a ajuda generosa de Antonio Candido (CERQUEIRA, 2004). Para Florestan Fernandes, sua candidatura tinha como propósito não apenas a vitória, mas, a construção de um debate no interior do partido e ao nível nacional.

Seus objetivos de campanha foram por ele sintetizados em cinco pontos centrais:

1. Pretendo empenhar-me a fundo na defesa de medidas socialistas que o PT arrola em suas palavras de ordem e que podem, não obstante o caráter retrogrado da burguesia brasileira, ser incorporadas à ordem legal existente. Essas medidas vão do conceito de propriedade privada e de liberdade e autonomia sindicais à conquista de peso e voz pelas classes trabalhadoras na sociedade civil, no controle do funcionamento do Estado e na participação de órgãos do governo que são estratégicos para a elaboração de políticas fundamentais em todas as áreas e para a formulação de programas ou planos concomitantes de solução dos problemas e dilemas históricos que elas pressupõem.

2. Pretendo acompanhar de modo atento e ativo, com a assessoria de órgãos do PT e a colaboração de juristas, técnicos e especialistas competentes, a formalização de normas constitucionais que digam respeito a problemas candentes, como a natureza do regime de partidos, a reforma agrária, a reforma urbana, a pesquisa científica e tecnológica independente, os direitos civis e políticos, bem como as garantias sociais dos cidadãos pertencentes às classes trabalhadoras livres e semilivres, do campo e da cidade, à raça negra ou aos tidos como “negros”, às categorias sociais e étnicas como os indígenas, os favelados, as mulheres, os menores e os velhos, os aposentados, os inválidos, e os doentes pobres, os dissidentes e objetores de consciência, os que pretendem conciliar a liberdade sexual à plena condição de cidadão etc.

3. Pretendo combater no sentido de ajudar a carta magna à redução e à eliminação de iniquidades econômicas, sociais e políticas. É impossível, em uma sociedade capitalista, suprimir a distância que separa a desigualdade social da liberdade, da fraternidade humana e da felicidade. Não obstante, é impossível desmascarar pseudo “concessões democráticas”, como a proibição de preconceitos de classe, da raça, de cor e de religião, que, no fundo, não contêm nenhum sentido libertário e igualitário. Ao inverso, essas são medidas de defesa da ordem do mais nítido sentido conservador. A igualdade racial, deve ser formalizada sem mistificação, e certas vantagens relativas, de teor compensatório, devem ser conferidas ao negro, como condição natural de sua integração a uma sociedade competitiva e de classe. Por sua vez, o “preconceito de classe” tem sido proibido com a intenção real de impedir os trabalhadores de recorrerem livremente à luta política de classes, enquanto os donos do poder se arrogam esse direito quase como um direito sagrado (oculto pela dominação econômica através da livre empresa, pela dominação cultural através do sistema escolar e da comunicação de massa e da dominação política através do Estado e do governo). A igualdade das religiões perante a lei magna constitui uma medida imperativa, desde que prevaleça o pluralismo religioso em concomitância com o pluralismo ideológico e partidário. Essa não é uma matéria constitucional; deve figurar como tal apenas para garantir a liberdade dos objetivos de consciência, que repudiam deveres impostos pela Estado em assuntos que contrariam a consciência religiosa dos cidadãos, e para impedir que o Estado extravase os limites de sua intervenção na esfera religiosa.

4. Pretendo manter-me fiel a causas e movimentos cujas bandeiras deram sentido a certos momentos da minha vida, como a campanha “Em Defesa da Escola Pública” e o movimento pelas reformas de base. O socialismo proletário implica uma óptica política própria, e ela impõe deveres que não podem ser ignorados ou postos em segundo plano por seus adeptos. As reformas de base possuíam, no seu contexto histórico, o mesmo significado que as lutas do PT adquirem no presente momento. Elas apontam na direção da situação dos proletários, dos oprimidos e excluídos no seio da sociedade nacional. Eles não podem ser mantidos à margem da nação, como se o Brasil fosse um conglomerado de nações desiguais e uma só (constituída pela grande burguesia nacional e estrangeira, presente no país através das multinacionais e dos comandos do imperialismo) se impusesse como a única nação válida! Por isso, defender as reformas de base consiste em propugnar pela revolução democrática. Nessa esfera, a causa mais importante é a dos trabalhadores e da liberdade maior que eles devem ter para alcançar e manter o desenvolvimento independente das classes trabalhadoras, limitar e destruir a dominação de classe burguesa e, dadas as condições históricas correspondentes, lutar pela conquista do poder. Isso quer dizer que a óptica socialista não se restringe à reforma social progressista e que os trabalhadores não esperam de uma Constituição republicana um assistencialismo redentor. Eles necessitam de liberdade maior dos menos iguais,

de uma liberdade que vincule a emancipação coletiva dos trabalhadores, por seus próprios meios de luta de classes, à conquista da igualdade social. Portanto, eles não se contentam (nem se poderiam contentar) com uma democracia burguesa “progressista”, esclarecida e “humanitária”. Para criar uma comunidade política nacional, a Constituição precisa avançar até limites que permitam a existência de premissas econômicas, sociais e políticas de um Estado democrático popular, no qual a maioria possa manifestar-se como e enquanto tal (não como “maioria relativa” ou “maiorias puramente eleitoral”).

5. No que se refere ao ensino, estamos longe das décadas de 1950 e de 1960. Não se trata de restabelecer os alvos da campanha “Em Defesa da Escola Pública”, então muito modestos. Daqueles alvos, o que persiste é a necessidade de dotar o país de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional que não consagre unilateralmente os privilégios da minoria e que evite a “privatização do público”, que converteu o Estado ditatorial em mola mestra do financiamento e da expansão de um ensino privado de baixíssima qualidade. E, de outro lado, a necessidade de extinguir ou, pelo menos, rever a composição e as atribuições do Conselho Federal de Educação. A esse respeito, procurarei defender com denodo a descentralização do ensino, em todos os níveis, do sentido mais amplo e efetivo, de modo que nos resguardemos em suas mãos todas as decisões capitais. As exigências atuais são muitas mais complexas que aquelas com que nos deparamos em 1960. Ocorreu uma explosão educacional na sociedade brasileira. Mas ela foi comandada por necessidades técnicas do capitalismo monopolista nos níveis econômico-financeiro e agroindustrial. Todos os antigos problemas persistem, como o analfabetismo, a evasão escolar, a “má escola” que expulsa ou torna impossível a “boa escola”, a educação como privilégio e, em particular, a escolarização como elevador social e como fonte de dominação cultural, meios pelos quais as classes dominantes impõem sua ideologia às outras classes e à nação. É preciso que a nova Constituição monte uma nova estratégia educacional: estimule a formalização de premissas legais que promovam a valorização social permanente do professor; a transformação das escolas em comunidades existenciais dentro das quais os professores, estudantes e os funcionários tenham voz ativa e participação cultural efetiva; e consagre a sala de aula como uma situação pedagógica criadora e revolucionária. A escola não será nada se for reduzida a uma cadeia ínfima e menor da dominação cultural e ideológica dos estratos mais conservadores e obscurantistas da sociedade. Por fim, é preciso que a persistente crise fiscal do Estado não seja contornada pela evasão das verbas que devem ser destinadas ao ensino, à diferenciação e ao crescimento quantitativo-qualitativo do sistema escolar. A educação, em suma, não é direito formal. Ela é, ao mesmo tempo, um dever das gerações mais velhas para com as gerações ascendentes, um dever fundamental do Estado, e precisa funcionar como garantia social inviolável do menor, do jovem e do adulto que pretendam dedicar-se aos estudos, mas se achem providos de meios por sua condição socioeconômica. Por isso, a liberdade de ensinar é também uma liberdade de aprender – e não aprender segundo requisitos que emanam da escola concebida como equivalente da fábrica e instrumento da aceleração da acumulação capitalista, porém aprender como meio de autoemancipação do pessoal do seu livre desenvolvimento como ser humano (FERNANDES, 2006b, 128-132).

Pode-se apontar que os objetivos de sua campanha carregavam os conteúdos de sua militância histórica. Como se vê no texto acima, questões como raça, etnia, defesa da escola pública, das mulheres, das pessoas com deficiência, dos idosos, dos grupos GLS (agora denominados LBGTQIA+) e dos trabalhadores, ou seja, dos grupos minoritários, estavam

contempladas em suas propostas. A centralidade na perspectiva socialista também é visível no texto.

O tema da verba pública para a escola pública é destacado como principal fator para o desenvolvimento da escola, pois, assim como na CDEP (1959-1960), fazia-se necessário que a educação brasileira avançasse em pontos como: atendimento escolar, permanência estudantil, qualidade da educação, e resistência contra o mercado educacional ascendente.

A educação, como se lê no item 5, contempla a ideia de dar aos oprimidos condições para receber uma educação que lhes capacitasse a se formar para a autoemancipação. No ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, a relação entre o professor e o aluno deveria ser uma relação não de poder entre opressor e oprimido, mas, uma relação pedagógica democrática. Fazia-se necessário, conforme Florestan Fernandes : “Construir uma escola autossuficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos. Conferir à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum crucis* da prática escolar humanizadora, de libertação do oprimido” (FERNANDES, 2020, p. 49, grifo do autor).

Florestan Fernandes compreendia que, para a construção do socialismo, o ensino devia estar dedicado a três questões: 1) as necessidades locais da comunidade escolar, 2) a formação da consciência dos trabalhadores na perspectiva de classes, e 3) a formação técnica, democrática e política da classe trabalhadora.

O cerne da questão não era o de modificar conteúdos, mas sim o de construir, com auxílio da instituição escolar, um cenário mais propício para que os oprimidos, incluindo os professores, tomassem ciência de sua condição histórica na perspectiva de classes (FERNANDES, 2020).

Florestan Fernandes foi eleito com mais de 50 mil votos no estado de São Paulo. Junto dele, elegeram-se, também, pelo PT: Benedita da Silva (RJ), Eduardo Jorge (SP), Gumercindo Milhomem (SP), Irma Passoni (SP), João Paulo (MG), José Genoíno (SP), Luiz Gushiken (SP), Luiz Inácio Lula da Silva (SP), Olívio Dutra (RS), Paulo Delgado (MG), Paulo Paim (RS), Plínio de Arruda Sampaio (SP), Virgílio Guimarães (MG), Vitor Buaiz (ES), Vladimir Palmeira (RJ). Mister ressaltar que a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva, que recebeu 650 mil votos, foi fundamental para a composição da bancada do partido pelo estado de São Paulo (SOARES, 1997).

Na próxima seção, trataremos da participação de Florestan Fernandes na ANC de 1987-1988, como debatedor do tema educacional. Será realizada uma síntese de suas propostas, indicando seus principais oponentes. Por fim, será feito um balanço e análise da Constituição promulgado em 1988 na temática educacional. Também abordaremos os

apontamentos, feitos por Florestan Fernandes em momento subsequente à ANC, sobre os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.3 Florestan Fernandes na Constituinte de 1987-1988: propostas e balanço

A atuação de Florestan Fernandes na ANC de 1987-1988, especificamente no campo educacional, foi estudada por pelo menos cinco pesquisadores, cada qual com um objetivo específico. Cronologicamente, esses estudos foram feitos por este pesquisador, em nossa dissertação de mestrado defendida em 2019; por Genilson Ferreira da Silva e Wilson da Silva Santos (2020); por Fabiana de Cássia Rodrigues (2022); por Maria Selma de Moraes Rocha (2022) e Braga (2020).

Rocha (2022, p.180) enfatiza que a participação de Florestan Fernandes na ANC trouxe ricos aspectos relacionados a sua capacidade intelectual de compreender o Brasil como cientista social:

Basta considerar sua profunda dedicação à compreensão dos problemas acerca do Estado, do desenvolvimento do capitalismo, da configuração da sociedade de classes no Brasil e na América Latina, além dos estudos sobre as questões indígenas e sobre o negro, que transformaram a história da consciência sobre o problema racial no país, embasados na virtuosidade metodológica e teórica de sua investigação sociológica. Todos esses aspectos marcaram, a um só tempo, sua condição de perspicaz intérprete do processo constituinte, expressa em suas manifestações e artigos, assim como na referência política para interlocução com as forças sociais progressistas, democráticas e de esquerda que se organizavam para apresentar formulações e propostas no processo de elaboração da nova carta.

Em 1º de fevereiro de 1987, iniciou-se a Constituinte. O ritual, que regeria o processo de elaboração da Constituição, foi pensado e acordado para seguir regras, tanto em termos de sistematização do texto, como de todo o processo de debate e disputa política. A Constituinte de 1987-1988 iniciou-se com as delimitações e deliberações do regimento interno. Sua estrutura organizativa se pautava em dois pontos fundantes: o alinhamento da organização e o direcionamento dos trabalhos.

Primeiro definiu-se como seriam os processos, as etapas, os formatos das propostas, as distribuições de cargos e as funções dos parlamentares, a participação e os instrumentos e os processos para a votação. Em seguida, definiram-se quais seriam os limites da soberania do documento, suas possíveis alterações, seu relacionamento efetivo com o Poder Executivo, em geral, e de que forma a elaboração da Carta Magna seria compatível com o funcionamento concomitante do Congresso Nacional (NOGUEIRA, 2010).

No prisma da representação dos espectros políticos, Silva e Santos (2020) expõem que a ANC estava composta/representada pelos seguintes partidos: 53,3% pelo PMDB, 23,8% pelo PFL, ou seja, 431 do total de 559 deputados constituintes, representavam o pensamento liberal. Os partidos progressistas e de esquerda – como o PT, o PCB, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e o Partido Socialista Brasileiro (PSB) – eram somente 5,9% na assembleia. Nesse cenário, o centrão, majoritariamente representando pelo PMDB, obtinha a maioria esmagadora dos votos. Pode-se afirmar que a própria composição partidária da ANC oferecia cenários desafiadores aos partidos progressistas. Para Silva e Santos (2020), são atribuídas a esse grupo, o centrão, as impedições de possíveis avanços relacionados à educação pública no Brasil.

A composição interna, segundo os dados escritos por Silva e Santos (2020), demonstrava que a luta política estava a favor, pela própria representatividade dos partidos, aos liberais e conservadores. Braga (2020), ao analisar o campo das disputas políticas na educação no Brasil, ressalta que privatistas e representantes das escolas confessionais faziam-se presentes não só nos debates por meio de audiências abertas, mas, também, nos gabinetes dos deputados. Para a autora, houve muitas conversas de “portas fechadas” na atuação desse grupo para dar viabilidade a *lobbies* como forma de conquistar o espaço político e suas demandas.

Concorda-se com a estrutura argumentativa na qual Rodrigues (2022, p. 8) se utiliza para analisar a participação de Florestan Fernandes na ANC de 1987-1988. A autora elenca três pontos em sua análise:

- (i) Desafios históricos da Constituinte – nestes textos Florestan Fernandes esclarece a tarefa histórica da ANC diante da realidade concreta, nos dias que correspondem à instalação da ANC e de suas Comissões e Subcomissões; (ii) O processo constituinte, a participação popular e a educação – neste conjunto de textos encontram-se intervenções que trazem à tona os aspectos avançados relativos à participação popular na elaboração da nova Carta, bem como os impasses insuperáveis no clima de tensão crescente ao longo das discussões na Subcomissão e da Comissão que tratou do tema educacional; e (iii) Transição Transada e os limites da “Nova República”, fase em que já se delineiam as intervenções do “Centrão” que levam à alteração do regimento da ANC, num contexto cada vez mais difícil e tenso para as demandas populares, entre elas para a educação pública. Nesta fase, já aparecem os limites com os quais a Constituinte se deparava e impediam mais uma vez na história brasileira a ruptura do nó górdio das reformas democráticas que gerassem uma correlação de forças menos desigual entre as classes sociais.

Florestan Fernandes, como proeminente sociólogo, não se esquivava do debate sobre as contradições históricas apresentadas nos processos constituintes brasileiros. Como colocado em sua campanha, seu papel, nessa oportunidade, estava não somente em propor e lutar pelas

demandas dos movimentos sociais e do partido, mas, de suscitar o debate a fim de elucidá-lo com profundidade, e de expor os dilemas sociais enfrentados. A defesa da educação pública, certamente, foi um dos seus lemas trazidos nesse importante processo.

Okumura (2020) e Rodrigues (2022) destacam, como ponto de partida, que as falas de Florestan Fernandes na ANC (FERNANDES, 1988) constituem um discurso de caráter histórico e de análise sociológica sobre os processos constituintes no Brasil e suas características. Fernandes (1988) afirma que, na história das constituintes, não houve outra tão importante como a de 1987-1988. Pelo contexto pós-governos militares, essa seria a constituinte mais desafiadora para os grupos progressistas.

A derrota das “Diretas Já” foi um dos sinais desse desafio. A Nova República nasceu de um “parto da ditadura”, e não da pressão popular vinda dos movimentos sociais. Ela veio de um processo controlado por sujeitos presentes nos governos ditatoriais que ainda se faziam atuantes nos partidos políticos.

Rocha (2022, p. 193) escreve que Florestan Fernandes considerava que a nova Constituição seria:

[...] a mais importante da história do país – não obstante a vigência de uma ordem institucional ilegal resultante do pacto político que engendrou a Nova República –, aquela deveria reorganizar o Estado para construir uma constituição verdadeiramente burguesa, para todas as nações, dentro da nação. Tratava-se de atender às reivindicações e levar a efeito as transformações exigidas.

Diferentemente das décadas de 1950 e 1960, pelo importante contexto de “redemocratização” e da promessa de um processo constituinte com a presença dos movimentos sociais, Florestan Fernandes aponta que a escrita da nova Constituição de 1988 representou, legalmente, uma transição estrutural fundamental para a sociedade brasileira e uma oportunidade de construção da democracia via legalidade. As elites, porém, adjetivadas por ele como “cegas”, perderam a oportunidade de abrir espaços para as eleições abertas de Tancredo Neves, demonstrando com isso que não possibilitariam abertura para as demandas do povo (FERNANDES, 1988, p. 61).

Não se tratava de escrever meramente uma nova Constituição, mas, de elaborar uma Carta Magna que oferecesse bases para a construção de uma sociedade civilizada, que tivesse a educação no centro das prioridades.

Por essa razão, Florestan Fernandes elenca duas preocupações a serem vistas na ANC: a) a representação política do Congresso, e b) o perigo de tornar o texto exacerbadamente “técnico e jurídico” dissociando “[...] o processo constituinte da maioria real, a massa dos

cidadão e seus problemas humanos e dilemas sociais concretos” (FERNANDES, 1988, p. 5). A elaboração do texto, em que pese o desafio imposto pelas representações políticas que compunham o grupo de deputados constituintes, deveria representar os interesses da população.

Assim como na CDEP, Florestan Fernandes via a participação da esquerda e dos progressistas como fundamental para refrear os avanços do conservadorismo, ou seja, como forma de resistência. Okumura (2020) e Rodrigues (2022), não por acaso, compreendem que houve, no início da elaboração do texto nas subcomissões, a efetiva participação de entidades e grupos organizados.

Florestan Fernandes reconhece que os movimentos sociais de educadores e trabalhadores da educação cumpriram um papel importante, e que eles de fato foram recebidos e ouvidos nas subcomissões (FERNANDES, 2020). E comenta que: “O povo penetrou nesta Casa, trouxe suas reivindicações em vários momentos”, entretanto, foi enxotado sistemática, violenta e lentamente (FERNANDES, 1988, p. 43).

Em certo ponto, Florestan Fernandes chegou a afirmar que os professores estavam sendo tratados como “armazéns de pancadas” (FERNANDES, 1988, p.80), retomando a ideia de que a Constituinte estava produzindo, com roupagens democráticas, a continuação da ditadura. Para ele, as formas de agressão conduzidas pelo Estado contra os grevistas e os ativistas políticos que lutavam pela educação pública mostraram como o processo constituinte seria conduzido, pois: “por essa amostra, vemos que a ditadura militar continua presente, que a Nova República é apenas uma fantasia, uma máscara” (FERNANDES, 1988, p. 80).

O centrão, ao perceber que os grupos organizados estavam ganhando corpo nos debates e espaços, conforme Okumura (2020), mudou os rituais do processo de escrita da nova Carta Magna. Fernandes (1988, p. 80) denunciou que os professores e trabalhadores foram barrados de modo violento, e, referindo-se ao PMDB, afirmou que: “não é essa democracia que poderíamos defender, e o PMDB, que lutou contra a ditadura, hoje não pode tirar a máscara, colocar outra máscara e defender situação como essa”. Para Florestan Fernandes, aquele foi um golpe dentro do golpe, porque o próprio processo de transição da “redemocratização” teria sido um golpe planejado por políticos representantes da ditadura, e porque o controle das forças políticas e suas representações ditatoriais, dentro de um processo de transição lenta, gradual e segura, articulado pelos representantes dos governos empresarial-militares, demandava intervenções conservadoras, as quais culminariam na mudança do rito constituinte (FERNANDES, 2020).

Para Rodrigues (2022, p. 20), as propostas de Florestan Fernandes, como prioridades pedagógicas para aquele momento, haja vista que o deputado já tinha clareza de que o papel

dos progressistas era de barrar os processos que estavam em curso na elaboração de escrita da constituinte, para a educação são compreendidas em três pontos: (i) a garantia de igualdade efetiva de oportunidades educacionais; (ii) valorização de professores e (iii) funcionários da escola e autoemancipação pedagógica”.

Para que todas essas prioridades fossem alcançadas e efetivadas, utilizando-se da mesma lógica empregada na CDEP, a exclusividade da verba pública para o setor pública seria essencial. Garantir a qualidade da educação para todos não se relacionava apenas em ofertar escola para todos, mas, de dar a oportunidade de acesso e garantir a qualidade comparada às oferecidas para as classes médias e a elite. Pela sua complexidade, Fernandes (2020) considera que tal avanço seria uma revolução pedagógica no país.

Sobre o segundo item, Rodrigues (2022, p.21) comenta que a escola é entendida “por um espaço onde se deve vivenciar a democracia, por meio da participação ativa dos agentes que a compõem nas decisões que lhe dizem respeito”. A escola é um espaço oportuno para que forme os trabalhadores em experiências democráticas, dando voz e possibilidades de deliberações para a sua condução. Seu valor social deve estar alicerçado na valorização da sua comunidade (alunos, professores, funcionários e comunidade), pois, pelo contrário, representaria mais um espaço que deseduca a todos.

A autoemancipação pedagógica, terceira prioridade, está dependente dialeticamente dos avanços das questões estruturais como a emancipação social e econômica, e com a revolução democrática. A escola não está apartada da sociedade, se não há democracia nos outros espaços, também não há na escola. Contudo, a escola, ao mesmo tempo, pode ser uma das instituições que forma para a democracia.

A formação da autoemancipação pedagógica está nos discursos e textos de Florestan Fernandes desde a década de 1950 – entretanto, nesse período seu pensamento educacional relaciona-se com a ideia de que os pacotes educacionais impostos de fora não cabiam na realidade brasileira. Havia, portanto, uma necessidade de o sociólogo dar subsídios aos educadores para compreender a concretude dos dilemas educacionais nacionais (vê o próprio autor exercendo essa função no texto de abertura do livro *Educação e Sociedade no Brasil* de 1966). E, o educador, além de corroborar com tal estudo ofertando seus conhecimentos práticos obtidos no trabalho pedagógico, deve aplicá-lo no ambiente escolar para a superação de uma sociedade com traços coloniais e escravocratas, para a construção da democracia e a sobrelevação do atraso cultural.

A formação para a democracia deve ser vivenciada na democracia, ou seja, em um ambiente sustentado pelos valores democráticos (FERNANDES, 1959) – já em 1980, seus

pressupostos estão claramente embasados no marxismo, expresso pela ideia de que a classe trabalhadora deve pensar a escola e suas demandas pedagógicas observando sua realidade concreta advinda do modo de produção capitalista visando à superação dessa lógica e em busca da construção do socialismo (FERNANDES, 2020).

Já Silva e Santos (2020) focam em destacar o debate político no que tange a sua atuação em defesa da escola pública e contra o racismo estrutural. Florestan Fernandes, como representante dos “de baixo”, apresenta uma emenda na ANC de 1987-1988 na qual ressalta um dos pontos centrais da problemática do negro na sociedade brasileira: o capitalismo brasileiro não foi capaz nem teve a intencionalidade de integrá-los na sociedade de classes (FERNANDES, 2015a). As emendas apresentadas pelo deputado destacam que os negros:

§ 3º Como os mais desiguais em convívio direto com os brancos e populações ricas, são lançados à marginalidade, excluídos do mercado de trabalho sem condições competitivas e bloqueados em suas tentativas de ascensão social e conquista da cidadania. Os governos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolverão planos ostensivos para conferir às populações negras meios para corrigir essa situação intolerável e, especialmente, para difundir entre si a cidadania ativa.

§ 4º As famílias negras e seus membros enfrentam dificuldades econômicas, culturais e políticas arraigadas para organizar-se em bases institucionais estáveis de modo a proteger os homens, as mulheres e os menores da privação econômica, do desemprego, da pobreza, do alcoolismo, do crime, da mendicância e de outros efeitos determinados pelo racismo. Serão feitos esforços especiais para sanar esses problemas e dilemas sociais através de instituições dotadas de recursos humanos e de meios financeiros que sanem tais entraves à humanização da pessoa.

§ 5º A escravidão e a subalternização extrema do “liberto” encontraram no preconceito racial a racionalização para justificar a sua existência e “necessidade” em um país católico. A exclusão do trabalho livre, variável conforme as regiões do país, o aproveitamento da força de trabalho negra como mão de obra barata ou a sua exclusão predominante do mercado de trabalho reforçaram as manifestações do “preconceito de cor”, da estigmatização e da discriminação raciais. Hoje, o dilema racial no Brasil perpetua-se de modo complexo. O negro é excluído porque não estaria preparado como “trabalhador livre”; e não se converte em “trabalhador livre”, porque lhe são negadas as condições de aprendizagem e de socialização. O Poder Público intervirá crescentemente nessa esfera, para acabar com o paradoxo (FERNANDES, 1994, p. 11).

A condição do negro na sociedade brasileira, devido ao longo período escravista e suas condições subalternas históricas, ainda não foi reparada. O negro é marginalizado, não pelo fato de serem incapazes, mas, pela falta de oportunidade e amparo do Estado. Sofrem preconceitos de cor e, como dissertado na pesquisa com Bastide, estão imersos na discriminação que ocorrem desde as esferas estruturais até nas relações cotidianas. O acesso à educação, como citado no trecho acima, é uma das condições necessárias para que essa população conquiste sua cidadania e possa lidar com as contradições, igualmente ao branco, em uma sociedade subdesenvolvida.

Silva e Santos (2020) compreendem que a luta pela população negra e a defesa da escola pública estão entrelaçados nos discursos e textos de Florestan Fernandes. Como grande parte da população brasileira é negra, não há possibilidades de debater os dilemas da escola pública sem acrescentar esse ponto. Devido às más condições financeiras e culturais enfrentadas por eles, Florestan Fernandes propõe que:

§ 6º A oferta de ensino público gratuito não é suficiente para integrar e reter estratos da população negra nas escolas. O Poder Público corrigirá essa contradição oferecendo às crianças, jovens e adultos negros oportunidades escolares persistentes e em constante aumento através de bolsas escolares, destinadas à manutenção pessoal dos estudantes enquanto durar sua escolarização (FERNANDES, 1994, p. 12).

O acesso e a permanência dos negros no ambiente escolar não são garantidos somente com o aumento de vagas, mas, por meio de auxílios (como bolsas de estudos) que ampliem as condições dessa expressiva população em acessar e permanecer na escola. A atuação de Florestan Fernandes na ANC de 1987-1988, na conclusão dos autores, é de que:

[...] um dos principais anseios de Florestan Fernandes se encontra no combate ao racismo a partir da educação pública. Isso não significa que a escola, para ele, é a redentora da humanidade, mas que, sem ela, a reprodução de valores assimétricos e desfavoráveis à população negra pode ficar cada vez mais sedimentada. A preocupação de Florestan Fernandes com a inserção do negro na escola pública de qualidade dá-se com a permanência e com uma formação sólida deste. Daí ele prevê uma intervenção direta para conter a repetência e a evasão escolar como, por exemplo, destinar bolsas escolares para estudantes negros, além de pautar como necessários os estudos atinentes à cultura negra como forma de criar e aumentar a autoestima das mulheres e dos homens negros (SILVA e SANTOS, 2020, p.17).

O texto de Silva e Santos (2020) agrega para entender que Florestan Fernandes tinham plena ciência de que o debate sobre a escola pública e o desenvolvimento da democracia estava atrelada à condição do negro, e, tal questão não foi contemplada nos textos de Okumura (2020) e Rodrigues (2022).

De modo geral, vê-se que sua participação na ANC de 1987-1988, bem como a de outros militantes representados por grupos políticos progressistas, foram fundamentais para refrear os avanços das investidas dos grupos conservadores. Florestan Fernandes propôs 96 emendas no processo de elaboração do texto constitucional, das quais 34 foram incluídas (RODRIGUES, 2022).

A Constituinte retratou a prevalência e a força das classes dominantes, servindo como instrumento de reprodução da dominação econômica, social, cultural e política, apesar de seus avanços. Na leitura de Rodrigues (2022, p. 24), avaliação de Florestan Fernandes era “[...] de

que as conquistas para a esquerda foram relativas, já que houve acordos com o centro em que foram aceitos castrações e arranjos que impediram as respostas às exigências prementes da nossa situação histórica”. Em diálogo com Rodrigues (2022), Okumura (2020) pondera que o texto final da Constituição trouxe derrotas e vitórias no campo educacional, mas, que, como não houve especificações objetivas, a luta dos educadores, doravante, ficaria centrada na próxima etapa: a LDB. Nas palavras de Florestan Fernandes : “[...] a ‘transição’ acabou, e seu corpo insepulto apodrece como a ‘nova’ República [...]. Ele se foi! Levaram-no os ventos da história. Dele o que fica é um cadáver, com data prefixada para ser incinerado” (FERNANDES, 2006b, p. 46).

3.4 O pensamento educacional em Florestan Fernandes nas décadas de 1980 e 1990

O pensamento educacional em Florestan Fernandes nas décadas de 1980 e 1990 carrega, de acordo com Okumura (2020), alguns elementos do seu posicionamento na década de 1960, sendo o principal: verba pública para a escola pública – ou seja, a luta por melhores condições concretas, via Estado, para o sistema ter condições de expandir o atendimento escolar, a permanência dos “de baixo” na escola, e melhores salários e condições de trabalho para os profissionais da educação.

Florestan Fernandes coloca esse posicionamento explicitamente sobre bases marxistas, ou seja, entende que essas condições seriam fundamentais para garantir o acesso e a permanência da classe trabalhadora na escola. Só assim, ela teria condições de utilizar-se dessa instituição do Estado como local que lhe possibilita articular/construir seus interesses de formação e de autoemancipação, e não apenas como de desenvolvimento da democracia. A escola, nesse sentido, é entendida como um local de formação política dos “de baixo”.

A educação, para Florestan Fernandes , era o principal obstáculo a ser enfrentando (FERNANDES, 2020). *A priori*, ela teria o dever de formar o cidadão e uma sociedade civilizada, na qual o trabalhador, mesmo com os limites e contradições do modo de produção capitalista, pudesse não só lidar com as questões cotidianas (inclusive, as ligadas ao trabalho), mas, principalmente, ter a consciência de que é um trabalhador na perspectiva da sociedade de classes. Nesse sentido, essa reflexão de Florestan Fernandes sobre os dilemas educacionais brasileiros é ímpar, tanto por sua força política, quanto pelo fato de que ele a trouxe à tona na ANC (FERNANDES, 1988).

Quando tratava da educação, Florestan Fernandes pensava diretamente na relação entre a importância da escola e a formação da democracia, mais precisamente, na necessidade de

promover condições, dentro da ordem, para promover uma revolução democrática que desse condições objetivas para que os trabalhadores saíssem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si” (MARX, 2019), em busca da revolução socialista.

Fernandes (2020, p. 230), ao comentar sobre o assunto, afirma que:

Seria necessário que a revolução democrática se aprofundasse para estabelecer condições de criar uma escola capaz de servir aos trabalhadores, sem submetê-los à condição de escravos; onde eles pudessem receber uma educação instrumental, útil para a sua emancipação e, sobretudo, para que não se desvencilhem, em sua identidade e em seus papéis sociais, dos objetivos que a relação de classe trabalhadora com a transformação da sociedade capitalista (FERNANDES, 2020, p. 230).

A necessidade de criar condições democráticas para que a escola estivesse à altura de servir aos interesses dos trabalhadores estaria, portanto, atrelada ao desenvolvimento da democracia. Sem tal avanço, a reprodução da sociedade e de uma educação dependente e subdesenvolvida continuaria em curso. Dessa forma, a escola torna-se um possível local para desoprimir o oprimido, a caminho de sua emancipação.

Florestan Fernandes considerava que essa emancipação seria uma autoemancipação, relacionando-se com a tomada de consciência do ser histórico, social e político na sociedade de classes (FERNANDES, 2020). No caso brasileiro, como já tratado no presente texto, a condição da educação e da escola estão presas, histórica e pedagogicamente, a projetos de dominação cultural (como o acordo MEC-USAID), tornando-se, ambas, instrumentos de dependência úteis aos intentos do grande capital.

Em uma leitura breve, Florestan Fernandes pensa em uma escola que consiga compreender seus desafios a partir da sua realidade, sendo, politicamente, uma instituição que dê bases e capacidade para que os alunos tenham clareza da sua posição social como trabalhadores. A instrução, nesse caso, não deveria ter um caráter técnico, mas, de formação científica e cidadã que ofereça às massas condições de viver com dignidade na complexa sociedade vigente.

Abre-se, aqui, um parêntese para falar sobre a formação técnica na concepção de Florestan Fernandes. Convidado ao programa de entrevista Roda Viva, da TV Cultura, Florestan Fernandes deu um exemplo preciso sobre a formação técnica que postulava.⁴⁹

Ele comenta que, em uma de suas viagens, conheceu um mecânico alemão que, além de ser um excelente profissional em todos os aspectos, mantinha seus estudos sobre motores de

⁴⁹ O programa foi ao ar em 1994, ano anterior ao de sua morte. Florestan Fernandes foi chamado para debater a respeito do novo governo de Fernando Henrique Cardoso, que havia sido seu aluno na USP (RODA VIVA, 2020).

explosão e toda a ciência envolvida em seu trabalho por meio de uma vasta biblioteca científica que mantinha em sua empresa. Sua coleção era de causar inveja e tinha muito mais qualidade do muitas bibliotecas públicas que há no Brasil. Havia no profissional uma curiosidade de aprofundar-se na teoria para melhorar sua prática. Ele tinha um hábito, devido a sua profunda cultura letrada, de ler, refletir e atualizar-se para adquirir uma capacidade inventiva que contribuísse com seu labor diário. Fecham-se os parênteses.

Do ponto de vista sociológico, destaca-se na leitura educacional em Florestan Fernandes, a superação da própria interpretação da sociedade brasileira que ele tinha nos anos de 1950 e de 1960 (FERNANDES, 1959; FERNANDES, 1966). Isso aconteceu, na leitura de Leher (2018), a partir dos seus estudos sobre a formação do capitalismo no Brasil, tendo como obra principal *A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica*, publicada em 1974. Em 1980, a presença dos resquícios da sociedade colonial e escravocrata, e a ideia de atraso cultural que o autor desenvolveu, por exemplo, em Fernandes (1959), dão um salto qualitativo.

Esse desenvolvimento se expressa e consolida em seu processo de elaboração do conceito de capitalismo dependente. O autor compreende, com base em seus estudos sobre a formação do capitalismo brasileiro, e, principalmente, a partir de suas leituras de Lênin, que a educação pública no Brasil não passa por defasagens históricas por causa desses traços do antigo regime servil, mas, por causa de características estruturais do modo de produção capitalista em uma sociedade subdesenvolvida e direcionada por uma burguesia (nativa) de viés conservador.

Essa burguesia move seus interesses de modo autocrático, ora dentro dos aparatos legais do Estado, ora de forma violenta utilizando-se do exército. Trata-se de uma formação política comum a diversos países da periferia do capital. Nela, o Estado, por exemplo, como instituição que prescreve diretrizes ao setor educacional, coaduna-se aos intentos da burguesia nativa, contrarrevolucionariamente, para manter o *status quo* e seus privilégios como classe dominante, conforme as mudanças estruturais do modo de produção capitalista. O exemplo citado pelo autor nos textos de 1980 é o acordo MEC-USAID, a precarização do trabalho docente e da escola, e o expressivo aumento do mercado educacional no Brasil (ou a transformação da educação em mercadoria), dadas as condições que a LDB de 1961 ofereceu ao setor privado.

Não se trata somente de um atraso cultural pela ausência de planejamento sistêmico e de aplicação da ciência para a formação da democracia. Mas, de uma sociedade subdesenvolvida e dependente, que gera uma educação a sua altura, ou seja, uma educação subdesenvolvida e dependente que serve, sobretudo, aos setores econômicos e políticos

conservadores e reacionários de acordo com seus interesses. A escola, nesse tipo de sociedade, em síntese, existe para manter a população condenada a sua própria ignorância.

Nesta seção, o objetivo é o de compreender qual é o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1980 e de 1990 a partir de três de suas obras (FERNANDES, 1988; FERNANDES, 2020; FERNANDES, 2021). Para isso, os eixos temáticos que foram analisados são: o trabalho do professor em uma sociedade subdesenvolvida; a escola pública e os dilemas históricos brasileiros; e a relação entre escola e formação da democracia.

Vale relembrar a presente pesquisa analisou quais foram os marcos do desenvolvimento do pensamento educacional em Florestan Fernandes (1920-1995) entre os anos de 1959 a 1994. A pesquisa é de natureza teórica e documental, utilizou-se todos os livros e artigos escritos pelo autor no período delimitado como principal fonte teórica, além de intérpretes. Vê-se que há continuidades claras em sua obra que trata do tema da educação, em temas como: a exclusividade da destinação da verba pública para escola pública; a luta pela construção de uma escola de qualidade, laica e universal; e a escola como instituição fundamental para a formação da democracia. Esses elementos estão presentes em todos os períodos de militância de Florestan Fernandes.

Partindo deles, o sociólogo escreveu textos e proferiu falas em conferências e eventos. Em nossa leitura, a atuação de Florestan Fernandes na militância em prol da educação pública no Brasil, pode ser comparada, em que pesem as diferenças de contexto histórico, à atuação de Marx, com seus escritos políticos (DEL ROIO, 2018). A categoria teoria e prática está presente em ambas as trajetórias: Florestan Fernandes na educação, e Marx na política. Outro elemento a se destacar é o de que Florestan Fernandes não tem escritos meramente teóricos sobre educação. Ele não formula teorias educacionais, muito menos textos que se proponham a pensar metodologias ou formas específicas de se gerir a escola no âmbito prático. Seu pensamento está inserido no embate político. Pode-se apontar que a contribuição de Florestan Fernandes emergiu de reflexões e da prática política dos movimentos sociais de que participava.

Defendemos a tese de que o pensamento educacional em Florestan Fernandes se desenvolveu conforme suas experiências pessoais, mudanças de objetivos de pesquisa, a experiência do golpe de 1964, seus aprofundamentos nas leituras marxistas e as mudanças conjunturais brasileiras entre o período estudado. Em defesa desta tese, utilizando-se de uma metáfora, pode ser simbolizada pelas figuras do menino Vicente e do Florestan Fernandes adulto, as quais, de acordo com Heloísa Fernandes (2011), nunca se separaram. Vicente e Florestan Fernandes não podem ser repartidos. Na perspectiva aqui empregada, houve uma

aproximação entre os dois “personagens”.

De um lado, temos Vicente, o menino pobre que passou duras penas para sobreviver, deixando a escola aos 9 anos para trabalhar pelo sustento de sua família. De outro, o respeitado cientista social, que teve a capacidade de elaborar uma ciência crítica que trouxe luz a debates sobre diversos temas que contribuíram para a compreensão do Brasil. No campo político, apresentava-se o Florestan Fernandes, especialmente nos momentos em que era convidado a colaborar com suas análises, e a produzir teoria em diversos campos das ciências sociais – como fez nos livros *Educação e sociedade no Brasil* e *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. Contudo, Florestan Fernandes atuava com a missão de representar as múltiplas vozes dos povos oprimidos, que era o seu povo.

Por essa razão, Gaudêncio Frigotto, ao escrever o prefácio do livro *O desafio educacional*, republicado em 2020 pela editora Expressão Popular, inicia o texto com um famoso trecho escrito por Florestan Fernandes (FERNANDES, 1994, p. 1). Nesse trecho, ele comenta sobre sua trajetória formativa, atrelando sua carreira a suas experiências sociais. Ele escreve inclusive que: “nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização extraescolar que recebi através das duras lições de vida [...] iniciei minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse adulto”.

Florestan Fernandes parte da ideia de que a profissão do educador se precarizou, e de que as condições concretas do professor o fizeram repensar sua própria atuação e situação como trabalhador assalariado. Como parte da classe trabalhadora, sua ação deve estar coadunada com seus preceitos de classe revolucionária, e não apenas reformista. Não que todos tenham que ser socialistas ou comunistas, mas, como cidadão, devem lutar por melhores condições, como pessoas que têm a capacidade de refletir sobre a própria existência objetiva e seus dilemas.

O trabalho do professor, para Fernandes (2020), está relacionado, principalmente, à ideia da atuação para formar o cidadão, e da atuação coletiva para propiciar a autoemancipação da classe trabalhadora. Há três pontos em destaque em seu pensamento sobre o trabalho do professor: o processo de precarização do trabalho docente; a atuação do professor como cidadão dentro do ambiente escolar; e a importância da formação política em sua atividade dentro e contra a ordem.

Ao ser questionado sobre a condição objetiva que o Brasil teria para transitar para o socialismo, Florestan Fernandes responde que: “Em todas as sociedades capitalistas, existe essa possibilidade” (FERNANDES, 2020, p. 232). Pela contradição inerente aos modos de produção na história, o modo de produção capitalista também a possui em sua lógica e estrutura.

Apesar das condições políticas desfavoráveis no período final dos governos empresariais-militares e pela composição do cenário político brasileiro, devido à pungência dos movimentos sociais, Florestan Fernandes observa, no contexto de 1980, a possibilidade de avanços dentro da ordem (progressos), via Estado, e contra ordem, pela construção de importantes movimentos, como o da CUT e os das diversas frentes combativas articuladas por educadores.

O trabalho do professor, historicamente no Brasil, passou por um processo de precarização. Para Fernandes (2020, p.238), o “[...] professor foi objetivado e ainda o é na sociedade brasileira”. De representante da classe média, o professor passou a pertencer à classe trabalhadora devido aos baixos salários e as condições de trabalho. Essa processo se aprofundou no período dos governos empresariais-militares, sobretudo na década de 1970, como já mencionado na seção dois.

O trabalho produtivo e o trabalho intelectual, para Fernandes (2020), com base em Marx (2018), principalmente em sociedade de capitalismo dependente e subdesenvolvida, ambas as formas de trabalho tornaram objetos de acúmulo. É evidente que há diferenças entre essas formas de trabalho, mas, as duas estão à mercê da lógica do modo de produção capitalista, isto é, a geração de mais-valia. O trabalho do professor não está acima dessa lógica, ela é mais uma das profissões que faz parte dessa estrutura.

A educação não foi introduzida no Brasil como parte de um projeto civilizatório. A formação da democracia no país não estava na agenda dos grupos políticos. A ordem vigente tinha um caráter contrarrevolucionária permanente, e ia em sentido contrário ao do próprio desenvolvimento do capitalismo clássico.⁵⁰ Ela serviu, socialmente, para dividir a população entre seres ilustrados (a elite pensante que ocupava os cargos políticos e administrativos), técnicos e a grande massa – a qual, desde a Proclamação da República (1889), não teve a oportunidade de estar na escola. Florestan Fernandes diz que: “[...] As instituições-chave foram taxativamente circunscritas a um perímetro de defesa exasperada da ordem existente” (FERNANDES, 2020, p. 240).

O professor, nesse percurso histórico, atuou como “agente puro e simples de transmissão cultural” (FERNANDES, 2020, p.240), formando-se para ser um profissional “neutro”. Ou seja, havia a clara intenção de fragmentá-lo, transformando-o em professor (profissional) e cidadão (ser político). Sua formação estava pautada em um caráter hierárquico, mecânico e autoritário. Assim, o professor foi produzido como profissional domesticado e sem consciência, para

⁵⁰ No livro *Imperialismo, fase superior do capitalismo*, Lênin (2012), ao debater os processos históricos e os rumos do modo de produção capitalista em nível global, aponta que não há lógicas estanques e configuradas de transição a outras formas históricas de sociedade.

representar socialmente e reproduzir as ideias da elite brasileira.

Fernandes (2020) não está defendendo que o professor seja um representante do socialismo ou de qualquer outra ideologia, mas, um profissional formador de cidadãos, na perspectiva democrática. Sua atuação como ser político está calcada *a priori* em sua formação. O currículo da formação do pedagogo (ou do educador que atua nos diversos níveis) não pode contemplar apenas a didática, a psicologia da educação, a história da educação, a sociologia da educação e as metodologias de ensino. Precisa contemplar, também, disciplinas que lhe ofereçam condições para compreender a sociedade em que vive, sair de meras técnicas e ter a capacidade de atuar como disseminador dos valores democráticos, científicos e inventivos.

Como exemplo histórico, Florestan Fernandes comenta que o movimento dos pioneiros da educação nova, de 1932, foi um exemplo em nível nacional de educadores que lutaram por ideais democráticos e pelo desenvolvimento de uma escola que dialogasse com as necessidades da sociedade. Mesmo que a proposta estivesse no campo utópico, “[...] como se a Revolução Francesa desabasse sobre nós, no plano educacional, sem ter desabado no plano econômico político” (FERNANDES, 2020, p. 243), demonstrou-se articulada ao movimento político educacional da época, influenciando as leis e propostas educacionais no país. Só pelo fato de se colocarem contra o domínio da Igreja⁵¹ sobre as políticas educacionais, e de proporem um pensamento formativo para a nação, o grupo teve fundamental importância para o debate educacional.

Sobre o segundo ponto, lança-se inicialmente uma questão: existe a possibilidade de a atuação do professor ser neutra? Para Florestan Fernandes, a neutralidade ética e profissional do professor é produzida intencionalmente pela ordem. Trata-se de uma condição de acomodação, ele é formado para atuar assim. Essa concepção sugere que há dois espectros na vida do professor: o de cidadão e o de profissional. Neste trecho, Florestan Fernandes dá um exemplo de sua própria trajetória para explicar seu pensamento:

Posso ser socialista, sempre fui socialista, desde que me tornei gente, consciente da minha relação com o mundo. Como professor, o socialismo não deve ser dimensionado em sala de aula, pois aí deve prevalecer um ecletismo, que vai desdobrar as implicações socialistas do pensamento do professor. O cidadão está num lado, o educador está em outro (FERNANDES, 2020, p.

⁵¹ A Lei da Separação do Estado das Igrejas, publicada em 20 de abril de 1911, completa este ciclo, determinando nos seus primeiros artigos a liberdade de consciência e a liberdade religiosa, com "todas as confissões religiosas" a serem "igualmente autorizadas", deixando a "religião católica apostólica romana" de ser a religião oficial do Estado e desvinculando a República de qualquer encargo relativamente aos cultos:

"Artigo 4.º A República não reconhece, não sustenta, nem subsidia culto; e por isso (...) serão suprimidas nos orçamentos do Estado, dos corpos administrativos locais e de quaisquer estabelecimentos públicos todas as despesas relativas ao exercício dos cultos" (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, 2022).

246).

Na citação acima, Florestan Fernandes separa seus pressupostos pessoais da prática de sala de aula. A ciência, como objeto principal, deve ser ensinada de modo eclético para que o aluno tenha condições de acessar o conhecimento produzido pela humanidade. O cidadão, a pessoa política e social do professor está de um lado, o educador (com suas práticas pedagógicas) está do outro.

Contudo, Florestan Fernandes explica que o professor-rebelde, aquele envolvido e inclinado no processo de transformação para uma sociedade democrática, deve pensar na sua realidade politicamente. Em suas palavras:

Pensar politicamente é uma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vive, obviamente não vai aprender e pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, o subterrâneo a cultura e da economia (FERNANDES, 2020, p. 249).

Quem é o professor brasileiro que trabalha na escola pública? Ele não pode ser comparado a outro que atua em uma sociedade rica, como em grande parte da Europa. Nesse contexto, não há a presença de profundos dramas humanos, como acontece em diversas partes do país. Por essa razão, a prática docente sem o conhecimento das condições reais dos alunos e sem essa relação humanizadora que extrapola as paredes escolares, tende a tornar-lhes conservadores, objetos de reprodução da miséria física e intelectual.

Ao saber de tais condições, tratando da concretude da escola pública e de sua comunidade, o professor abre a possibilidade de aproximar-se dos dilemas por eles, os alunos e a comunidade escolar, para juntos pensarem em atividades, na pedagogia utilizada, na sociedade a seus olhos. Nesse processo relacional e democrático, o professor se reconhece como parte da classe trabalhadora. Caso contrário, aponta o autor, a tendência é de que esse profissional ensine somente o ABC, passe os conteúdos e direcione seu trabalho a questões meramente técnicas e esvaziadas de valores e proximidades que fazem mais sentido a seu público. Florestan Fernandes entende que essa conduta teórico-prática, nas perspectivas de classe, oferece bases para a formação política do professor.

A formação política do professor é central no pensamento de Florestan Fernandes : ele é educador por quem? Para o autor, essa é uma questão complexa, pois envolve muitos aspectos que vão para além da formalidade: “O educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência” seja na formação prática em seu trabalho, seja na relação com o aluno e a comunidade

(FERNANDES, 2020, p. 258). Essa ação militante do professor possibilitaria o rompimento:

[...] com os padrões ou então passa por um complicado processo de marginalidade cultural [...] o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com as escolas, com o conteúdo da educação, sua relação com o estudante, com os pais dos estudantes e com a comunidade em que vive o estudante.

Parece-me que Florestan Fernandes está pensando, *a priori*, que o professor é um trabalhador e que somente o currículo imposto pelo Estado não dá conta de ensinar os alunos, pois, sua estrutura e suas diretrizes não estão em diálogo com a realidade. O professor que atua mecanicamente dentro do sistema, sem essas aproximações e apropriações da realidade, se muito, ensinará o conteúdo indicado pelo Estado. A figura do professor é central para a sua superação das condições qualitativas de aprendizagem da classe trabalhadora, ou seja, a lógica relacional antidemocrática tida na escola pode ser rompida para permitir a formação de outro paradigma pedagógico: o democrático e científico.

Florestan Fernandes aponta que: “entretanto, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura do cidadão, acaba se tornando instrumento para qualquer manipulação” (FERNANDES, 2020, p. 246). O professor deve ser formado para atuar como cidadão, isto é, como profissional com condições de conduzir suas ações orientado pela democracia e pela ciência. Essa, aliás, é uma condição fundamental para a vivência de todos, para a consolidação da democracia em âmbito pessoal e coletivo.

A figura do cidadão, como afirmado no trecho acima, está além da atuação do professor em sala de aula. Por qual razão? Por ter condições formativas de não ser meramente um condutor de manipulação dos interesses dominantes, compreendidos aqui como antidemocráticos e, portanto, autoritários e reguladores da continuação da ordem vigente, ou seja, da reprodução de uma sociedade de democracia restrita. Por essa condição social, cultural e política, o professor, considerando a perspectiva democrática e o caso brasileiro, deve ser um “[...] professor-cidadão e um ser humano rebelde” (FERNANDES, 2020, p. 246).

Florestan Fernandes exemplifica a ideia de professor-cidadão e de ser humano rebelde referindo-se à relação de professor e aluno que teve com Fernando de Azevedo. Havia uma relação escolar e de admiração pessoal, mas não de dominação ideológica entre eles. Ambos tinham diferenças e aproximações, mas eram livres e buscavam o conhecimento científico, cada qual de acordo com seus interesses de pesquisa. Ambos foram professores-cidadãos, um liberal e outro socialista, no campo político. Mas ambos também atuaram na CDEP, respeitando-se e dialogando mesmo com suas diferenças, e continuaram participando movimentos pelo desenvolvimento da sociedade e pela escola pública democrática (FERNANDES, 2020).

O professor rebelde atua como ser político, fora da escola, em partidos e movimentos

sociais. Afinal, é ali que ocorre a luta pelas grandes mudanças. Nesse espaço, sua atuação intelectual e mobilização para pensar e propor mudanças na escola é indispensável, haja vista as mobilizações dos educadores nos debates na ANC de 1987-1988 e na elaboração da LDB de 1996. As instituições do Estado, como a escola, são meios ao mesmo tempo, possíveis e limitados para avanços democráticos dentro do modo de produção capitalista.

Na visão de Florestan Fernandes, não há uma pedagogia socialista consolidada em uma sociedade capitalista. É possível praticar – por meio de ideias que envolvam professores, estudantes e a comunidade como um todo – uma pedagogia baseada na concepção de mundo e nos valores socialistas. Já nos partidos políticos, os valores socialistas podem ser pensados, articulados e, obtendo o poder político, implementados dentro da ordem, a fim de superá-la. Portanto, a atuação profissional do professor torna-se fundamental para a construção das relações democráticas na sociedade. Suas aulas podem oferecer aos alunos condições para viver tendo a democracia como principal valor. Fora da escola, sua contribuição é fundamentalmente na militância, como conhecedor *stricto sensu* das demandas e dos dilemas educacionais locais e nacionais (FERNANDES, 2020).

A pedagogia fundamentada no trabalho também é citada por Florestan Fernandes (2020), mas não é aprofundada e nem comentada de modo teórico e técnico em sua obra. Possivelmente, essa concepção foi retirada das experiências dos educadores russos, mas não é citada em seus textos.

Lombardi e Saviani (2005) analisam textos de Marx nos quais se debate a educação, mas não há, como se sabe, especificidades metodológicas sobre o tema nem aprofundamentos. Não há, por assim dizer, aprofundamentos a respeito das práticas pedagógicas que contribuiriam para a formação do novo homem em Marx, o socialista. Mas há indicativos em pequenos trechos de que o trabalho, como forma pedagógica educativa, seria um dos caminhos para a formação de crianças e jovens, pois lhes daria condições de pensar em todo o processo que envolve os meios de produção, a economia e, mais precisamente, de participar (função social) da sociedade a fim de se emancipar.

A escola pública e os dilemas históricos brasileiros estiveram no centro do pensamento educacional em Florestan Fernandes, em todos seus momentos de militância. Ele destaca que há outras questões históricas a serem superadas no Brasil – reforma agrária, reforma urbana, reforma da saúde etc. –, mas que o problema da educação seria o principal a ser enfrentado. Por qual motivo? Florestan Fernandes explica que o acesso da classe trabalhadora à educação e à permanência escolar era a condição para que os oprimidos saíssem de sua condição, a fim de buscar, com mais dignidade e melhores condições de vida na sociedade de classes. Trata-se,

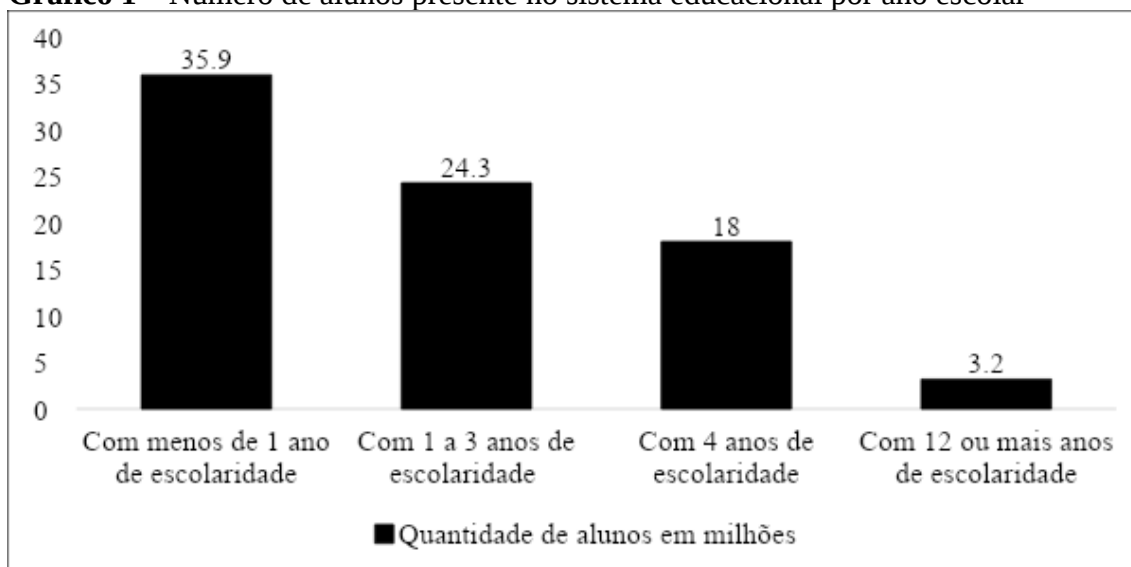
portanto, de sua inclusão no modo de produção capitalista, em seus aspectos tecnológicos, sociais, políticos e culturais. Estar na escola seria, assim, premissa para o desenvolvimento da classe trabalhadora e para o desenvolvimento da democracia (FERNANDES, 2020).

Para tratar dessa categoria, a escola pública e os dilemas históricos brasileiros, destacamos três pontos do pensamento educacional em Florestan Fernandes : a exclusividade da verba pública para a escola pública; a necessidade de pensar pedagogicamente a respeito dos dilemas escolares a partir da realidade brasileira; e a necessidade de construir uma educação emancipadora contra um projeto de educação dependente.

A verba pública para escola pública, como já escrito, é um demanda que esteve na agenda de militância de Florestan Fernandes desde a CDEP, no final da década de 1950. Ele aponta essa necessidade devido à falta de estrutura e de condições de permanência escolar aos filhos dos trabalhadores. Nos principais livros em que o autor trata sobre o tema (FERNANDES, 1966; FERNANDES, 2020), essa é a principal pauta em seus discursos (RODRIGUES, 2022). Em ambos, Florestan Fernandes traduz essa necessidade em números, como também foi tratado no presente trabalho. Trata-se, portanto, de um problema concreto e crucial de ser debatido.

Para destacar alguns problemas ainda presentes na década de 1980, Florestan Fernandes aponta, com base no Censo Escolar de 1980, que 34% da população brasileira ainda era analfabeta (FERNANDES, 1988). Entre a população de 10 a 14 anos, eram cerca de 4 milhões de analfabetos. De acordo com Fernandes (1988), havia 121 milhões de habitantes no Brasil, de modo que 4 milhões representavam 3,3% da população total. Em termos gerais, 34% de toda a população, o equivalente a 41 milhões de pessoas de todas as idades, eram analfabetas. Para se ter uma ideia, esse número representa toda a população da Espanha em 2021.

Quando se trata da categoria dos sem instrução ou dos com menos de 1 ano de instrução escolar, em 1980, havia 35,9 milhões de habitantes; de 1 a 3 anos de escolaridade, 24,3 milhões; com 4 anos, 18 milhões; e com 12 anos ou mais, apenas 3,2 milhões. Há um claro afunilamento do número de pessoas no sistema escolar ao passar do tempo. O gráfico abaixo demonstra o número de alunos presentes no sistema educacional por ano escolar (FERNANDES, 1988).

Gráfico 1 – Número de alunos presente no sistema educacional por ano escolar

Fonte: Censo Escolar do IBGE (1980 apud Fernandes, 1988, p. 26).

Os alunos com 12 anos ou mais de escolaridade correspondem a um grupo de pessoas que possui condições para manter-se no sistema educacional até se formar e/ou continuar seus estudos no ensino superior. Florestan Fernandes levantou dados para debater os problemas concretos que havia no país. A destinação da verba pública exclusiva para a escola pública, como se vê nos dados escritos acima, era uma urgência para poder pensar em qualquer ação que projetasse melhorias para a escola ao nível de sistema.

Na década de 1980, Florestan Fernandes deixa transparente que não propõe o fim das escolas privadas. Esse não era o intuito, pois se fazia necessário, em uma sociedade democrática, o pluralismo educacional, ou seja, a ideia da existência da diversidade educacional e da presença de múltiplas vertentes teóricas e metodológicas nesse campo, mas não em detrimento da escola pública que, por natureza, tem a função de atender a toda a população.

A democracia, no modo de produção capitalista, compõe-se também pelo mercado educacional. O que é problemático é o Estado abrir condições para que a verba pública escoe à escola privada, mantendo e dando abertura ao crescimento de conglomerados de mercado enquanto deixa a escola pública com restrições. Segundo Florestan Fernandes : “não decorre que caiba ao Estado o mecenato do financiamento do ensino privado, leigo e confessional” (FERNANDES, 2020, p. 44).

Com o passar de praticamente duas décadas, parece ultrapassado debater esse assunto: o destino da verba pública para a escola pública. Mas Florestan Fernandes lembra que “arcaica e superada é a posição de se pretender que o ensino confessional seja alimentado pela verba pública, pelos recursos públicos, porque vem desde o início da República o combate da Igreja

Católica contra a expansão do ensino público” brasileiro (FERNANDES, 2020, p. 44).

Essa defasagem fica nítida quando se observa o contingente populacional e a ausência de uma estrutura escolar adequada. Por essa razão, Daniel Cara, professor da USP e membro do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), insiste em debater outra categoria de análise do problema: o custo aluno-qualidade inicial (CAQi). Cara (2014) propõe que se invista 10,6% do PIB para que haja a possibilidade de se ofertar uma educação qualidade (estrutural e qualitativamente falando) aos estudantes. Os estudantes do Brasil, nem 2018, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), ficaram em 53º lugar, ficando atrás dos de países como Chile, Uruguai e Argentina (EDUCACIONAL, 2021).

Compreende-se que o investimento massivo em uma escola pública, laica, gratuita e de alta qualidade é pré-requisito para a existência da democracia e uma conquista histórica a ser buscada para a classe trabalhadora. A luta pela melhoria da escola pública e por ofertar melhores condições a todos os atores escolares passa por esse decisivo para o desenvolvimento da democracia. Do contrário, além de perpetuar a tragédia educacional brasileira, será um sinal de que a filosofia e a política imperantes nesse processo político estão ao lado dos interesses dos grupos de privatistas, assim como esteve ao lado de Carlos Lacerda em 1958.

Pensando nessa necessidade de mais investimento público na educação pública, Florestan Fernandes escreve como proposta educacional para a Carta Magna, já como deputado federal constituinte, que:

Art. A educação Escolar é um direito fundamental, universal e inalienável. Todos devem ter a oportunidades iguais de acesso à Educação Escolar e a seus frutos, ao desenvolvimento pleno da personalidade humana, à aquisição de aptidões para o trabalho, à formação de uma consciência social crítica e a preparação para a vida em uma sociedade democrática.

Art. É dever do Estado assegurar a todos a igualdade de oportunidades educacionais, através do ensino público, laico e gratuito, em todos os níveis e graus do ensino.

§ 1º Para atingir esse objetivo imperativo, as famílias de baixa renda deverão receber meios, facultados pelo Estado, que lhe permitem garantir a seus filhos, desde o nascimento, o acesso e a permanência em creches, jardins de infância, escolas pré-primárias e escolas do primeiro, segundo e terceiro graus. A lei regulará as modalidades dessa prestação de serviços públicos pelo Estado, sob a forma de fornecimento de material escolar, transporte, alimentação, assistência psicológica, médica e odontológica, orientação pedagógica e de bolsas de ensino, destinadas a substituir a contribuição do estudante à renda familiar ou a subvencionar a sua manutenção. Os recursos aplicados a esses fins não poderão ser retirados dos orçamentos alocados aos fundos escolares e aos financiamento dos programas do Plano Nacional de Educação.

§ 2º O ensino básico obrigatório é prioridade sobre os demais (FERNANDES, 1988, p.119).

Seu pensamento e o do grupo que representava, os defensores da escola pública, estão

sintetizados nessas propostas de inclusão na Carta Magna. A garantia do destino da verba pública prevista no orçamento do Estado tinha os objetivos de dar acesso a todos ao ambiente escolar e, principalmente, de garantir a permanência estudantil em todos os níveis escolares. Fernandes (1966) e Cunha (1991) elencam como um dos principais problemas de abandono escolar no Brasil as dificuldades financeiras dos alunos das classes mais pobres.

Em escritos anteriores ao citado acima, Florestan Fernandes já apontava a necessidade de pensar pedagogicamente a respeito dos dilemas escolares a partir da realidade brasileira (FERNANDES, 1959, 1966).

O problema histórico da filosofia da educação utilizada nas diretrizes nacionais é de que sua forma é apartada da realidade concreta. De fato, ela é emprestada de outros contextos e, conseqüentemente, distante dos problemas reais existentes nas escolas e na sociedade brasileira. Desde os jesuítas e das Reformas Pombalinas (1750-1777), são outras cabeças que conduzem as políticas educacionais no Brasil, cabeças que não conhecem a complexidade global e regional brasileira. Na década de 1930, as influências foram norte-americanas, a partir dos ideais de John Dewey e William Heard Kilpatrick, disseminados pelo pensamento dos escolanovistas. No período dos governos empresariais-militares, novamente, eram os estadunidenses, para escrever de modo resumido.

Unger (2019), observando a história de dominação cultural que ocorreu nos governos empresariais-militares no Brasil, compreende que o problema desse fenômeno educacional é o colonialismo mental, isto é, um projeto de dominação econômica e cultural impositivo que “invade” as mentes, mormente, no direcionamento da política econômica e na ciência nacional, sem gerar a capacidade autônoma da classe trabalhadora em pensar sua própria realidade.

O autor, em um escrito científico e de militância (no sentido de pensar a educação brasileira no campo da política), propõe que a educação brasileira saia das práticas enciclopedistas para desenvolver de fato a capacidade dos alunos de analisar e sintetizar o conhecimento e a realidade. Ele defende uma educação que vise ao coletivo social, não ao individualismo e que seja, enfim, uma educação dialética. Por educação dialética, Unger (2019) entende uma educação que trate pontos de vista teóricos diferentes e divergentes (ou contrastantes) e que possibilite o pensamento livre. Um pensamento que, poderíamos acrescentar, desenvolvesse a capacidade inventiva e transformadora dos alunos, como defendia Florestan Fernandes (FERNANDES, 2020).

Não existe um padrão de dilemas educacionais, cada país possui suas peculiaridades. A educação está sempre em relação com os problemas sociais. Há, sim, como problema global, questões inerentes às contradições do modo de produção capitalista, como o trabalho e a divisão

de classes. Há também formas históricas, como comentam Jabbour e Gabriele (2021), como o mercado que está além do sociometabolismo do capital. Os historiadores da educação Vincent, Lahire e Thin (2001) demonstram que a educação, assim como o mercado, não nasceu no modo de produção capitalista, mas foi apropriada por sua lógica e seus interesses particulares.

A educação no Brasil tornou-se, a partir das políticas implementadas pelos governos empresariais-militares, uma educação dependente e subdesenvolvida (FERNANDES, 2020). Sua superação para uma educação emancipadora, para Florestan Fernandes, parte da premissa da autonomia teórico-prática. Não são os pacotes educacionais que a “salvarão”, mas a práxis a partir de duas instâncias mínimas: o sistema educacional e o ambiente escolar. O professor possui fundamental relevância em ambas.

A educação dependente e subdesenvolvida, segundo Florestan Fernandes, é um projeto político autocrático (FERNANDES, 2020). Só com a efetiva participação da classe trabalhadora dentro da ordem que poderiam abrir-se condições para avançar rumo a uma revolução educacional e democrática. Ao tratar sobre a presença do educador e da comunidade escolar no âmbito do poder local, Florestan Fernandes propõe, como deputado federal na ANC de 1987-1988, que:

Ficam criados os Conselhos Escolares, que funcionarão como órgão de assessoria e como elemento de ligação entre a comunidade escolar, a administração da escola e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional. Em sua composição deverão estar representados, paritariamente, os professores, os alunos, os funcionários, e/ou representantes de Associação de Pais. Sua composição e atribuições deverão ser regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (FERNANDES, 1988, p. 123).

Para Rodrigues (2022), essa é uma das bases propositivas para a construção da gestão democrática postulada na Carta Magna. Florestan Fernandes está pensando – dialogando com a ideia da formação da autoemancipação da classe trabalhadora – em garantir aos “de baixo”, no âmbito legal, um cenário que ofereça à comunidade a oportunidade não somente de pensar a respeito dos problemas locais, mas de ter uma relação com todas as esferas de poder que legislam e deliberam as diretrizes educacionais brasileiras. Essa relação de diálogo e proposição seria um meio de dar voz aos educadores e, principalmente, de criar viabilidades de ampliação da participação ao nível sistêmico, ou seja, dentro da ordem. A escola, nesse sentido, ampliaria a capacidade de debater seus próprios dilemas e de encaminhá-los ao Estado, enquanto classe.

Florestan Fernandes comenta que, para a “[...] superação do subdesenvolvimento, carecemos aprender que programação educacional autêntica só pode concretizar-se pela cooperação democrática entre as comunidades, os alunos, os professores, os funcionários, as famílias dos estudantes, com a contribuição permanente do Estado” (FERNANDES, 2021, p.

39). Ou seja, a movimentação e a colaboração do “chão da escola”. Por conhecer e viver os problemas locais, estes são atores fundamentais para o desenvolvimento da educação brasileira e, ao mesmo tempo, da formação democrática na experiência cotidiana.

A relação da escola e a formação democrática está atrelada a esse pensamento de Florestan Fernandes . O Estado, mesmo com sendo estrutural e historicamente burguês, pela própria contradição do modo de produção capitalista, é o espaço possível para o embate político entre as classes. Não há capitalismo sem Estado, como postula Mascaro (2013).

Florestan Fernandes tem clareza disso e, por essa razão, pensa nesse processo transitório, *a priori*, como a tomada de poder político da classe trabalhadora dentro da ordem vigente. Na conjuntura de 1980, Florestan Fernandes considerava que ainda não havia condições para a construção de uma educação socialista, pois nem a sociedade brasileira era socialista, nem havia ainda uma perspectiva concreta de se tornar. Se houvesse, “[...] por definição, não existiria opressor e oprimido, já que se não existe desigualdade de classe, desaparece essa forma de opressão” (FERNANDES, 2020, p. 231).

A escola e a formação da democracia, portanto, apresentavam-se dentro dos limites do modo de produção capitalista. Mas havia possibilidade de se avançar dentro da ordem. A escola e os professores, junto aos estudantes, como representante intelectual e atuante em sala de aula, para haver mudanças, deve disseminar os valores socialistas como concepção de mundo e nas relações sociais.

Para que isso ocorra, faz-se necessário tomar o poder político através do Estado e, por meio das políticas públicas educacionais, possibilitar condições estruturais e qualitativas para viabilizá-las via sistema. A educação socialista só existirá objetivamente em uma sociedade socialista, mas seus valores podem ser utilizados como base para a formação dos alunos e de toda a comunidade escolar. O espaço escolar, nesse sentido, pode ser oportuno para que o comportamento e os ideais democráticos sejam o norte das vivências formativas de todos os atores escolares.

Em 1960, Fernandes (1966) compreendia que havia espaço para que os avanços da escola pública e a democracia podiam ser desenvolvidas por meio das ações do Estado; já partir de 1968, no livro *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*, publicado em 1975, mas escrito nos anos de 1968 e 1968, suas reflexões já apontam que não havia essa possibilidade.

A escola para atender os trabalhadores, transforma-se em seu pensamento, depois de estudar a formação do capitalismo no Brasil e de analisar os motivos que engendraram o golpe empresarial-militar em 1964, Florestan Fernandes percebe que a escola deve ser pensada e gerida pelos trabalhadores, além da necessidade constante de militância dos professores para

além dos muros da escola. O ideia de Florestan Fernandes, sabendo dos limites impostos pelo modo de produção capitalista no Brasil, pautava-se em mover-se para ações revolucionárias dentro da ordem e contra a ordem.

A formação democrática, na conjuntura brasileira, é um fator revolucionário. Esse debate é tratado em todos os livros em que Florestan Fernandes escreveu sobre os dilemas educacionais do Brasil. Por quê? Pelo fato de o país ter uma democracia restrita, na qual os espaços políticos serem comandados por uma pequena parte da população: a burguesia nativa. Como esses espaços de poder são conduzidos, egoisticamente, pela burguesia nativa, as decisões e os encaminhamentos que dizem respeito à política ao nível de sistema, estão em suas mãos.

Florestan Fernandes exemplifica o problema em sua crítica ao funcionamento e às regras de composição dos Conselhos Federais e Estaduais da Educação (FERNANDES, 1966, 2020).⁵² Esses conselhos, além de serem compostos por membros indicados pelo governo vigente, possuem poderes que vão além de suas funções. O autor comenta que, nesse formato, o MEC torna-se um símbolo figurativo, pois toda articulação (leis e diretrizes) é escrita pelos membros dos conselhos, os quais são, majoritariamente, oriundos do setor privado.

Na análise Florestan Fernandes, para que a democracia brasileira se desenvolvesse após a experiências da ANC de 1987-1988 e de seus resultados – denominados pelo autor de ditadura institucionalizada –, o grande foco de luta dos movimentos dos educadores deveriam ser os debates sobre a nova LDB (FERNANDES, 2020). Nessa nova etapa de militância, Florestan Fernandes compreende que a presença dos educadores nos debates era fundamental para manter a resistência e para disputar o espaço político na formulação da nova LDB.

Em seus textos escritos nos anos 1990, Florestan Fernandes tinha como objetivo, sobretudo, o fortalecimento dos grupos dos defensores da escola pública para o debate da nova LBD. Ele comenta que os problemas educacionais ligados ao Estado eram praticamente os mesmos identificados pela militância histórica dos defensores da escola pública. Ele afirma que: “Encontramo-nos na mesma situação que a Associação Brasileira de Educação e os pioneiros da educação nova” (FERNANDES, 1990, p. 206).

Por parte dos educadores, formou-se, desde o processo constituinte, o Fórum Nacional

⁵² Florestan Fernandes denuncia como um dos grandes problemas da educação brasileira, além de a Constituição e de suas leis servirem somente ao poder, a atuação interessada do Conselho Federal de Educação. Como forma de combater a predominância e o controle dos Conselhos Nacionais e Estaduais de educação constituídos na década de 1960, em 1980, Florestan Fernandes sugere a criação de um Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional. O órgão, ligado ao Estado, teria o dever de direcionar e de estabelecer metas e programas conforme as leis fixadas pela LDB (FERNANDES, 1966, 2020).

em Defesa da Escola Pública, a primeira tentativa de participação popular no processo legislativo. Fernandes (2020) destaca como importante que, distintamente da LDB de 1961, o primeiro projeto de LDB protocolado na Câmara pelo deputado Octávio Elísio, em dezembro de 1988, tem origem na elaboração da sociedade civil, incorporando as contribuições da XI Reunião da ANPED e os aperfeiçoamentos elaborados na V CBE. Sobre o projeto do deputado Elísio, Florestan Fernandes considera que sua proposta mais ousada e modernizadora seria a da “inserção do trabalho produtivo em todos os níveis da educação escolar” (FERNANDES, 1997, p. 140).

A concepção de que o futuro da nova LDB dependia da luta dos trabalhadores e, em especial, dos trabalhadores da educação marca uma importante diferença na representação política em relação à LDB anterior.

A representação das organizações (políticas e de especialistas), na visão de Florestan Fernandes, seria fundamental para a continuação da luta dos defensores da escola pública (FERNANDES, 1997). Para as ações serem efetivas, havia a necessidade de os grupos criarem um diagnóstico crítico e objetivo sobre as carências presentes no ensino, visando compor os princípios normativos gerais do sistema educacional nacional. Contudo, cada instituição deveria partir de um ponto consensual para compreender tais questões.

Florestan Fernandes estava ciente de que a correlação de forças dos grupos progressistas exigia uma conciliação aberta, mas, como é possível evidenciar na versão final da lei, as reformas contidas no projeto da Câmara não foram possíveis. Florestan Fernandes vinha defendendo que os partidos de esquerda e os sindicatos tivessem outro tipo de engajamento em sua autoformação de classe, para que as lutas pela educação pública fossem mais amplas.

Contudo, ele reconhecia que a estratégia prevalecente na esquerda não privilegiava a educação pública popular como eixo da luta social. Em seus textos voltados diretamente para a questão do Partido dos Trabalhadores, ele considera imprescindível que os educadores se assumam como “classe para si” e forjem um projeto a partir de uma perspectiva unitária e universal de educação pública (FERNANDES, 2021b).

Florestan Fernandes valoriza como caminho propositivo o trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em articulação com deputado Octávio Elísio (ex-Secretário da Educação de Minas Gerais). Outras organizações (de estudantes, professores e funcionários) estavam atuando de modo disperso, sem unidade. Devido ao permanente avanço das forças políticas conservadoras e reacionárias, fazia-se necessário, além da formulação de propostas vindas do coletivo, a pressão das massas populares. O autor, inclusive, cita as greves do ABC como exemplo de eficácia dessa pressão

por parte dos movimentos sociais (FERNANDES, 2020).

Como norte para a elaboração desse diagnóstico, Florestan Fernandes comenta que:

Vários livros tratam do assunto. Entre eles, deveríamos salientar *Diretrizes e Bases da Educação*, do professor João Eduardo Vilalobos, obra minuciosa que acompanha passo a passo as diferentes etapas da concepção da lei e de sua tramitação. De outro lado, o professor Roque Spencer Maciel de Barros que reúne vários documentos sobre a lei em *Diretrizes e Bases da Educação*, entre eles os principais projetos de lei e muitos outros escritos de combate, que configuram o alcance e as propostas da Campanha em Defesa da Escola Pública (FERNANDES, 1997, p. 139).

Na sua visão, a proposta do grupo dos defensores da escola pública deveria contemplar a reformulação da composição e dos deveres dos Conselhos da Educação (federal e estaduais). O poder dado aos Conselhos na LDB de 1961 ia além de suas atribuições, submetendo o Ministro da Educação à tutela ideológica especializada, isto é, as legislações e deliberações formuladas pelo grupo de especialistas indicados pelo governo em vigência, assumindo os direcionamentos políticos em geral. Os conselhos foram dominados por representantes privatistas, tornando-se espaços de poder das elites (FERNANDES, 1997).

A LDB nº 9.394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, um ano após a morte de Florestan Fernandes. Na avaliação de Saviani (2016), durante a tramitação, o projeto original da lei sofreu uma manobra política que mudou seu percurso. Ele acabou sendo substituído por outro projeto, introduzido pelo Ministério da Educação do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1993-1998) e assinado por Darcy Ribeiro. Com isso, o texto final da LDB de 1996 acabou se distanciando das propostas e aspirações das comunidades educacional.

Pode-se apontar, em síntese, que o pensamento educacional em Florestan Fernandes nas décadas de 1980 e 1990 possui continuidades se comparado ao das décadas de 1950 e 1960. Em ambos, nota-se o vínculo de suas propostas com os movimentos sociais. O ponto de desenvolvimento, como já mencionado neste trabalho, está em sua compreensão dos aspectos históricos, econômicos e políticos sobre a formação do capitalismo no Brasil, as mudanças de contexto e seus estudos sobre os governos empresariais-militares nos países da América Latina a partir de meados da década de 1960.

Nessa seção, tratamos a respeito das características políticas do capitalismo competitivo e do capitalismo monopolista. Fernandes (2005b) aponta que não há características econômicas e políticas padronizadas ao nível global quando se trata do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Nas periferias do capital, como é o caso do Brasil, não possível comparar aos casos clássicos como os da França e Inglaterra. Aqui, além de termos condições sociais e históricas, fruto de uma país colonizado e passado escravocrata, a burguesia nativa não teve a

competência nem a intenção de promover a revolução burguesa ao modo clássico. Para se manter no poder, foi necessário atrelar dois fatores: a aceitação do domínio (como uma parceria) com o imperialismo e a utilização das forças violentas, com apoio das forças militares e de parte da população, para frear toda possibilidade de desenvolvimento da democracia e das pautas políticas progressistas. A burguesia, nesse sentido, atuou de modo contrarrevolucionário como ato preventivo, por meio do Estado e utilizando-se das forças armadas, contra quaisquer possibilidades de fortalecimento das forças democráticas.

No final da década de 1970, os movimentos sociais em geral, inclusive dos educadores, suscitaram o debate e se organizaram para lutar contra a ditadura empresarial-militar. Florestan Fernandes fez parte desse grupo e, através de eventos, conseguiram construir pautas para serem propostas na constituinte de 1987-1988. Florestan Fernandes, como um dos representantes do grupo, foi eleito deputado federal constituinte de 1986 pelo PT.

Suas propostas, como vimos, estavam alinhadas à militância. Nesse período, devido à efervescência política no período denominada de *redemocratização do Brasil*, Florestan Fernandes mostra-se esperançoso, porém, não mais com a tese de que havia possibilidades de conquistas democráticas por meio da legalidade (dentro da ordem), mas com ações organizadas pelos movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos que corroborassem para romper a ordem (contra a ordem) (FERNANDES, 2021b).

A pauta da exclusividade da verba pública para a escola pública ainda foi uma das bandeiras esteadas pelo grupo dos defensores da escola pública, entretanto, os textos de Florestan Fernandes (2021b) apontam a necessidade da formação política do professor e dos filhos da classe trabalhadora.

Em Fernandes (2019a, p.55), texto publicado em 1979, ele deixa clara a sua posição escrevendo que sua leitura de sociedade não estava mais alicerçada nos escritos de “K. Mannheim, em busca de uma ‘terceira via’ (liberdade com planejamento), mas em busca de um novo padrão civilizatório”, o socialismo.

Ele explica o motivo:

O que isso tem a ver com o presente curso? Tudo! Primeiro, não vemos o poder como uma realidade transcendental e em termos formais-dedutivos. Mas, como uma realidade histórica. Segundo, porque não nos separamos do processo histórico-social descrito. Como assinala Marx, ‘a questão de saber se ao pensamento humano cabe a verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão prática (FERNANDES, 2019a, p.55).

Florestan Fernandes não nega a importância de K. Mannheim, contudo, diante aos problemas concretos e históricos do Brasil, sua posição teórica para a realização de uma leitura

contundente, Marx o ajuda a compreender que os problemas sociais não são resolvidos com pensamentos e análises abstratas ou ideias, mas pelo próprio movimento histórico dado ao seu contexto. Não há outra via para a superação do capitalismo, essa superação só seria possível por meio da luta dos “de baixo”.

Seu balanço sobre os resultados da constituinte de 1987-1988 não foi positivo. Fernandes (1997; 2007) explica que o processo constituinte de 1987-1988, apesar dos avanços obtidos no texto, foi conduzido, como um projeto, pelos representantes dos governos empresariais-militares. As forças progressistas puderam participar do processo de debate e escrita da nova constituições, entretanto, quando a condução pareceu sair do controle, o Centrão entrou em cena e promoveu mudanças até mesmo nas regras de escrita do documento. Além disso, fechou as portas da casa do povo (FERNANDES, 1988). Ele denomina a Constituição de 1988 de institucionalização de ditadura no Brasil.

Apesar da derrota, Florestan Fernandes compreende que a luta dos defensores da escola pública não podia passar. A única forma de resistir era permanecer no debate *dentro da ordem* e se mobilizar *contra a ordem*. O alvo dos seus textos ao findar do processo constituinte estava na continuação dos debates para a formulação da nova LDB. Fernandes (2020; 2021b) vemos que o autor se preocupa com construção de pautas únicas vindas dos movimentos sociais. Sem essa aglutinação, certamente, os setores progressistas não teriam chances de resistir aos ataques dos setores educacionais privados.

Seu pensamento educacional nas décadas de 1980 e 1990 está pautado no socialismo. Como avido cientista social e militante em defesa da escola pública há décadas, Florestan Fernandes demonstra ter clareza dos limites da democracia brasileira. Não havia um contexto favorável para o rompimento do modo de produção capitalista para o socialismo, sendo assim, ele pensa em questões possíveis como: a escola pública como possível espaço para a formação política da classe trabalhadora, a formação política do professor e a necessidade da classe trabalhadora em pensar sua própria educação para a promoção da sua autoconsciência e autoemancipação (FERNANDES, 2021b).

CONCLUSÃO

A leitura da obra educacional de Florestan Fernandes nos dá a possibilidade de conhecer e refletir a respeito das disputas políticas educacionais do Brasil, a partir da metade do século XX. Isso é possível pelo fato de Florestan Fernandes ter militado em momentos decisivos do debate político-educacional, a saber: entre 1959 e 1961, nas discussões que antecederam a

promulgação da LDB de 1961; do final dos anos 1960 até meados dos 1970, nos debates sobre a Reforma Universitária de 1968; e nas décadas de 1980 e 1990, como deputado federal constituinte pelo PT (1987-1988), nas disputas políticas educacionais que precederam a promulgação da nova LDB de 1996. Florestan Fernandes não viu o desfecho do novo documento da LBD ao falecer no ano de 1995 (OKUMURA, 2020).

Dois grupos opositores, os privatistas e os defensores da escola pública, estiveram presentes em todos esses processos de disputa político-educacional no Brasil, desde a década de 1930 (PINHEIRO, 2005). Florestan Fernandes representou de modo veemente o grupo dos defensores da escola pública em todo o período histórico que delimitamos: de 1959 a 1994. Devido a sua expressão como reconhecido cientista social e proeminente leitor do Brasil, suas posições, ainda que representassem seu grupo nas ações de militância política, influenciaram de maneira importante esse processo nos debates educacionais no período estudado.

Em suma, o trabalho expôs todos os momentos em que Florestan Fernandes militou a favor da escola pública nacional no Brasil ao longo desse período.

Vimos que as disputas entre o grupo dos privatistas e o dos defensores da escola pública aconteceram com mais expressividade, de acordo com Pinheiro (2005), a partir da década 1930. Nessa luta, segundo Xavier (1980; 1990), a educação brasileira não teve saltos qualitativos significativos, não especificamente pelas posições políticas e educacionais antagônicas entre conservadores e liberais, mas pelas características sociais do Brasil. Para ela, pelo fato de o Brasil ser um país subdesenvolvido e de capitalismo dependente, suas reformas político-educacionais não foram em direção do desenvolvimento da democracia. As disputas travadas na década de 1930, prossegue a autora, não podem ser compreendidas apenas a partir do posicionamento político-ideológico de cada grupo em relação à educação, mas a partir das particularidades do modo de produção capitalista engendrado nos países da periferia do capital.

Ainda de acordo com Xavier (1980, 1990), mesmo com a veemente posição dos escolanovista na década de 1930 – haja vista que o *Manifesto dos Pioneiros* de 1932 foi uma das bases para a discussão política, educacional e pedagógica do Brasil nas décadas de 1930 e 1940 –, o limite desses possíveis avanços quantitativo e qualitativo na educação brasileira vai além desses debates filosóficos e pedagógicos: está no campo econômico, cultural, político e nas próprias características da formação histórica do Brasil.

Florestan Fernandes (1966), quando milita na Campanha em Defesa da Escola Pública entre 1958 e 1961 – junto a intelectuais, liberais e representantes das universidades –, propõe, como um dos líderes do movimento, questões que ainda estão presentes no debate político-educacional do Brasil, entre elas: a necessidade da exclusividade da verba pública para a escola

pública, isto é, de mais investimentos públicos na educação pública; a qualidade da formação do professor; a necessidade de considerar o atendimento educacional dos “de baixo” e sua permanência na escola; a relação/diálogo entre as ações pedagógicas e o contexto brasileiro; e a escola como instituição importante para o desenvolvimento da democracia e dos valores democráticos.

Todas essas demandas continuam presentes nos debates do cotidiano escolar e do sistema de ensino, e podemos dizer que estão presentes também nas disputas políticas dentro da ordem. Após sessenta anos, parece que as propostas de Florestan Fernandes ainda ecoam nos debates e nas pesquisas sobre a educação no Brasil.

Vimos que suas considerações sobre os resultados da LBD de 1961 não foram positivas. Além das pautas citadas acima não terem sido atendidas integralmente, outros problemas surgiram, como o da formação dos conselhos federais e estaduais da Educação. Segundo Florestan Fernandes (1966), esses conselhos foram criados justamente para que seus membros fossem selecionados pelo governo vigente. Sendo assim, todo corpo técnico seria escolhido a partir da convergência de ideologias, do Estado e de seus membros indicados. A formação dos conselhos deixaria de lado a possibilidade de a comunidade escolar fazer parte do grupo.

O grupo, portanto, seria selecionado por suas capacidades técnicas, por sua formação e posição política, não pela representatividade dos profissionais envolvidos no ambiente escolar. Além disso, foram dados poderes aos conselhos que extrapolavam o pensar e o fazer técnico-educacional. Foram dados poderes de deliberação que seriam cabíveis ao Ministério da Educação, ou seja, poderes no âmbito político. Para Florestan Fernandes (1966), esse direcionamento político dos conselhos chancelado pela LDB de 1961 expressa claramente que o Estado abriu portas para que os membros desses órgãos fossem representantes do setor privado, dando-lhes a possibilidade de utilizarem seus conhecimentos e influência como especialistas para atender a seus próprios interesses.

Em 1968 e 1969, Florestan Fernandes escreve sobre a universidade no Brasil. O livro *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* (FERNANDES, 2021a) possui diversos textos escritos quando a Reforma Universitária de 1968 estava em pauta (FERNANDES, 2021b). O autor foi chamado a realizar um balanço das propostas de reforma.

Nesses escritos, Fernandes (2021b), deixa clara sua posição como marxista, contudo, compreende que as reformas – revoluções dentro da ordem – estavam no campo do possível no final de década de 1960, devido ao contexto de repressão política imposto pelos governos empresariais-militares. Cabe lembrar que o sociólogo, desde o final da década de 1950, já vinha observando os contornos do golpe empresarial-militar de 1964 e produzindo pesquisas

que visavam compreender os aspectos históricos da formação do modo de produção capitalista no Brasil, junto a seu grupo de alunos na USP.

Para Florestan Fernandes, o debate sobre a Reforma Universitária de 1968, além de não lidar com questões centrais vindas da sociedade brasileira (como o caráter autocrático do Estado e a superação da dependência econômica, cultural e política brasileira), também não abarcava questões fundamentais no que diz respeito a organização administrativa e política do funcionamento dos colegiados que gerem a universidade, a devida importância paritária para todos os cursos e o debate sobre que tipo de formação deve-se ofertar aos alunos para que se tornem não apenas trabalhadores qualificados, mas cientistas com plenas capacidades de pensar os dilemas do seu país, na visão do autor.

Havia a necessidade de pensar a respeito das estruturais administrativas e políticas presentes na universidade brasileira. As estruturas administrativas não contemplavam os valores democráticos necessários para a formação do estudante e para a organização dos professores e funcionários. Ele explica o problema em *Tensões na educação*: a universidade brasileira surgiu a partir de um conglomerado de faculdades já existentes e acabou conservando os valores formativos, científicos e organizacionais dessas instituições. O problema é que os cursos com maior prestígio (a medicina, o direito e as engenharias), representados pelos seus professores, tinham mais força política nos colegiados administrativos e, conseqüentemente, mais força política e melhores condições estruturais e orçamentárias (FERNANDES, 2021b). Nesse sentido, a universidade brasileira carregava em suas relações internas o caráter exclusivista e paternalista histórico da burguesia nativa.

A expressividade dos outros cursos ficava restrita em todos os sentidos. Havia, portanto, a necessidade de questionar essa estrutura, pois sua continuidade, além de conservar o poder político histórico internas da universidade brasileira, deixava de lado a importância das demais formações frente às necessidades formativas que as mudanças sociais tecnológicas e que o desenvolvimento da indústria fomentava no Brasil das décadas de 1950 e 1960 (FREITAG, 1996).

A formação de cientistas capazes de pensar os dilemas brasileiros é outro ponto que Florestan Fernandes inclui no debate sobre a universidade. Esta teria o papel de preparar o aluno para a atuação no mundo do trabalho e de disseminar os valores democráticos para a formação do cidadão. Entretanto, se não houvesse a intenção de formar cientistas com a capacidade de pensar os dilemas nacionais, a formação dos estudantes se reduziria aos direcionamentos do campo econômico e poderia acabar sendo utilizada estritamente para o desenvolvimento no mundo do trabalho (FERNANDES, 2021b).

Florestan Fernandes (2021b) está pensava na formação de intelectuais e cientistas que contribuíssem para o desenvolvimento do país em todos os aspectos e seguimentos científicos, e não apenas para aqueles que convêm ao mercado. Entre tais aspectos, ressalta Minto (2011), estaria a capacidade de questionar a ordem vigente.

Ainda no debate universitário, o autor discute as condições de trabalho e as oportunidades de bolsa para os estudantes, bem como as oportunidades de formação da classe trabalhadora. Para ele, se tivesse como objetivo oferecer melhores condições para a sólida formação de novos cientistas, a reforma não seria coerente com o papel da universidade brasileira.

Vimos nos escritos educacionais em Florestan Fernandes a veemente crítica ao acordo MEC-USAID (Lei 5.540/1968). Esse acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, na perspectiva de Arapiraca (1979), objetivava organizar ações formativas para um grupo de pessoas selecionadas, que ficariam a cargo de implementar políticas educacionais e técnicas de gestão com vistas ao controle dos direcionamentos educacionais e culturais do Brasil.

Florestan Fernandes percebe esse movimento no final da década de 1960. Ele denuncia as ações e as consequências do acordo, apontado os seguintes problemas com este: a) o controle ideológico imposto pelos Estados Unidos no campo educacional brasileiro, com o apoio da burguesia nativa; b) a ampliação do mercado educacional privado no Brasil; c) o esvaziamento da formação humanística e histórica na escola brasileira; e d) a precarização do trabalho docente (FERNANDES, 2021a).

Os movimentos sociais de educadores, intelectuais e funcionários do setor educacional organizados no final da década de 1970 e na década de 1980 foi uma das consequências do período de mais de vinte anos de repressão dos governos empresariais-militares. Esses movimentos trouxeram à tona o debate sobre a educação, por meio de eventos organizados que visavam debater os problemas político-educacionais do país. Em 1986, na cidade de Goiânia, como vimos, foram elaboradas as propostas para serem debatidas na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 na qual Florestan Fernandes foi um dos representantes desse grupo (OKUMURA, 2020).

Na obra *O processo constituinte* (FERNANDES, 1988) temos acesso ao pensamento do autor no período de elaboração da Constituição de 1988. A ideia de inserir na escola a leitura marxista para compreender os fenômenos históricos e a condição social brasileira, foi uma de suas propostas como deputado federal constituinte (1987-1988). Também é nesse período que o autor concebe a escola pública como local oportuno e concreto, isto é, como local possível para a classe trabalhadora pensar sua autoformação e autoemancipação (FERNANDES, 1988,

2021a).

Ao conhecer de perto a realidade política brasileira como deputado federal constituinte, Florestan Fernandes considera que o resultado do texto final da Carta Magna de 1988 – apesar de avanços, como prever a gestão democrática das escolas, e a alfabetização dos indígenas em suas línguas maternas – não foi positivo. O autor compreende que todo o processo de “redemocratização” e escrita da nova Constituição foi projetado e controlado pela burguesia nativa. E que, até por isso, esse projeto mostrou seus limites, sendo marcado por uma contrarrevolução preventiva nos momentos em que as propostas progressistas estavam ganhando espaço no debate, por meio das participações de entidades e de movimentos sociais nas audiências públicas.

Para Florestan Fernandes (2014b), a Constituição de 1988 foi o resultado de um processo de continuação do controle do Estado pelas elites – um processo autocrático e contrarrevolucionário preventivo com roupagens democráticas, que ele denominou de institucionalização da ditadura ou de institucionalização da contrarrevolução no Brasil.

Após a promulgação da Constituição de 1988, os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional torna-se o foco de seus textos. Florestan Fernandes considerava que a LDB abria uma janela para possíveis avanços nas políticas educacionais brasileiras. Para ele, o texto da Constituição de 1988 tratava o tema da educação de forma muito ampla, sem especificar ou tipificar as ações que o Estado poderia tomar objetivamente, frente aos históricos problemas educacionais brasileiros. Como essas ações não foram delimitadas de modo satisfatório na Constituinte de 1987-1988, a LDB (1996) seria o próximo desafio dos defensores da escola pública.

Florestan Fernandes convoca educadores, intelectuais, alunos e funcionários do setor educacional para continuar esse debate e a luta pela educação pública. No início da década de 1990, ele deixa claro que não haverá possibilidade de avanços concretos nas políticas educacionais brasileiras sem a atuação veemente dos movimentos sociais como propositores e sem resistência contra os intentos dos grupos privatistas. Juntar grupos progressistas é fundamental, na visão de Florestan Fernandes (2020), para haver possibilidades de conquistas. Não cabia a divisão entre esses grupos, mas pautas unificadas.

Braga (2020) nos ajuda a compreender esse processo político, no campo educacional, dos debates na constituinte de 1987-1988 e na formulação da LDB de 1996. A autora demonstra que a presença no Congresso Nacional dos grupos privatistas não se limitava à representação política partidária, na figura dos deputados federais, estendendo-se a empresários do setor educacional que atuavam diretamente em negociações nas salas de seus representantes.

Florestan Fernandes não teve a possibilidade de ver o desfecho da nova LDB, promulgada em 1996, pois faleceu um ano antes. Argumentamos que a militância em prol da escola pública brasileira foi o fio condutor de seu pensamento. Em sua participação na Campanha em Defesa da Escola Pública (1958-1961), Florestan Fernandes, embasado pelo pensamento de Karl Mannheim (1954, 1972a, 1972b), achava que ainda havia possibilidades para pensar o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da educação nacional por meio do Estado. O sociólogo considerava que o planejamento racional e científico, via Estado, poderia fomentar o desenvolvimento da cultura e dos valores democráticos, por meio da escola pública.

Com o golpe empresarial-militar de 1964, houve uma mudança abrupta e violenta do cenário político, econômico e cultural no Brasil. Florestan Fernandes logo compreendeu que não havia a possibilidade de obter avanços democráticos no campo educacional somente por meio de ações via legalidade no Brasil.

Tampouco havia uma terceira via, pois as características históricas da burguesia nativa não possibilitavam ações reformistas democráticas (dentro da ordem). Suas pesquisas sobre as especificidades do modo de produção capitalista no Brasil lhe fizeram perceber que o desenvolvimento da educação para a formação da democracia e de seus valores não aconteceria pela ação do Estado, mas pela luta social travada por movimentos dos educadores defensores da escola pública. Foi nesse período, após a deflagração da ditadura empresarial-militar em 1964, que Florestan Fernandes compreendeu que os escritos de Lênin o auxiliariam a ler os dilemas históricos brasileiros e, conseqüentemente, os problemas educacionais – em especial, aqueles problemas que se referem à formação política.

Os conceitos de revolução dentro da ordem e revolução contra a ordem elaborados por Florestan Fernandes (2005b) são fundamentais para compreendermos o desenvolvimento do seu pensamento educacional. A revolução dentro da ordem consiste em proposições e ações, por meio do Estado e em convergência com a ordem burguesa, que viabilizariam o desenvolvimento da democracia. Florestan Fernandes (1966) considerava que existiam modos de sistematizar racionalmente um projeto de educação por meio da LDB 1961, os quais poderiam propiciar avanços quantitativos e qualitativos na educação brasileira.

Argumentamos, porém, que a perspectiva do autor começou nesse processo de desenvolvimento depois de refletir sobre os resultados da LDB 1961 e sobre o golpe de empresarial-militar de 1964, e após aprofundar-se em suas leituras de Lênin e em suas pesquisas que visavam compreender as especificidades da formação do modo de produção capitalista no Brasil. Florestan Fernandes (2021a) passou a entender que, para haver alguma possibilidade de avanço no debate educacional brasileiro, era necessário articular a revolução dentro da ordem

com a revolução contra a ordem, com a mobilização constante de movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos de esquerda que, de modo organizado, lutassem contra a ordem burguesa.

Seus estudos sobre as especificidades do capitalismo brasileiro o fizeram perceber que, no Brasil, o capitalismo dependente se articula com a forma política autocrática e as características sociais de uma sociedade de origem colonial e escravocrata. Por isso, os avanços necessários para a construção de uma educação democrática não seriam possíveis somente pelas vias políticas internas às instituições.

Depois da década de 1950, o capitalismo monopolista foi construído e consolidado no Brasil, não deixando mais espaço para pensamentos políticos nacionalistas, mesmo que de cunho liberal. Haveria, portanto, a necessidade de articular de, ao mesmo tempo, ocupar o poder político pela via da legalidade e de se organizar junto aos movimentos sociais para militar contra a ordem.

A exclusividade da verba pública para a escola pública é uma proposta que permeia todo o debate político educacional feito por Florestan Fernandes no período de 1959-1994. Por quê? Porque o sociólogo entendia que essa era uma necessidade concreta para o desenvolvimento da escola pública. Independentemente de suas influências teóricas, como essa demanda não foi conquistada, Florestan Fernandes compreendeu que, sem essa conquista, não teríamos condições de pensar nas outras demandas. Se não houvesse condições materiais para a expansão do atendimento escolar, tampouco haveria para as outras demandas da educação (como a permanência estudantil da classe trabalhadora) nem para avanços qualitativos no debate pedagógico.

As concepções de Florestan Fernandes a respeito do trabalho do professor em uma sociedade subdesenvolvida, a escola pública, os dilemas históricos brasileiros, e a relação entre escola e formação da democracia também passaram por mudanças – as quais aqui identificamos como desenvolvimento de seu pensamento educacional.

Nas décadas de 1950 e 1960, o trabalho do professor, nos escritos de Florestan Fernandes (2005a; 1966), está vinculado à ideia de oferecer aos alunos condições para viver em uma sociedade democrática. Essa formação deveria capacitar o estudante a tornar-se tanto um cidadão como um trabalhador de uma economia de base industrial, tecnológica e científica. Para isso, as ações do professor são vistas pelo autor como a possibilidade de lhe dar plenas condições para viver em uma sociedade com tais características. Já nos textos escritos na década de 1980 e 1990, o trabalho do professor está relacionado à ideia de formar um trabalhador que tivesse condições de pensar, na perspectiva de classes oferecida pela teoria de Marx, as questões

sociais.

O professor, portanto, passa do formador do cidadão (FERNANDES, 1966) para a formação do cidadão-rebelde (FERNANDES, 2020), isto é, o cidadão que possui formação que lhe dê capacidades para viver na sociedade democrática, mas que adquiriu consciência de classe por haver passado por uma formação voltada à autoemancipação e à autoconsciência.

Sobre a escola pública e os dilemas históricos brasileiros, nas décadas de 1950 e 1960, Florestan Fernandes (1966; 2005a) destaca a ideia de superação dos traços servis, vindos da antiga sociedade colonial e escravista, por meio da racionalidade científica, tal qual postula Mannheim (1972). Por meio do desenvolvimento da escola pública, haveria, segundo o sociólogo, a possibilidade dessa superação através da disseminação dos valores da ciência, com base na razão, via ações do Estado, visando a uma educação pública de qualidade. Já nos textos escritos nas décadas de 1980 e 1990, a escola se torna um lugar que possibilita a organização dos trabalhadores, inclusive para pensar e praticar uma educação que servisse a seus interesses de classe (FERNANDES, 2020, 2021a).

A relação entre escola e formação da democracia também são temas que se desenvolvem no pensamento educacional florestiano. Nas décadas de 1950 e 1960, em Fernandes (1966; 2005a), o desenvolvimento da escola pública está relacionada a formação e consolidação da democracia.

O acesso à escola e a disseminação de sua formação com valores democráticos dariam ao cidadão condições de viver (como ser para o trabalho e para a política) com plenas condições. Já textos escritos nas décadas de 1980 e 1990, a escola pública configura-se como o lugar para pensar e construir a democracia, na perspectiva de classes (FERNANDES, 2020, 2021a). A construção do ambiente democrático serve à classe trabalhadora, como lugar possível, para pensar a sociedade como classe e, sobretudo, para dar condições aos trabalhadores de pensar sua condição concreta.

A presente tese se fundamenta na ideia de que Florestan Fernandes não se embasou somente em teorias (sendo ora pautado por Mannheim, ora por Lênin) para pensar os problemas educacionais brasileiros, mas em mudanças de contexto brasileiro, por participar de militâncias e pelas questões que tratamos no presente texto. Não foi uma mudança abrupta, mas foi um processo de desenvolvimento que demonstra a capacidade do autor de atrelar as atividades de cientista, militante e cidadão ante os dilemas político-educacionais do Brasil na segunda metade do século XX (LEHER, 2018).

Levantamos a hipótese de que houve no pensamento educacional de Florestan Fernandes um processo de desenvolvimento que envolveu ao menos três elementos

fundamentais: a) suas influências teóricas; b) as mudanças no contexto brasileiro, principalmente após o golpe empresarial-militar de 1964 e c) as experiências políticas de Florestan Fernandes como militante da escola pública brasileira. Os marcos que elencamos para analisar esse processo de desenvolvimento foram: a) a Campanha em Defesa da Escola Pública, entre 1958 e 1961; b) os debates sobre a universidade brasileira em 1968 e 1969; c) como deputado federal constituinte e representante da frente do Partido dos Trabalhadores (PT) nos debates sobre educação da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88; e d) em seu segundo mandato como deputado federal, nos anos iniciais da década de 1990, quando participou dos debates em torno da LDB (1996) até o ano de 1994, ano anterior ao seu falecimento.

Defendemos que Florestan Fernandes, nesse período de 35 anos (1959 a 1994), possui uma consistência teórica e nos sentidos de luta política em sua militância pela escola pública brasileira presentes nesses marcos: a defesa da escola pública, gratuita, de qualidade, laica e para todos como princípios para a formação e concretização da democracia no Brasil; a importância do trabalho do professor qualificado pelos saberes científicos e pelos valores democráticos; a importância da democratização da educação para possibilitar o acesso e permanência da classe trabalhadora; a organização das escolas como instituições que visam formar para a democracia; a importância da representatividade da comunidade escolar nos colegiados em todas instâncias deliberativas; um ensino voltado às necessidades e interesses da classe trabalhadora. Esses pensamentos e proposições, como vimos no presente texto, estão presentes em todos os seus textos aqui analisados (FERNANDES, 2005a, 1966, 2020, 2021a, 2021b).

Em nossa interpretação, autor teve a capacidade de compreender que a burguesia nativa e imperialismo norte-americano evidenciavam historicamente, no caso brasileiro, que os avanços democráticos tinham seus limites. Por essa razão, Florestan Fernandes, principalmente após a ditadura empresarial-militar de 1964 e a formulação dos conceitos de capitalismo dependente e capitalismo monopolista, adiciona em seus escritos sobre a temática educacional três elementos: importância da formação política da classe trabalhadora e do professor, a utilização da escola pública como espaço de formação da autoconsciência e autoemancipação da classe trabalhadora e a necessidade da organização da luta dos educadores por meio dos movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos. Nesse período, nas décadas de 1980 e 1990, a luta pela escola pública no Brasil deveria acontecer em duas frentes: como revolução dentro da ordem (via Estado) e como revolução contra a ordem (via organização política). Esses elementos estão agregados aos outros citados no parágrafo anterior, pois em seus textos no período histórico delimitado (1959-1994), como já dito, há a presença de todos eles.

Seu legado educacional de Florestan Fernandes é ímpar. Contudo, ele não nos deu a oportunidade de pensar em metodologias educacionais. Sua produção intelectual que trata sobre o tema da educação não se concentrou, especificamente, em responder como modificar as práticas educacionais no âmbito escolar.

Talvez aí esteja sua militância como pensador: não dar direcionamentos para as práticas escolares, pois cada comunidade escolar deve ter a possibilidade de pensar em suas ações formativas. A ausência desse debate em sua obra é compreensível, pois o autor deixou contribuições que nos fazem pensar nos limites dos avanços da educação brasileira. Esses limites não se dão pelos métodos usados nem pelo embate das forças antagônicas que pensam a educação brasileira, mas pelas características do modo de produção capitalista imposto historicamente a sociedade que se explicam as mazelas do nosso sistema educacional.

É possível avançar no debate educacional com ações de revolução dentro da ordem, mas elas são limitadas aos direcionamentos e ao controle social do imperialismo e da burguesia nativa (FERNANDES, 1966; 2005a). Por isso, para poder avançar, é necessária a luta política (dentro da ordem e contra a ordem) dos grupos defensores de uma escola pública orientada aos “de baixo”, isto é, à classe trabalhadora.

Nesse percurso, várias questões foram levantadas durante a pesquisa. Registramo-nas aqui na expectativa de que mais pesquisadores se inspirem a respondê-las e a manter vivo o legado educacional de Florestan Fernandes. São elas: a) Sobre os dilemas educacionais brasileiros, como se posicionava o grupo que Florestan Fernandes integrava entre os anos de 1959-1966, em comparação com o grupo de educadores denominados *escolanovistas*? b) Quais eram as semelhanças e as diferenças entre as propostas de Florestan Fernandes e as de Darcy Ribeiro para educação brasileira, no contexto das discussões sobre a nova LDB? c) Há alguma aproximação ou diálogo entre as propostas educacionais de Florestan Fernandes e o pensamento educacional que emergiu no contexto da Revolução Russa de 1917? São apenas algumas das questões ainda em aberto nos estudos sobre a vasta obra de Florestan Fernandes e seu pensamento educacional.

Por fim, deve-se ressaltar que esta tese não tem a intenção de fechar ideias ou de sugerir que exista uma forma “verdadeira” de compreender o pensamento do autor sobre a educação entre os anos de 1959-1994. A obra de Florestan Fernandes é fecunda e, certamente, fomentará outras inquietações. A intenção aqui é apenas a de contribuir com os estudos sobre o pensamento educacional em Florestan Fernandes. Trata-se de uma árdua tarefa, pois o sociólogo deixou contribuições ao pensamento social brasileira sobre as quais poderíamos nos debruçar pela vida toda. A expectativa é de que este trabalho traga à tona a importância o

pensamento educacional de Florestan Fernandes e de que abra, com melhores condições de acesso bibliográfico, o debate sobre os dilemas enfrentados pela escola pública brasileira – que ainda passa por dificuldades. O pensamento educacional de Florestan Fernandes nos possibilita compreender o processo de luta que todos os educadores, estudantes, intelectuais e funcionários da escola pública passaram ou passam para estarmos aqui. Que a luta continue! Que a resistência continue! Que o sentimento de esperança continue!

REFERÊNCIAS

- ADUSP. **O controle ideológico na USP (1964-1978)**. São Paulo: Adusp, 2004.
- ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. FAPERJ, 2009.
- ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. **Educação & Sociedade**, ano VIII, n. 25, p. 5-10, dez.2016.
- ANEC. **História da educação católica: AEC, ANAMEC, ABESC e ANEC**. Brasília: ANEC, 2023. Disponível em: <<https://anec.org.br/projeto/historia-da-educacao-catolica-aec-anamec-abesc-e-anec/>>. Acesso em 25 mai.2023.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. 1979. 273 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.
- AZEVEDO, Fernando de et al. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- BARROS, R. S. M. (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.
- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- BERNARDES, G. Professores brasileiros têm os piores salários entre 40 países, diz OCDE. **Correio Braziliense**, Brasília, 16 set.2021. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/09/4949889-professores-brasileiros-tem-os-piores-salarios-entre-40-paises-diz-ocde.html>>. Acesso em 26 mai.2023.
- BEVINS, V. **O método Jacarta: a cruzada anticomunista e o programa de assassinatos em massa que moldou o nosso mundo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2022.
- BOITO, Armando. **O sindicalismo de Estado no Brasil**. Campinas/São Paulo: Unicamp/Hucitec, 1991.
- BRAGA, L. S. **A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.
- BRAGA, S. **Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, [20--]. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/EstadoNovo>>. Acesso em 1 fev.2022.
- BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 7 mar.2023.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 7 mar.2023.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Mesa da Assembleia Constituinte, 1946. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Substitutivo ao projeto nº 2.222-A/1957, de 29 de novembro de 1958. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário do Congresso Nacional**, Presidência, Rio de Janeiro, 1958. Seção 1, p. 7622. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&Datain=29/11/1958. Acesso em 5 abr.2023.

BRASIL. Presidência da República. (1968, 3 de dezembro). **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRITO, C. A. G. de. “Integração não significa assimilação”: o estudo de Darcy Ribeiro para a Unesco na década de 1950. **Acervo da Revista do Arquivo Nacional** [S. l.], v. 34, n. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: <<https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1680>>. Acesso em 5 mai.2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **30 anos da Constituição**. Brasília: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2018. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html>>. Acesso em 25 mai.2023.

CANDIDO, A. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996b.

CANDIDO, A. O jovem Florestan Fernandes . **Estudos Avançados**, v. 10, n. 26, p. 11-15, 1996a. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141996000100003>

CANDIDO, A. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CARDOSO, F. H. **Empresário industrial e desenvolvimento econômico no Brasil**. São Paulo: Difel, 1964.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, K. Autocracia burguesa e a práxis revolucionária de Florestan Fernandes . **Revista Katálysis**, v. 24, p. 109-118, 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e74976>

CERQUEIRA, L. **Florestan Fernandes**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CEPÊDA, V. A; MAZUCATO, T (Org.). **Florestan Fernandes, 20 anos depois**: um exercício de memória. São Carlos: Ideias Intelectuais e Instituições: UFSCar, 2015.

CHAUI, M. Breve história da democracia. In: CHAUI, M.; MAZZEO, A. C.; FONTES, V.; MIGUEL, L. F. **Democracia em colapso?** Curso “A democracia pode ser assim: história, formas e possibilidades”. São Paulo: Boitempo/Sesc, 2020. p. 9-14. Disponível em: <<https://democraciaemcolapso.wordpress.com/curso/>>. Acesso em 2 mai.2023.

COHN, G. O ecletismo bem temperado. In: D’INCÃO, M. A. (Org.). **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. São Paulo: Paz e Terra/Unesp, 1987. p. 48-53

CONFENEN. **Institucional**. Brasília: CONFENEN, 2022. Disponível em: <<https://confenen.org.br/institucional/>>. Acesso em 25 mai.2023.

COUTINHO, C. N. Marxismo e “imagem do Brasil” em Florestan Fernandes . In: COUTINHO, C. N. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas**. 4a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 221-240.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, L. A. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez/ADUFF/FLASCO, 1991.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009.

DAVID, A. (Org.). **O Brasil de Florestan Fernandes** . Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica/Fundação Perseu Abramo, 2018.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DEL ROIO, M. **Marx e a política**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

EDUCACIONAL. Resultados do PISA: Como mudar a realidade do Brasil? São Paulo: Educacional: ecossistemas e tecnologias educacionais, 2021. Disponível em: <[>](https://site.educacional.com.br/artigos/resultados-do-pisa-como-mudar-a-realidade-do-brasil#:~:text=Em%20Matem%C3%A1tica%2C%20a%20nota%20geral,pa%C3%ADses%20nessa%20%C3%A1rea%20(489))>. Acesso em 22 mai.2023.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12a. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, F. **Elementos de sociologia teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

FERNANDES. F. **A sociologia numa era de revolução social**. São Paulo: Zahar, 1976.

FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1977.

FERNANDES, F. **A condição de sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

FERNANDES, F. **Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo”**. São Paulo: Hucitec, 1979.

FERNANDES, F. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, F. **O processo constituinte**. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 1988.

FERNANDES, F. **A transição prolongada: o período pós-constitucional**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERNANDES, F. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.

FERNANDES, F. **Florestan Fernandes: a força do argumento**. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

FERNANDES, F. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p. 125-161, 2005a. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.86i212.853>

FERNANDES, F. **Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005b.

FERNANDES, F. Florestan Fernandes. In: BASTOS, E. R. et al. **Conversas com sociólogos brasileiros**. São Paulo: Editora 34, 2006a. p. 13-48

FERNANDES, F. **Pensamento e ação: o PT e os rumos do socialismo**. São Paulo: Globo, 2006b.

FERNANDES, F. **Que tipo de República?** 2ªed. São Paulo: Globo, 2007.

FERNANDES, F. **Florestan Fernandes: leituras & legados**. São Paulo: Global, 2010.

FERNANDES, H. Florestan Fernandes, um sociólogo socialista. In: FERNANDES, F. **Brasil em compasso de espera: pequenos escritos políticos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. p. 7-29.

FERNANDES, F. **Que tipo de república?** São Paulo: Globo, 2014a.

FERNANDES, F. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. São Paulo: Globo, 2014b.

FERNANDES, F. **Florestan Fernandes na Constituinte: leituras para a reforma política**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Expressão Popular, 2014c.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2015a.

FERNANDES, F. **Poder e contrapoder na América Latina**. 2a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015b.

FERNANDES, F. **A contestação necessária**: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. São Paulo: Expressão Popular, 2015c.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FERNANDES, F. **Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2019a.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas Anticapital, 2019b.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, F. **Tensões na educação**. Marília: Lutas Anticapital, 2021b.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

FERNANDES, H. Florestan Fernandes, um sociólogo socialista. In: CEPÊDA, V. A., MAZUCATO, T. (Orgs.). **Florestan Fernandes, 20 anos depois**: um exercício de memória. São Carlos: Ideias Intelectuais e Instituições/UFSCar, 2015. p. 13-32.

FERNANDES, H. Florestan Fernandes, um sociólogo socialista. In: FERNANDES, F. **Brasil em compasso de espera**: pequenos escritos políticos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. p. 7-29.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 1159-1179, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400005>

FREITAS, F. M. C. O Estado e a Revolução de Lênin: a doutrina marxista do estado e as tarefas do proletariado na revolução. In: LÊNIN, V. **Estado e Revolução**. Campinas: SP:FE/UNICAMP, 2011, cap. Introdução, 7-27.

FIUZA, M. Em valores de hoje, dívida externa deixada pela ditadura militar atingiria US\$ 1,2 tri, quatro vezes a atual. **JusBrasil**, 2014. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/noticias/em-valores-de-hoje-divida-externa-deixada-pela-ditadura-militar-atingiria-us-1-2-tri-quatro-vezes-a-atual/114847394>>. Acesso em 20 mai.2023.

FORJAZ, M. C. S. Industrialização, estado e sociedade no Brasil (1930-1945). **Revista de Administração de Empresas**, v. 24, p. 35-46, 1984. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901984000300006>

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 4a. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREITAG, B. Democratização, universidade, revolução. In: D'INCAO, M. A. (Org.). **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. São Paulo: Paz e Terra/Unesp, 1987. p. 163-180.

FREITAG, B. Florestan Fernandes por ele mesmo. **Estudos Avançados**, v. 10, n. 26, p. 129-172, jan./abr.1996. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141996000100015>

GARCIA, S. G. **Destino ímpar**: sobre a formação de Florestan Fernandes. Editora 34, 2002.

GAZETA DO POVO. PIB do Brasil: histórico e evolução em gráficos. **Gazeta do Povo**, Curitiba. 29 abr. 2019. Disponível em <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/economia/pib-do-brasil/> > Acesso em 30 abri. 2023.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLOBO. Eleições Gerais - 1982. **Globo**, 28 out.2021. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/eleicoes-gerais-1982/noticia/eleicoes-gerais-1982.ghtml>>. Acesso em 25 mai.2023.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, J. S. B. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. XX-XX.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981;

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

IANNI, O. A sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos avançados**, v. 10, n. 26, p. 25- 33, jan./abr.1996. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141996000100006>

IANNI, O. Florestan Fernandes e a formação da sociologia brasileira. In: IANNI, O. (Org.). **Florestan Fernandes**. São Paulo: Ática, 1986. p. XX-XX.

IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

IBGE. Brasil: 500 anos: estatísticas do povoamento: evolução da população brasileira. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-brasileira.html>>. Acesso em 23 mar.2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Evasão escolar e o abandono**: um guia para entender esses conceitos. São Paulo/Rio de Janeiro: Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/?gclid=Cj0KCQjwmdGYBhDRARIsABmSEePIw5QndBu7M2U0RCYDnDYTCnWyFZJFdGGyXfFsZfj4Ttm3eSZkk18aAq2UEALw_wcB>. Acesso em 26 mai.2023.

JABBOUR, E.; GABRIELE, A. **China**: o socialismo do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2021.

JARGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JORNAL DA USP. Batalha da Maria Antônia é relembrada em ciclo de eventos. **Jornal da USP**, São Paulo, 1º out. 2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/batalha-da-maria-antonia-e-relembrada-em-ciclo-de-eventos/>>. Acesso em 30 abr.2023.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out./dez. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400013>

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes . Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LÊNIN, V. **O que fazer?** Lisboa: Editora Avante, 1977.

LÊNIN, V. I. **Estado e revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LÊNIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. **Ideologia do desenvolvimento: Brasil JK/JQ**. 1972. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. **Coleção Documentos**, n. 18, 1995. Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em <[http://200.144.254.127:8080/iea/textos/limoeiocardosoFlorestan Fernandes 1.pdf](http://200.144.254.127:8080/iea/textos/limoeiocardosoFlorestan%20Fernandes%201.pdf)>. Acesso em 1º mai.2023.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. **Florestan Fernandes**: Capitalismo dependente e classes sociais no Brasil – Por Miriam Limoeiro Cardoso. 1 vídeo (59 min). Clio Psyché [YouTube], 12 jan.2022. Disponível em: <<https://youtu.be/iGLCGZRS>>. Acesso em: 5 mai.2023.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**: introdução à sociologia do conhecimento. São Paulo: Globo, 1954.

MANNHEIM, K. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1972a.

MANNHEIM, K. **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Mestre Jou, 1972b.

MARTINEZ, P. H. **Florestan Fernandes ou o sentido das coisas**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 15-35, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011a. 1 v.

- MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2018.
- MARX, K; ELGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Vozes de bolso, 2019.
- MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MATUI, J. **Cidadão e professor em Florestan Fernandes**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAZZA, D. **A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941-1964)**. Taubaté: Cabral, 2004.
- MAZUCATO, T. Ideologia e utopia em Karl Mannheim. **Revista Sem Aspas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 187–195, 2013. DOI: 10.29373/sas.v2i1.6934. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/6934>. Acesso em: 11 set. 2023.
- MEDEIROS, T. Bolsonaro critica método Paulo Freire: “Fábrica de militantes”. **Correio Braziliense**, Brasília, 1 set.2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/09/5033893-bolsonaro-critica-metodo-paulo-freire-fabrica-de-militantes.html>. Acesso em 28 mai.2023.
- MINTO, L. H. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.
- MONTEBHURUN, N. **Escrever uma tese**: ensaio sobre uma arte. Rio de Janeiro: Processos, 2018.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3a. ed. São Paulo: Edusp, 2009.
- NÉSPOLI, J. H. S. **Conselhos Populares e Contra Hegemonia**: a participação dos trabalhadores na política brasileira (1979-1991). Marília: Lutas Anticapital, 2021.
- NOGUEIRA, A. M. Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88. In: ABREU, Alzira Alves de et al. (Coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 2010. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/assembleia-nacional-constituente-de-1987-88> Acesso em: 15.mar.2022.
- NOVAES, H.T. **A relação universidade-movimentos sociais na América Latina**: habitação popular, agroecologia e fabricas recuperadas. 2010. 332 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas – SP, 2010.
- NOVAES, H.T.; SANTOS, L.; PIRES, J.H.; FUZER, A.C.P. Agroecologia e as escolas de agroecologia do MST. In: NOVAES, H. T.; MAZIN, A. D.; SANTOS, L. (Orgs.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. 3a. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019.
- NOVAES, H. T. ; OKUMURA, J. H. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. 1. ed. Marília: UNESP Oficina Universitária, 2021. v. 1. 217p .
- O GLOBO. Estudantes a favor e contra a ditadura travaram ‘Batalha da Maria Antônia’, que deixou um aluno morto, há 50 anos. **O Globo**, Blog do Acervo, Rio de Janeiro, 3 out.2018.

Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/estudantes-favor-e-contra-ditadura-travaram-batalha-da-maria-antonia-que-deixou-um-aluno-morto-ha-50-anos.html>>. Acesso em 30 abr.2023.

O LEGADO de Florestan Fernandes. Guararema: Escola Nacional Florestan Fernandes, 2019.

OKUMURA, J. H. **Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988):** debates, propostas e pensamento educacional. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

OLIVEIRA, R. P. de. A educação na Assembleia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 176-212.

PEREIRA, L. **O magistério primário numa sociedade de classes.** São Paulo: Pioneira, 1969.

PERES, S. **Relatório setor educacional.** Trademap, 2021. Disponível em: <<https://trademap.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Setor-Educacional.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2023.

PEREZ, D. M. **Vox Populi com Florestan Fernandes (1984).** 1 vídeo (57 min). Davi Machado Perez [YouTube], 16 mai.2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0u_x-6m_mQI>. Acesso em 28 fev. 2023.

PINHEIRO, C. M. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988.** 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda. In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 285-326.

PONTES, H. 1998. **Destinos mistos: os críticos do Grupo Clima em São Paulo (1940-1968).** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PRADO JR., C. **Formação do Brasil contemporâneo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PRESTES, L. C. **Textos resgatados do esquecimento.** Marília: Lutas Anticapital, 2019.

PUC-SP. **Mortos e desaparecidos:** contextualização. Comissão da Verdade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [201-]. Disponível em:<<https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/mortos-e-desaparecidos-contextualizacao.html>>. Acesso em 30 abr.2023.

REDE PENSSAN. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil: II VIGISAN: relatório final.** São Paulo: Fundação Friedrich Ebert/Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <<https://olheparaafome.com.br/>>. Acesso em 28 fev. 2023. TOTTI, M. A. Quem foi Florestan Fernandes? In: Fernandes, F. **A formação política e o trabalho do professor.** Marília: Lutas anticapital, 2019. pp. 13-28.

- REIS, L.G. **Produção de monografia da teoria à prática**. Brasília: Editora Senac, 2012.
- RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- RIBEIRO, D. **Educação como prioridade**. São Paulo: Editora Global, 2018.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20a. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ROCHA, M. B. M. Da tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 138-160.
- ROCHA, M. S. de M. Florestan Fernandes e o processo Constituinte (1987-1988). In: TOTTI, M. A. (Ed.). **100 anos de Florestan Fernandes**: legado de ciência e militância. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 179-228. <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-298-7.p179-226>
- RODA VIVA. Roda Viva | Florestan Fernandes | 1994. **Roda Viva** [YouTube], 8 out.2020. Disponível em: <<https://youtu.be/MQe35fx66lU>>. Acesso em 27 mai.2023.
- RODRIGUES, F. de C. Florestan Fernandes e a educação pública na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). **Pro-Posições**, v. 33, 2022. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0115>
- RODRIGUES, L. S. Marx em três tempos de Florestan Fernandes . **DoisPontos**, v. 13, n. 1, p. 89-109, 2016. <http://dx.doi.org/10.5380/dp.v13i1.43824>
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SANFELICE, J. L. Florestan Fernandes: um intelectual da educação. **Revista Histedbr Online**, v. 14, n. 56, p. 252-265, 2014.
- SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, v. 10, n. 26, p. 71-87, jan./abr.1996. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141996000100013>
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008b. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>
- SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 379-392, 2016. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.717>
- SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SEREZA, H. C. **Florestan Fernandes** : a inteligência militante. São Paulo: Boitempo, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4a. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, G. F. da; SANTOS, W. da S. Florestan Fernandes: defesa da educação pública e reparação racial aos negros na constituinte. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020040-e020040, 2020. <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8660236>

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SINGER, A; ARAUJO, C; BELINELLI, L. **Estado e democracia**: uma introdução ao estudo da política. São Paulo: Zahar, 2021.

SOARES, E. V. **Florestan Fernandes**: o militante solitário. São Paulo: Cortez, 1997.

NOVAES, H. T. ; OKUMURA, J. H. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. 1. ed. Marília: UNESP Oficina Universitária, 2021. v. 1. 217p .

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

TOKARNIA, M. Ipea: Brasil tem 1,5 milhão de motoristas e entregadores de produtos. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 10 mai.2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-05/ipea-brasil-tem-15-milhao-de-motoristas-e-entregadores-de-produtos#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20de,de%20transporte%20para%20entregar%20produtos>>. Acesso em 20 mai.2023.

TOTTI, M. A. (Org.). **100 anos de Florestan Fernandes**: legado de ciência e militância. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

TOTTI, M. A. Quem foi Florestan Fernandes. In: FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas Anticapital, 2019. p. 13-28.

TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república de professores**. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNGER, R. M. **Economia do conhecimento**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun.2001.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papyrus, 1990.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.