

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CÂMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIO HIDEYSHI OKUMURA

**FLORESTAN FERNANDES NA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987-
88): DEBATES, PROPOSTAS E PENSAMENTO EDUCACIONAL**

**Marília - SP
Março / 2019**

JULIO HIDEYSHI OKUMURA

FLORESTAN FERNANDES NA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987-88): DEBATES, PROPOSTAS E PENSAMENTO EDUCACIONAL

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

Orientador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes

Marília - SP
Março / 2019

JULIO HIDEYSHI OKUMURA

FLORESTAN FERNANDES NA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987-88): DEBATES, PROPOSTAS E PENSAMENTO EDUCACIONAL

Comissão Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília – Departamento de Administração e
Supervisão Escolar (DASE)

2ª Examinadora: Profa. Dra. Fabiana de Cássia Rodrigues

Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas

3º Examinador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP/São José do Rio Preto

Marília, 18 de março de 2019

O41f Okumura, Julio Hideyshi
Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte
(1987-88): debates, propostas e pensamento educacional /
Julio Hideyshi Okumura. -- Marília, 2019
168 p.: fotos

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

1. Educação. 2. Florestan Fernandes. 3. Assembleia
Nacional Constituinte (1987-1988). 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.

Dedico a presente pesquisa aos educadores e educadoras que prezam, lutam e entregam todos os seus dias em busca de melhores condições da escola brasileira e pela emancipação dos oprimidos.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar os meus agradecimentos a toda a minha família, pois me ensinaram a sempre lembrar das minhas origens e observar a vida como “guerreiro”, mesmo em tempos em que a dificuldade e, por vezes, a derrota se apresentavam como condição básica cotidiana.

Cito, nesse momento, especialmente, a minha esposa, Tânia Okumura, que suportou as minhas “aulas” e falas prolixas sobre o tema que estudei nesses últimos anos diuturnamente. Agradeço pela paciência e por emprestar seus ouvidos, como forma de amor, para me escutar.

Aproveito a oportunidade de expressar a minha eterna gratidão às mulheres da minha vida, Aziza Salomão, Marta Okada, Mary Okada e Miriam Okada pelo fato de terem me ensinado que o bem mais precioso da vida não estão alocado nas posições sociais e nem nos bens materiais, mas nas pessoas que nos presenteiam com a sua presença e amizade todos os dias.

Aos professores Marcelo Augusto Totti e Henrique Tahan Novaes, que, desde a graduação, nas orientações, bares e corredores da Universidade, acreditaram no meu compromisso e honestidade como pesquisador. Os incentivos e suportes oferecidos por eles foram fundamentais para que eu prosseguisse nos estudos e pesquisas.

Toda a minha gratidão e admiração aos professores, Júlio Torres e Fabiana Rodrigues, membros da banca de qualificação e defesa do presente trabalho, pois me ajudaram a caminhar por meio das delimitações, proposições e correções, acertadamente, ao objetivo da pesquisa. Certamente, sem seus olhares críticos e dedicação não teríamos conseguido chegar aos resultados que nos colocamos como objetivo.

Ao Senac Marília, empresa em que trabalho atualmente, especialmente na pessoa da Andreia Peretti Sangalletti, pela compreensão das minhas ausências devido aos compromissos da pós-graduação e pela parceria como gestora e amiga; e, sobretudo, aos amigos, Marcelo, Andreia, Juliana, Emerson, Caroline, Josiane, Daniela e Fernanda, da equipe de que faço parte. Agradeço a eles porque sempre me deram força para estudar e me compreenderam em todas as minhas ausências com espírito coletivo e fraternal.

Aos dois grandes amigos que tenho, Guilherme e João, porque sempre me ajudaram a ser uma pessoa melhor, mesmo nos períodos de conflitos.

Aos colegas de pesquisa do GPOD (Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia), principalmente aos camaradas Gabriel, George e Rafael, pelas orientações, debates e convivência educativa.

Por todos os professores que pude conhecer na Universidade (UNESP/Marília) porque me ensinaram a ter consciência do meu papel como professor numa sociedade como a nossa, cheia de contradições e desigualdades.

Engrandeço também a oportunidade de formação política que pude ter nas interações com os movimentos estudantis e nas greves de que participei nos anos de graduação. Certamente, essas experiências me ensinaram importantes conteúdos que refletem na minha prática, na minha condição de trabalhador e nas minhas percepções sobre a minha realidade.

Por fim, pelo Caminho, a Verdade e a Vida, que sempre estiveram em meu coração.

Sou um marxista que acha que a solução para os problemas dos países capitalistas está na revolução. Dizer isso não é uma fanfarronice. É assumir, de forma explícita, o dever político mínimo que pesa sobre alguém que é militante, embora não esteja em um partido comunista e que, afinal de contas, tentou, durante toda a vida, manter uma coerência que liga a responsabilidade intelectual à condição de socialista militante e revolucionário.

Florestan Fernandes

RESUMO

A presente pesquisa é dedicada a compreender as propostas, os debates e o pensamento educacional de Florestan Fernandes na sua atuação como deputado federal na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), em 1987-88. Florestan Fernandes militou pela educação pública nos anos de 1960, na campanha “Em Defesa da Escola Pública” e, na década de 1980, como deputado federal constituinte (1987-88), pelas demandas históricas trazidas dos embates políticos travados na década de 1960. Para realizar a pesquisa, as categorias de análise que utilizamos para nos nortear foram: a) a superação dos resquícios dos traços coloniais vindos do antigo regime servil e a conquista da democracia; b) a luta dos trabalhadores da educação e a formação da autoconsciência dos “de baixo”; e c) verba pública somente para a escola pública. Florestan Fernandes, devido as suas experiências vivenciadas pelo golpe empresarial-militar de abril de 1964, e pelo aprofundamento de suas pesquisas sobre as especificidades da formação do capitalismo no Brasil, incluiu, em suas considerações sobre os dilemas educacionais brasileiros, elementos socialistas. Recortamos o último período para análise, principalmente, porque descobrimos que não há trabalhos que focalizem esse período de sua atuação como pensador e militante da educação brasileira e por considerarmos que suas proposições, debates e pensamento sobre o tema nos ofereceriam grandes contribuições para pensarmos os dilemas educacionais que ainda permeiam a nossa realidade. Os procedimentos que foram utilizados nesta pesquisa foram pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa nos revelou que, na experiência como deputado federal constituinte (1987-88), Florestan Fernandes defendeu veementemente a escola pública e a ideia de que a classe trabalhadora e os oprimidos, para que houvesse avanços na educação a eles ofertada, deveriam buscar autonomia pedagógica e administrativa, direcionando a escola, em todos os âmbitos, de acordo com as necessidades demandadas da realidade concreta e histórica e, sobretudo, buscar a formação da autoconsciência como classe trabalhadora e oprimida. O resultado da Constituição de 1988, apesar dos avanços para a educação brasileira conquistados, especialmente, pelas intensas lutas encabeçadas pelos movimentos dos educadores (professores, alunos, funcionários e grupos organizados) e pelo posicionamento dos deputados federais constituintes representantes dos “de baixo”, na visão de Florestan Fernandes, não foi integralmente vitorioso à classe trabalhadora e aos oprimidos, pois o fisiologismo e o paternalismo político histórico, fruto da postura conservadora, exclusivista e golpista da burguesia nativa e da dependência e dominação econômica e cultural oriundas do imperialismo, penetrou no regimento interno deliberado democraticamente no início do processo de construção na nova Carta Magna, deformando-a e direcionando-a aos interesses políticos particularistas dos representantes das escolas privadas (leigas e confessionais) e, mais uma vez, a deflagração da exclusividade do direcionamento da verba pública para o desenvolvimento (estrutural, humano e pedagógico) da escola pública não foi conquistada.

Palavras-chave: Educação; Florestan Fernandes; Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988.

ABSTRACT

The present research is dedicated to understanding the proposals, thinking and debates about education of Florestan Fernandes in his role as federal deputy in the National Constituent Assembly (ANC), in 1987-1988. He was one of the most esteemed Brazilian intellectuals of the twentieth century. Florestan Fernandes fought for public education in the 1960s, in the campaign "In Defense of Public School", and in the 1980s, as constituent federal deputy (1987-88), for the historical demands brought by political conflicts of the 1960s. The categories of analysis to carry out this research were: a) the overcoming of remnants of the colonial traits coming from the old servile regime and the conquest of democracy; b) the struggle of education workers and the formation of self-consciousness of lower class people; and c) public funds only for public school. Due to his experiences of the military-business coup of April 1964 and by deepening his research on the specificities of formation of capitalism in Brazil, Florestan Fernandes included socialist elements in his considerations on Brazilian educational dilemmas. We cut the last period for analysis mainly because we found that there are no papers focusing on this period of his work as a thinker and militant of Brazilian education. We also consider that their propositions, debates and thought on the subject would offer us great contributions to think about the educational dilemmas that still permeate our reality. The procedures that we used in this research were bibliographic research and documentary research. The research revealed that Florestan Fernandes strongly defended the public school and the idea that the working class and the oppressed should seek pedagogical and administrative autonomy, directing the school, according to the demanded demands of concrete and historical reality in all scopes. Above all, they should seek the formation of self-consciousness as a working and oppressed class in order to advance the education offered to them. In spite of advances made in Brazilian education, especially because of intense struggles led by the educators' movements (teachers, students, employees and organized groups) and by the position of the federal representatives representing the "lower", the result of the 1988 Constitution was not entirely victorious to the working class and the oppressed in the vision of Florestan Fernandes. Physiologism and historical political paternalism (as a result of the conservative, exclusivist and coupist posture of the native bourgeoisie and of the economic and cultural dependence and domination of imperialism) penetrated the internal rules deliberately democratically at the beginning of the process of construction in the new Magna Carta, directing it to the particularistic political interests of representatives of private (lay and confessional) schools. Once again, the exclusivity of the allocation of the public funds for the development (structural, human and pedagogical) of the public school was not achieved.

Keywords: Education; Florestan Fernandes; National Constituent Assembly of 1987-1988.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC – Assembleia Nacional Constituinte

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

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

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEDEC – Centro de Estudos da Cultura Contemporânea

CEDES – Centro e Estudos Educação e Sociedade

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPP – Centro do Professorado Paulista

FINSOCIAL – Fundo de Investimento Social

FNDEP – Fórum Nacional “Em Defesa da Escola Pública”

JK – Juscelino Kubitschek

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS – Movimentos Sociais

PRONASEC – Programa de Educação Pré-Escolar

PT – Partido dos Trabalhadores

UDN – União Democrática Nacional

UEE – Uniões Estaduais de Estudantes

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - O PENSAMENTO EDUCACIONAL EM FLORESTAN FERNANDES NA DÉCADA DE 1960: A CAMPANHA “EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA	18
1.1 Um prisma da realidade educacional na década de 1960	22
1.2 Florestan Fernandes na campanha “Em Defesa da Escola Pública”	27
1.3 Os dilemas educacionais em Florestan Fernandes na década de 1960.....	36
1.4 O embate político educacional na década de 1960: a luta pela escola pública contra os privatistas da educação	43
CAPÍTULO 2 - O PENSAMENTO EDUCACIONAL EM FLORESTAN FERNANDES NOS ANOS 1980: EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO.....	51
2.1 A educação no período ditatorial empresarial-militar (1964-1985): uma síntese	53
2.2 A década de 1980: fim da ditadura empresarial-militar, “redemocratização” e luta pela escola pública.....	65
2.3 A luta pela escola pública nos anos 1980: principais atores e debates.....	71
2.4 Um prisma da realidade educacional na década de 1980	78
2.5 Democracia e revolução: o pensamento educacional de Florestan Fernandes na década de 1980	82
CAPÍTULO 3 - FLORESTAN FERNANDES NA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE DE 1987-1988.....	98
3.1 Florestan Fernandes: filiação no Partido dos Trabalhadores (PT) e campanha política	99
3.2 Os debates, propostas e pensamento educacional de Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987-1988	111
3.2.1 A superação dos resquícios dos traços coloniais vindos do antigo regime servil e a conquista da democracia.....	116
3.2.2 A luta dos trabalhadores da educação e a formação da autoconsciência e autoemancipação dos “de baixo”	125
3.2.3 Verba pública somente para a escola pública.....	135
CONCLUSÕES.....	143
REFERÊNCIAS	157
ANEXO I	161
ANEXO II.....	162
ANEXO III.....	164
APÊNDICE	167

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é dedicada a compreender as propostas, debates e pensamento sobre o tema educação na experiência como deputado federal na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), em 1987-1988, de um dos mais relevantes intelectuais brasileiros do século XX, Florestan Fernandes. Principalmente, porque ele não só produziu grande obra em diversas áreas das ciências sociais, mas pelo fato de ter compartilhado o seu conhecimento em meio às lutas políticas em prol de melhorias e avanços da nação brasileira. Certamente, a sua dedicação, vida e obra ainda perpassam os debates na academia e sustentam muitas pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Rodrigues (2006), ao apresentar o autor, comenta que a apreensão do seu trabalho intelectual não deixa de estar atravessada pelo conteúdo que se concretizou ao redor da sua especial pessoa e, assim sendo, a singularidade de sua vida e obra, em todos os aspectos, fortalece essa simbologia já robustecida socialmente.

Conhecer sua obra e debruçar-se sobre ela é satisfatório e esclarecedor. A atualidade das suas propostas e contribuição na área educacional é elucidativa para que compreendamos os principais dilemas brasileiros nesse campo.

É importante salientar que, apesar de sua significativa contribuição para a área da educação, como deputado federal, no processo de construção e debate na ANC, ocorrida nos anos de 1987-1988, pelas pesquisas que fizemos nos principais bancos de teses e dissertações e periódicos¹, não há nenhuma pesquisa que enfoque o tema que propomos no presente trabalho. Em linhas gerais, há 3595 trabalhos registrados no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que utilizam obras do autor em alguma de suas referências. Particularmente, quando pesquisamos utilizando as palavras *Florestan Fernandes* e *Educação*: no banco da Capes, há 5 resultados em que as expressões estão no assunto e 8 que estão no título; no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), temos 3 quando pesquisamos as expressões no título e 5 quando selecionamos somente o assunto; no banco da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), há 12 trabalhos quando selecionamos as palavras no assunto e 13 pesquisas quando filtramos com o título; no banco de teses da USP não há nenhum trabalho, e na base Acervus, da Unicamp, há 2 teses de doutorado quando selecionamos o assunto.

¹ Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, SciELO, Repositório Institucional UNESP, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e Biblioteca Digital da Unicamp (Acervus). Todos os sites foram visitados em dois períodos: agosto de 2017 e junho de 2018.

Contraditoriamente, percebemos que há grande influência do pensamento do autor quando selecionamos as referências em geral nos bancos de teses e dissertações e nos periódicos; contudo, quando focalizamos estritamente o tema educação, há poucas pesquisas, se pensarmos em sua importância acadêmica em âmbito mundial. Também é curioso saber que suas contribuições como deputado federal constituinte (1987-1988) nos debates educacionais não são estudadas e registradas em outros trabalhos se não em suas próprias publicações. Por essa razão, consideramos que o recorte temporal que fizemos e o tema proposto como principal objetivo da pesquisa é oportuno por dois motivos: por sua originalidade e por ter a chance de resgatar o pensamento e as propostas do brilhante autor brasileiro que, ao nosso ver, certamente, nos oferece importantes reflexões para pensarmos sobre o contexto educacional atual.

É considerável relatarmos que pesquisamos o assunto desde o segundo semestre do primeiro ano de graduação, ou seja, há pelo menos seis anos. Tivemos a oportunidade de conhecer e nos interessar pela obra do autor no primeiro ano da graduação em Licenciatura em Pedagogia no câmpus da UNESP de Marília (Faculdade de Filosofia e Ciências), nas aulas de Sociologia da Educação I, em 2012. Então, ingressamos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) e produzimos o trabalho de conclusão de curso², no qual buscamos compreender seu pensamento sobre o papel da escola, do professor e da educação no Brasil. Por percebermos que há poucas pesquisas sobre o autor na área educacional e, evidentemente, por considerarmos que seria mais uma oportuna contribuição para os debates científicos da área, propusemos a continuação e o aprofundamento da pesquisa como tema na pós-graduação (Mestrado em Educação).

Mesmo que brevemente, vale evidenciar, neste espaço, que sua trajetória de vida, além de dialogar com as minhas experiências reais como filho da classe trabalhadora, revela as origens de suas lutas, motivos de pesquisa e seu pensamento sobre o tema aqui selecionado. Fernandes (1977) relata que nunca teria sido o sociólogo que se tornou sem passar pelas duras lições de vida que teve na infância. Suas condições quando menino, infelizmente, eram como a de muitas crianças que ainda vivem em nosso país nos dias de hoje. Florestan Fernandes diz que, desde os 6 anos de idade, teve que aprender a trabalhar e a cuidar de si mesmo e de sua mãe, como se fosse um adulto. Ou seja, as influências nas escolhas e o ponto de vista do intelectual diante de seu trabalho científico e militância sempre foram marcados pelas lembranças do trabalho duro, das humilhações, da fome e do frio, do desprezo social e das péssimas condições de vida (FERNANDES, 1976).

² Educação e o papel do professor em Florestan Fernandes (HIDEYSHI, 2016).

Florestan Fernandes³, segundo o próprio, relata que nasceu na cidade de São Paulo em 22 de julho de 1920. Era filho de Maria Fernandes, uma jovem portuguesa que, fugindo das más condições em que vivia em seu país, veio ao Brasil para tentar ganhar a vida de forma mais digna. O menino Florestan Fernandes (mais conhecido como Vicente⁴), por ser oriundo de uma família pobre, nasceu tendo como obrigação lutar pela sua sobrevivência. Conforme suas próprias declarações, ele e sua mãe eram como duas fraquezas que, juntas, não davam ao menos uma, entretanto, o que os faziam levantar e ter força para vencer os obstáculos diários era um tipo de “orgulho selvagem” que havia em seus ímpetos pela vida (FERNANDES, 1977).

No programa Vox Populi⁵ (1994) o qual tinha como convidado Florestan Fernandes, foi perguntado por seu filho, Florestan Fernandes Júnior, se foi mais difícil ser Vicente ou Florestan Fernandes? O sociólogo diz que os dois sofreram coisas diferentes, um com as provações das más condições de vida, o outro, pelos caminhos que escolheu. Para ele, não há duplicidade de personalidade que acompanha os dois nomes, mas tudo que é bom dele, sobretudo o caráter, a força e a rebeldia, vem do Vicente. Já o lado Florestan Fernandes, por sua consciência científica sobre o Brasil e suas mazelas históricas como nação, sofreu grandes decepções nas experiências e processos que enfrentou.

Portanto, Vicente e Florestan Fernandes caminharam juntos em sua trajetória de vida, como se fossem duas histórias que se entrelaçam, desenhando o seu caráter como filho da classe trabalhadora e oprimida e, ao mesmo tempo, sua militância como intelectual. Suas lutas por melhores condições educacionais no Brasil refletem essa junção dos dois “personagens”. A rebeldia vinda de Vicente fazia-o levar consigo as interações sofridas na pele como criança pobre, e defendia, como representante dos “de baixo”, melhores condições e dignidade ao seu povo. Como grande intelectual, Florestan Fernandes, transitava em meio à academia com pesquisas que revelaram as contradições brasileiras e inauguraram uma escola sociológica crítica e militante, na qual se buscava analisar os problemas sociais, culturais, econômicos e políticos do nosso país (IANNI, 1996).

Com relação ao tema proposto, Fernandes (1995) afirma que, desde 1941, quando pesquisava sobre o folclore na cidade de São Paulo – trabalho que enfocou, entre outras

³ Como não temos o objetivo de descrever a história de Florestan Fernandes, disponibilizamos as referências das obras que já biografaram a vida do autor; são elas: Fernandes (1976), Garcia (2002), Cerqueira (2004), Soares (1997) e Sereza (2005).

⁴ O nome Vicente foi batizado por sua madrinha, Sra. Hermínia Bresser, pois ela achava que o nome Florestan não combinava para o filho da empregada. Essa questão nos mostra o preconceito simbólico social e econômico que marcava a época, nesse caso, mais especificamente, pela pessoa de Florestan Fernandes (GARCIA, 2002).

⁵ Programa Vox Populi. Direção: Roberto Mulyaert e Carlos Queiroz Telles. Canal Tv Cultura: 1994 (57 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dPAYUfcwR0E&t=641s>>. Acesso em 27 jun. 2018.

questões, a dinâmica de formação e as principais funções tidas nas ações autônomas de socialização das crianças –, já se dedicava à área que interagiu com a educação. Anos depois, na década de 1960, encabeçou a *Campanha “Em Defesa da Escola Pública”* e as lutas pela reforma universitária. Sem ser formado na área pedagógica, dividiu aulas sobre sociologia educacional com seu grande amigo, Antônio Candido, e, por fim, nas experiências como deputado federal constituinte (1987-1988) e nos debates que permearam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, lutou, mais uma vez, pela escola pública brasileira.

Sanfelice (2014, p. 254) sintetiza muito bem a sua trajetória como militante, comentando que seu envolvimento a favor da educação pública ocorreu em momentos importantes, pois ele atuou como umas das bases de lideranças nos principais debates da educação brasileira das últimas décadas.

Selecionamos para análise da presente pesquisa o período em que Florestan Fernandes atuou como deputado federal constituinte (1987-1988) por dois principais fatores: pela ausência de trabalhos que pesquisam o recorte selecionado e por considerarmos que suas propostas, debates e pensamento sobre o tema educação na experiência como deputado federal constituinte nos anos de 1987-1988 contribuirão com os debates sobre os dilemas educacionais brasileiros, subsidiando-nos a compreender e refletir sobre questões atuais que ainda permeiam a nossa realidade educacional.

A intenção do recorte feito nesta pesquisa, além de expressar um importante momento histórico de luta de classes no Brasil, representa, na vida do autor, em nossa percepção, a síntese histórica do pensamento educacional construído em toda a caminhada evolutiva de experiências, pesquisas e militância diante da dinâmica social vivenciada nos cinquenta anos de relação com a área. Ou seja, na década de 1980, o pensamento de Florestan Fernandes está em alto grau de maturidade (LEHER, 2012).

Para nós, há três pontos principais no pensamento educacional de Florestan Fernandes que perpassam a década de 1980, são eles: a) a superação dos resquícios dos traços coloniais vindos do antigo regime servil e a conquista da democracia; b) A luta dos trabalhadores da educação e a formação da autoconsciência e autoemancipação dos “de baixo” e c) verba pública somente para a escola pública). As três afirmações serão as categorias de análise que nortearão nosso objetivo da pesquisa.

Com a finalidade de atingir os nossos objetivos de pesquisa, com relação à estrutura da dissertação, no primeiro capítulo, buscamos apreender o contexto da *Campanha “Em Defesa da Escola Pública”* deflagrada no início dos anos de 1960. Para tal, analisamos as condições

da educação brasileira, os principais debates educacionais da época e os atores que encabeçavam os movimentos em favor da escola pública privada (confessional e leiga). Para o mesmo fim, analisamos o pensamento educacional de Florestan Fernandes que, aliás, foi um dos principais líderes que militaram em favor da escola pública naquele momento.

No segundo capítulo, para dar luz à compreensão dos principais motivos da necessidade de luta dos educadores e debates educacionais levados à ANC (1987-1988), esforçamo-nos em entender as propostas educacionais do período ditatorial (empresarial-militar)⁶ brasileiro ocorrido entre os anos de 1964 e 1985, o contexto da “redemocratização”, as principais reivindicações e pautas defendidas pelos movimentos dos educadores, alunos, funcionários e instituições correlacionadas à defesa da escola pública e, por fim, o pensamento educacional de Florestan Fernandes na década de 1980. É importante ressaltar que todos os momentos delimitados não foram selecionados aleatoriamente, pois Florestan Fernandes⁷ teve participações importantes na construção, militância e debates sobre o tema educação na década de 1980 junto aos movimentos sociais.

Vale acentuar que os capítulos foram arquitetados para termos mais clareza do significado das propostas, debates e pensamentos do autor no momento em que atuou como deputado federal constituinte pelo Partido dos Trabalhadores (PT) na ANC de 1987-88. Consideramos que o entendimento dos acontecimentos históricos, do desenrolar das lutas e propostas educacionais no Brasil, do contexto nas quais ocorreram e dos atores que as conduziram são fundamentais para que possamos atingir o principal objetivo da presente pesquisa.

No terceiro e último capítulo, entendemos os motivos pelos quais Florestan Fernandes se tornou candidato a deputado federal constituinte pelo Partido dos Trabalhadores (PT), sua campanha e propostas para a representação na ANC de 1987-1988, os ritos que permearam sua estruturação e suas conclusões sobre o processo e os possíveis avanços.

Por fim, como objetivo da pesquisa, nos dedicamos a compreender as propostas, os debates e pensamento educacional em Florestan Fernandes, como deputado federal na ANC (1987-1988), tendo como norteadores em nossa análise as três categorias já citadas nos parágrafos anteriores. Para isso, usamos como base as falas documentadas e registradas nas sessões de debates ocorridos na ANC de 1987-1988 e os textos jornalísticos e falas em

⁶ Dreiffus, René Armand. *1964: a conquista do Estado – Ação política, Poder e Golpe de Classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.

⁷ As principais obras do autor que utilizaremos nesse capítulo são: FERNANDES (1966, 1976, 1989 e 1990).

palestras/entrevistas publicadas nos anos que perpassaram as discussões sobre a nova Carta Magna⁸.

O critério de seleção das sessões que analisamos foi todas as sessões em que Florestan Fernandes debateu assuntos correlacionados diretamente com a educação. Como Florestan Fernandes teve muitas oportunidades de falas e abordou temas variados, para atingir nossos objetivos, selecionamos apenas as sessões em que ele tratou especificamente sobre o tema educação, pois, ao contrário disso, perderíamos a trilha do nosso objetivo.

Em nossas considerações metodológicas, a apreensão dos encadeamentos históricos e da conjuntura é fundamental para observarmos com lentes mais fidedignas a essência do fenômeno objetivado em nossa pesquisa. Por isso, julgamos que esse empenho colabora no momento em que nos debruçamos a depreender a atuação e as propostas, os debates e pensamento educacional de Florestan Fernandes como deputado federal constituinte (1987-1988) e nas considerações e possíveis sínteses que teremos ao concluir essa análise.

Para Triviños (1987, p. 74), um dos princípios dessa abordagem é de que há uma realidade concreta do fenômeno estudado, ou seja, o esforço do pesquisador é de compreender não a aparência do fenômeno histórico, mas sua essência. Em suas palavras:

Isto significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações, experimentos etc. A descrição, a classificação, a análise, a síntese, a busca da regularidade estatística que determina com precisão o concreto do objeto, as inferências (indutivas e dedutivas), a experimentação, a verificação das hipóteses etc. são momentos da investigação que tendem a estabelecer a realidade concreta do fenômeno.

O movimento de um estado de compreensão aparente (ou senso comum) para a leitura do fenômeno em sua essência, como vimos, suscita flexões entre frentes e formas para alcançarmos e, possivelmente, por meio dessa análise, buscarmos uma síntese sobre o nosso objeto.

Incluímos alguns episódios de sua vida em partes da dissertação, intencionalmente, para que conheçamos sua trajetória e, acima de tudo, ofereçamos ao leitor possibilidades de conexões entre sua vida, seu pensamento científico e motivações como militante político.

A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental. Utilizamos como fonte bibliográfica, principalmente, as obras do próprio autor. Na área educacional, utilizamos como

⁸ FERNANDES, Florestan. *O processo constituinte*. Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, Brasília, 1988.

fundamento Fernandes (1959, 1966; 1988b; 1989; 1990; 1995; 2005)⁹. Os documentos selecionados que contêm as suas falas registradas nas sessões como deputado federal constituinte no ano de 1987 estão, na integralidade, na obra cujo título é *O processo constituinte* (FERNANDES, 1988b).

Esperamos conseguir atingir nossos objetivos e colaborarmos cientificamente com mais uma leitura da obra de Florestan Fernandes.

⁹ FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultura provocada. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul/ set. 1959.

_____. Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus editora, 1966.

_____. *O processo constituinte*. Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 1988b.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. A transição prolongada: o período pós-constitucional. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

_____. Tensões na educação. São Paulo: Editora Sarahletras, 1995.

_____. A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica. São Paulo: Globo Livros, 2005.

CAPÍTULO 1

O PENSAMENTO EDUCACIONAL EM FLORESTAN FERNANDES NA DÉCADA DE 1960: A CAMPANHA “EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Florestan Fernandes teve pouco envolvimento com a educação escolar formal em sua infância e juventude. Devido às más condições de vida que tinha, foi obrigado a largar a escola desde pequeno e enfrentar a vida como trabalhador responsável pelo sustento do seu lar desde os seis anos de idade. A escola foi um lugar que passou distante da realidade de Florestan Fernandes no período correto de escolarização, porém, com muito esforço, conseguiu acesso à universidade pública e, como pesquisador, produziu importante obra em diversos campos das ciências sociais. Assim sendo, por suas vivências como representante dos “de baixo”¹⁰, Florestan Fernandes tinha plena consciência e vivências empíricas das peculiaridades sociais, econômicas, culturais e políticas brasileira, por isso militou praticamente em toda a sua carreira em prol das causas dos desfavorecidos, em alguns momentos, como professor da universidade, e em outros, como político partidário pelo PT (Partido dos Trabalhadores) (FERNANDES, 1976)¹¹.

Fernandes (1976, p. 142) comenta sobre a sua formação e afirma que, para além das influências acadêmicas obtidas na formação como intelectual da universidade, estavam as vivências como morador da periferia que convivia com a realidade da interação humana e com a percepção, mesmo que ingênua, sobre a sociedade na qual “[...] não prevalecia a ‘ordem das bicadas’, mas a ‘relação de presa’, pela qual o homem se alimentava do próprio homem, da mesma forma que o tubarão come a sardinha [...]”. Florestan Fernandes estava se referindo a sua formação como ser integral e histórico, a qual o formou além das perspectivas intelectuais formuladas e experimentadas no meio acadêmico.

Florestan Fernandes, relatando suas experiências e origens, diz que seu caráter como ser humano foi formado em meio a essas contradições, nas quais descobriu que o “grande homem” não é aquele que impõe as suas condições aos outros de cima para baixo, mas é o homem que estende as mãos aos semelhantes e, na maioria das vezes, enfrenta os dilemas da vida compartilhando sua condição humana com os outros, pois aquele que não tem nada material a oferecer, reparte a si mesmo (FERNANDES, 1976).

Apesar da sofrida vida, mesmo por tempo irrisório, ele teve acesso à educação quando pequeno, pois seus primeiros anos de vida foram na casa de Dona Hermínia Bresser, sua madrinha, no momento em que sua mãe trabalhava como empregada doméstica. Fernandes (1976) externa que, nos primeiros anos, frequentou a escola particular do Brás, depois foi aluno

¹⁰ Florestan Fernandes utilizava essa nomenclatura os “de baixo” para referir-se à classe oprimida e trabalhadora.

¹¹ Como o tema não é o objetivo central da presente pesquisa, deixamos as referências que tratam sobre a vida do autor para que o leitor, se achar interessante, aprofundar. São elas: Fernandes (1976 e 1976), Garcia (2002), Cerqueira (2004) e Soares (1997).

da Escola Maria José quando esteve com sua mãe. Afirma também que a escola não dialogava com a sua realidade e não atraía as suas atenções como estudante, por isso, “cabulava” as aulas não dando nenhuma importância aos fazeres escolares. Porém, devido às mudanças de condições e emprego de sua mãe, aos 9 anos, teve que largar a escola para se dedicar integralmente ao trabalho de engraxate para ajudar a manter a sua casa e, somente aos dezessete anos, quando pode tomar decisões por si, teve a oportunidade de voltar à escola (GARCIA, 2002).

Nesse segundo período escolar, no curso de madureza, Florestan Fernandes teve acesso a bons livros. Além de lê-los na escola, tinha a possibilidade de comprá-los nos sebos da cidade por preços mais baratos. Quando trabalhava nos bares como garçom, alguns fregueses que o admiravam emprestavam livros para apoiar sua formação. Esses homens que o ajudavam com incentivos verbais e culturais ofereceram-lhe outra importante contribuição em sua formação: a de que o homem não pode ser medido ou valorado pela sua ocupação nem pelas suas riquezas ou conhecimento, mas pelo seu caráter, que é entendido por eles como “sofrer as humilhações da vida sem degradar-se” (FERNANDES, 1976, p. 147).

O último ponto que ressalta em sua formação anterior à universidade foi a volta aos estudos no Colégio Riachuelo (oportunidade conquistada por meio da ajuda do professor Jair de Azevedo Ribeiro). Florestan Fernandes enxerga esse momento como marco divisor em sua trajetória porque daí conseguiu outras oportunidades de emprego, de sustento de sua mãe e dos seus estudos.

Outro fato que elenca como importante em sua formação, que estava além dos meios acadêmicos, foi as interações com as ideias socialistas por meio de Mario Piana (cunhado de seu amigo de trabalho chamado Antônio Scala Netto). Florestan Fernandes discorre que as indagações de Mario Piana sobre a inferiorização da mulher na sociedade brasileira e do comportamento apático dos operários paulistanos trazia confusões sobre a sua leitura de livros elementares sobre a propaganda socialista (FERNANDES, 1976).

Destacamos tais afirmações sobre a trajetória do autor no início do presente capítulo para entendermos que, na análise feita por Florestan Fernandes sobre sua própria vida, a sua origem tem total influência no modo de enxergar, pesquisar e lutar ante os dilemas históricos brasileiros. Dentre eles, está a educação. Além disso, o fato de experienciar a luta dos oprimidos e da classe trabalhadora pelo acesso e permanência na educação como representante originário do mesmo público, segundo Fernandes (1976), enfatiza ainda mais suas inclinações para pensar e propor progressos e revoluções em favor da qualidade da educação brasileira em todos os aspectos.

Para Fernandes (1995), concretamente, a sua luta pela educação começou bem cedo, em 1941, quando pesquisou, entre outros pontos, a formação e as funções dos dinamismos autônomos de socialização das crianças no bairro do Bom Retiro¹², em São Paulo, ainda na graduação. No final da década de 1950 e início de 1960, empenhou-se na *Campanha “Em Defesa da Escola Pública”*, junto com outros intelectuais, e nos debates da LDB de 1961. Lecionou junto com seu amigo, Antônio Candido, a disciplina de sociologia educacional quando ainda era assistente de Fernando de Azevedo na Universidade de São Paulo e, por fim, como deputado na ANC, na década de 1980, e nos debates sobre a LDB de 1996, momento em que militou mais uma vez em favor da escola pública.

Para nós, objetivando o foco da presente pesquisa, o interessante é sabermos que o autor passou por diversos momentos de luta, obviamente, tendo leituras diferentes sobre o tema proposto no presente texto, obtidos por suas experiências objetivas e aprofundamentos nas leituras específicas e em outros campos da sociologia.

É importante sublinhar que o autor foi um dos principais intérpretes da sociologia brasileira. Além disso, como já abordamos acima, o autor sempre esteve entre os esquecidos, os “de baixo”, como ele mesmo chamava em suas menções sobre os oprimidos e trabalhadores, sendo assim, observava, nas relações concretas, em suas vivências como membro da classe trabalhadora num país subdesenvolvido, exclusivista, paternalista e autocrático, que a educação sempre foi privilégio, diferentemente da famosa e provocativa frase do importante educador brasileiro Anísio Teixeira (1968): “educação não é privilégio”.

Com a finalidade principal de entendermos as propostas, os debates e pensamento educacional em Florestan Fernandes como deputado federal constituinte nos anos de 1987-1988, o presente capítulo se divide em quatro pontos: a) Um prisma sobre o dilema educacional; b) A atuação de Florestan Fernandes na Campanha “Em Defesa da Escola Pública”; c) Os principais dilemas educacionais na perspectiva de Florestan Fernandes na década de 1960 e d) O embate político educacional na década de 1960: a luta pela escola pública contra os privatistas da educação.

Claramente, não temos nenhuma pretensão de esgotarmos os temas propostos na construção deste capítulo, pois seria ingenuidade da nossa parte, mas pensamos em tal estrutura para darmos subsídios históricos para abordarmos com mais embasamento e clareza sobre o tema central de nossa pesquisa.

¹² Bom Retiro é um bairro situado na região central do município de São Paulo, pertencente ao distrito do Bom Retiro.

Esperamos, por fim, que consigamos atingir o nosso propósito e contribuirmos com a nossa análise sobre as proposições de um dos principais intelectuais brasileiros do século XX que abordou tão importante assunto.

1.1 Um prisma da realidade educacional na década de 1960

Como não é o foco do presente trabalho, e por causa dos limites que o próprio tema e o tempo de construção do presente texto nos oferecem, não estão entre os nossos objetivos aprofundarmos a análise dos números que auxiliam na compreensão das condições do sistema educacional brasileiro na década aqui selecionada. Consideremos que a expressão numérica de alunos que se matriculavam (acessaram) na escola pública nos ajudará na compressão da realidade escolar brasileira na década de 1960, haja vista que esse quesito é uma das consequências primárias da falta de mais investimento no setor público. Fernandes (1989) disserta que incluir a classe trabalhadora na malha do sistema escolar seria a conquista primária frente aos dilemas educacionais brasileiros. Portanto, decidimos focalizar a nossa atenção a esse tema porque consideramos que foi um dos principais assuntos que percorreram as falas de Florestan Fernandes nos textos e explanações sobre os problemas da educação nessa época, ou seja, a importância da democratização (acesso) do ensino e permanência estudantil.

Para Fernandes (1966), a democratização do ensino era um dos principais temas relacionados aos problemas educacionais presentes na atualidade brasileira. Florestan Fernandes conceitua o que vem a ser “democratização do ensino” da seguinte forma:

Através desse conceito, pretende-se assinalar coisas que não são distintas, como a universalização de certas oportunidades educacionais, a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos ou uma interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e os interesses sociais dos círculos humanos que ela sirva. Em termos sociológicos, o aspecto central do processo de democratização do ensino está na **distribuição equitativa das oportunidades educacionais**. Um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertam, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social (FERNANDES, 1966, p. 123, grifos nossos).

Para Florestan Fernandes, o centro da questão está na possibilidade de acesso à estrutura escolar, ou seja, na capacidade do sistema escolar de atender aos alunos de forma integral, porém ressalta que há outros aspectos sociais e pedagógicos, fundamentais, que envolvem o tema e não podem ser jogados de lado quando for tratado o assunto, em amplitude, da democratização do ensino.

As condições reais da democratização do ensino, para Fernandes (1959, 1966), além das necessidades estruturais, estão relacionadas às situações precárias que a classe trabalhadora e os oprimidos enfrentavam para sobreviverem. Questões como: a falta de condições financeiras, a necessidade de se evadir da escola para ter que auxiliar no mantimento do lar, a não identificação com o ambiente escolar, a desconexão dos conteúdos ministrados ante a sua realidade, as longas distâncias que tinham que percorrer para irem à escola, etc. Nesse contexto, contraditoriamente à realidade das nossas escolas, nascia uma nova forma social e cultural de formação do indivíduo diante da realidade econômica em prol do desenvolvimento da sociedade. Por isso, para Florestan Fernandes, todos, nesse sentido, deveriam estar na escola e, além disso, ser formado para interações de responsabilidade social fruto da igualdade (ou relações democráticas) e para as funções sociais produtivas (formação técnico-científica) que reconstroem a sociedade.

Fernandes (1966, p. 124), sumariando a conceituação do tema, explana que:

Em suma, a democratização do ensino poder ser apreciada tanto como requisito da ordem social democrática, quanto como fator de seu aperfeiçoamento. Ela assegura seja a evolução mais rápida para estilos democráticos de existência, seja a consolidação do próprio regimento democrático, seja a capacidade deste de manter-se fiel a seus princípios a novas exigências de conforto material, de segurança social, de apropriação espiritual e de satisfação moral dos homens.

A formação do homem democrático não pode ser alcançada sem a democratização do ensino, primeiramente pelo acesso e depois pelo modo pedagógico intencional de formar o “novo homem”. A democratização do ensino é fruto do florescimento da democracia, entretanto, para que haja avanço em tal questão, caberia à escola transformar a mentalidade do homem “para ajustá-lo à ordem social democrática e as suas possibilidades de desenvolvimento” (FERNANDES, 1966, p. 124).

Na avaliação 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 Fernandes (1966), além das questões de cunho político historicamente intencional, faltaram recursos materiais, humanos e culturais para ativar ações que modificassem ligeiramente e de forma profunda o sistema educacional existente.

Em termos percentuais, mesmo ainda não atendendo grande parte da população com idade escolar, Fernandes (1966) expressa que, em 60 anos, de 1890 e 1950, houve avanços no atendimento escolar. Havia 15% de pessoas alfabetizadas em 1890 e, na década de 1950, havia 49%. Para o autor, o salto foi expressivo, porém não suficiente para atender toda a população. Em números, existiam cerca de 2 milhões de pessoas alfabetizadas em 1890 e, em 1950, aproximadamente 15 milhões. Florestan Fernandes considera que houve grandes esforços educacionais, apesar de todas as ressalvas, da proclamação da República¹³ brasileira para o alcance desses números.

Porém, como tratado aqui, a República, além de não ofertar escola para todos de forma gratuita, laica, universal e de qualidade, não teve sucesso nas transformações necessárias na esfera pedagógica. Em suma, em vez de criar escolas com um modo pedagógico e estrutura que atendessem às necessidades socioculturais solicitadas pela sociedade vigente, o Estado preferiu adotar posições mais “fáceis” de crescimento da rede escolar, multiplicando somente as velhas escolas, sem o trabalho de transformar suas ações pedagógicas para a formação do homem na/para a democracia (FERNANDES, 1966).

Para iniciarmos as informações numéricas, segundo Fernandes (1966), atendo-se aos números registrados pelo IBGE (1959 – anuário estatístico no Brasil), somente 74,7% dos alunos conseguiam ir até o final do primeiro ciclo escolar; 0,5% terminam o ensino extra-primário elementar; 22,1% concluíam o ensino secundário e 2,4% terminavam o ensino superior. Em termos de unidades escolares que atendiam estruturalmente a população¹⁴, se selecionarmos o primário com seu ciclo completo e ensino secundário, tínhamos, em média, 33% de capacidade de acolhimento dos alunos, ou seja, estar na escolar era, de fato, para os privilegiados.

Se observamos as porcentagens acima, há um evidente desequilíbrio no desenvolvimento estrutural dos diferentes ciclos de ensino. Pela própria estrutura escolar de atendimento disponibilizado, há uma exclusão da grande massa a partir do término do ensino primário (1^a ao 4^a ano). É perceptível também que há, no ensino extra-primário, ensino

¹³ A Proclamação da República Brasileira foi um golpe de Estado político-militar, ocorrido em 15 de novembro de 1889, que instaurou a forma republicana presidencialista de governo no Brasil, encerrando a monarquia constitucional parlamentarista do Império e, por conseguinte, destituindo e deportando o então Chefe de Estado, Imperador D. Pedro II. A proclamação ocorreu na Praça da Aclamação (atual Praça da República), na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Império do Brasil, quando um grupo de militares do exército brasileiro, liderados pelo marechal Manuel Deodoro da Fonseca, destituiu o Imperador e assumiu o poder no país, instituindo um governo provisório republicano, que se tornaria a Primeira República Brasileira.

¹⁴ A população brasileira no início da década de 1960 era de 70.992.343. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse do Censo Demográfico 2010 (PDF). Rio de Janeiro: IBGE, 2011. p. 67-68.

secundário e superior, um estrangulamento que é desproporcional às necessidades reais educacionais do país.

Cunha (1975), complementando as afirmações de Fernandes (1966), elenca como fatores determinantes para o problema da escolarização parcial das crianças com idades consideradas adequadas: a expressiva inexistência de escolas para atender às demandas suficientemente; a entrada tardia na escola devido a fatores sociais, à alta taxa de reprovação, e, finalmente, o grande número de evasão.

O primeiro ponto pinçado por Cunha (1975), como vemos, é explicado numericamente por Fernandes (1966); o segundo ponto, a entrada tardia na escola, está intrinsecamente relacionado à necessidade de auxílio financeiro às famílias por causa da necessidade do jovem de ajudá-la com seu trabalho, pela distância da escola e pelas famílias não terem condições de manterem seus filhos na escola por falta de recurso. Sobre a alta taxa de reprovação e o grande número de evasão, para o autor, estão relacionados ao modo pedagógico aplicado pelas escolas, o qual não representa em sua essência o “mundo” dos “de baixo” e os exclui, a má qualidade de ensino que a população pobre recebe do Estado e, por vezes, quando a opção do jovem é se matricular no ensino privado, as necessidades financeiras referentes aos custeio das mensalidades e afins.

Se utilizarmos os dados de distribuição por nível de ensino no qual demonstra a relação estrutural de atendimento-escolar versus matrícula inicial, temos os seguintes números:

Tabela 1: Relação estrutura de atendimento escolar x matrícula inicial (em %)

Ciclo de ensino	Regiões do país (1959)				
	Sul	Sudeste	Centro-oeste	Norte	Nordeste
Ensino primário					
Unidades escolares	39,0	29,2	3,6	3,4	24,6
Matrículas inicial	42,3	34,4	3,4	3,1	16,6
Ensino secundário					
Unidades escolares	45,5	34,9	3,4	2,6	13,3
Matrícula inicial	47,0	35,9	2,5	2,3	12,0
Ensino superior					
Cursos	40,5	39,1	2,0	2,1	16,2
Matrícula inicial	44,6	40,9	1,5	1,5	11,0

Fonte: Fernandes (1966, p. 126). Fonte dos dados brutos: IBGE (1959, p. 349-372).

Sobre os números acima, Fernandes (1966, p. 127) conclui:

1.º) que o ensino básico comum só é compartilhado por uma fração da sociedade brasileira, aparentemente a metade da população, sem contribuir de forma definida para o novo ajustamento do homem às condições de existência social criadas pela implantação da República, pelo desenvolvimento das cidades e pela industrialização; 2.º) que ainda não dispomos de um sistema educacional capaz de enfrentar seriamente as condições adversas das diferenças regionais, sejam elas demográficas e econômicas, ou políticas, sociais e culturais; 3º) que se mantém fortemente em nossos dias o teor seletivo extra-escolar dos mecanismos de procura e de utilização da escola, em todos os ramos de ensino, o que dá prioridade absoluta, no aproveitamento das oportunidades educacionais, aos alunos pertencentes às famílias ricas ou prosperas e impede uma diferenciação maior de todo o sistema educacional.

Em outras palavras, a educação, muitos anos após a Proclamação da República, continuou sendo uma questão de privilégio. Não houve avanços e alterações consideráveis que possibilitassem o acesso escolar, nem mesmo a procura pela escola no sistema educacional brasileiro. A desigualdade de acesso que acontece entre as regiões nos permite afirmar que não houve preocupação dos governos locais de incentivo ao cidadão em ir à escola e, certamente, os filhos dos trabalhadores não foram à escola por causa da necessidade de ajudar a família. Portanto, “A educação continua a ser um privilégio, embora não estejamos mais na era da sociedade escravocrata e senhorial” (FERNANDES, 1966, p. 128).

Outro ponto de análise que Fernandes (1966) levanta, ponto melhor trabalhado em outro momento no presente texto, para debater sobre o problema de democratização do ensino no Brasil, é que o sistema escolar herdado do passado colonial serviu não foi adaptado à nova realidade exigida no presente. Como já vimos no presente texto, as mudanças econômicas ocorridas no país no período pós-guerra (1945-1964), as quais abarcaram o desenvolvimento industrial e tecnológico para o acompanhamento do crescente consumo interno e, com isso, a necessidade de formar o indivíduo para fazer parte, tanto do meio produtivo como ativo na esfera política como cidadão pertencente a um país democrático, estavam presentes na análise do autor.

Havia, portanto, a indispensabilidade de ajustar a educação às necessidades econômicas, políticas, sociais e culturais de acordo com a ordem societária de base democrática, a mecanização dos processos produtivos econômicos e a formação para a civilização tecnológica-industrial. Para atingir esse nível de democratização de ensino (quantitativo e qualitativo), para Fernandes (1966), era necessário mais acesso a recursos financeiros, estruturais e humanos; além disso, lutar para que as estruturas demográficas, sociais e culturais, como demonstrado

em números, nas quais permanece a extensa camada de pessoas com necessidades básicas e de instruções iniciais, sejam observadas com mais afinco, pois, por tratarem de questões sociais históricas, há dificuldades no desenrolar das ações construtivas e eficientes de avanços na área educacional.

Portanto, para Fernandes (1966), o contexto de disputa entre projetos que iam em favor do ensino privado e confessional (substitutivo Lacerda) e os que lutavam pela escola pública, tratando-se de democratização de ensino, não teriam outro caminho a não ser o de defender concretamente o investimento numa política educacional que favorecesse o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da escola pública, quantitativa e qualitativamente, pois somente a escola democrática, por meio de iniciativas do Estado, poderia oferecer perspectivas e boas condições para a integral realização de suas funções educacionais, para que houvesse uma crescente de recursos para a viabilização do planejamento educacional e, conseqüentemente, para o controle e as ações que materializassem a melhoria dos aspectos de âmbito extraescolar os quais interferem efetivamente no processo educativo.

Fernandes (1966) ressalta que também não é, de forma alguma, função da escola pública selecionar sua clientela segundo os critérios físicos, econômicos, étnicos ou ideológicos. Por sua natureza democrática, a escola deve estar aberta e atender a todas as pessoas que querem receber as instruções, todo o conhecimento científico e, especialmente, a formação de uma conduta que concerne à participação responsável da vida em coletivo.

Adiante, abordamos a campanha “Em Defesa da Escola Pública”, a qual Florestan Fernandes construiu junto a outros intelectuais e movimentos sociais na década de 1960. A intenção de trabalharmos com esse ponto é de compreendermos a atuação do autor na campanha, as relações com os movimentos sociais e outras frentes de luta, as ideias educacionais que o autor defendia e as suas propostas sobre o tema.

1.2 Florestan Fernandes na campanha “Em Defesa da Escola Pública”

Mazza (1997) registra que o movimento acerca da constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é fruto da tentativa de alinhar o sistema educacional brasileiro em conexão com a ordem legal que ainda não estava concretizada. A Constituição de 1946, a qual expressava, em grande parte, os intentos educacionais dos Pioneiros da Educação Nova (1932), destacava que era dever do Estado e da União traçar as diretrizes e bases da educação brasileira e fiscalizar a sua efetivação em todo o território nacional. Essa conquista histórica dos

educadores progressistas estava, mais uma vez, no texto da Constituição de 1946 (no Artigo 5, XIV, d), deixando claros os deveres do Estado frente a tais necessidades no campo educacional.

Assim, o então ministro da educação, Clemente Mariani, do governo Gaspar Dutra (1946-1951), propôs a constituição de uma comissão de educadores em 1947, a qual teria o trabalho de pensar e preparar o anteprojeto de lei enviado ao Congresso no ano de 1948. De acordo com Mazza (1997), o documento encomendado foi pensado por diversos educadores importantes, representantes de tendências pedagógicas diferentes; faziam parte do seleto grupo: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Leonel França etc. O documento, portanto, viria a ser a síntese dos principais debates sobre o tema proposto pelo governo.

Sinteticamente, o projeto elaborado por esses educadores, respeitava toda a essência que as Constituições de 1934 e 1946 expressavam sobre o direito à educação e a obrigatoriedade do ensino primário a todos os cidadãos, bem como a gratuidade de escola pública em seus diversos níveis de ensino. O documento propunha formas de regulação e efetivação do modo como o Estado e a união se responsabilizariam sobre a regulação, fiscalização e o cumprimento das ações submetidas. Sobre os fins educacionais, o espírito democrático era o fio condutor das ações referentes à formação humana. Na administração e regulação do sistema educacional, o projeto propunha a criação de um Conselho Nacional de Educação que teria a função de assessorar o Ministro da Educação, contudo, deixava claro que as tarefas decisórias e deliberativas (ou seja, os direcionamentos políticos) eram exclusivas do Ministério da Educação (MAZZA, 1997).

Fernandes (1976, p. 112-113), para nos ajudar a compreender a importância desse fato e, mesmo que sinteticamente, as decorrências dos acontecimentos prévios à campanha “Em Defesa da Escola Pública”, comenta que:

Em 1934, obtiveram a inclusão, no texto constitucional, de um dispositivo que atribuía à União a competência de legislar sobre as ‘diretrizes e bases da educação, o qual conseguiram preservar na Constituição de 1946. Por meio desse dispositivo, pretendiam acelerar a adaptação do sistema do ensino às exigências educacionais do presente e fomentar a exploração construtiva de planos nacionais de educação no âmbito, principalmente, do ensino público. Em novembro de 1948 foi enviado à Câmara dos Deputados um anteprojeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que continha uma espécie de sistematização das inovações sugeridas pelos educadores de orientação liberal. Parecia que o teor das medidas preconizadas receberia boa acolhida por parte dos legisladores. Não obstante, pouco a pouco os mentores das escolas particulares, sob a liderança e com o apoio influente do clero católico, interferiram na tramitação do projeto de lei, alterando por completo sua orientação e conteúdo. Já em janeiro de 1959 contavam com um substitutivo, que atendia acintosamente a seus interesses e reivindicações. Por fim, um ano depois a Câmara dos Deputados aprovou um projeto de lei que incorporava as principais exigências das correntes privatistas, subvertendo tradições

fortemente consagradas pela experiência republicana, notadamente no que se refere à autonomia do Estado em matéria de administração e política do ensino, à aplicação dos recursos oficiais destinados à instrução, e à maneira de interpretar a intervenção dos poderes públicos na democratização das oportunidade escolares.

Utilizamos as afirmações do próprio autor sobre os acontecimentos políticos que os conduziram ao levante dos debates e movimentos em prol da escola pública para nos auxiliar, doravante, a expor alguns acontecimentos importantes que ocorreram nas entrelinhas do processo.

Nesse meio tempo, quando o projeto foi encaminhado ao parlamento para a apreciação e análise da Comissão responsável, Gustavo Capanema (PSD), ex-ministro da educação, exprimiu um parecer sobre o documento em 1949, paralisando o processo de aprovação e tramitação do projeto no Congresso Nacional. Em abril de 1952, a ABE (Associação Brasileira de Educação), por intermédio do deputado Antônio Peixoto (UDN), propõe a retomada dos estudos mediante um documento de “anteprojeto-sugestão”, sendo aprovado para análise. Entretanto, em 1955, o deputado Carlos Lacerda (UDN), representando politicamente as escolas privadas (confessionais e leigas), anexa mais um substitutivo para incluir aos documentos tramitados como sugestão de estudo e, no ano seguinte, entre projetos, pareceres e emendas, a proposta, após parecer aceitável entre os membros da comissão, foi encaminhada para iniciar os debates, análises e disputas políticas no legislativo (BUFFA, 1979 apud MAZZA, 1997).

Em 1956, em meio a essa disputa política por projetos educacionais distintos, praticamente no mesmo período, as propostas foram encaminhadas ao Congresso. Na cidade de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo, acontecia o I Congresso Estadual de Educação Primária. Participavam do evento intelectuais como Anísio Teixeira e Almeida Junior. Os dois expuseram suas posições em favor da escola pública obrigatória, de qualidade, universal e gratuita, compreendendo que somente essas medidas solucionariam o problema do acesso à escola, fomentando, assim, a inclusão de todos e a possibilidade de formação de uma sociedade mais democrática (MAZZA, 1997).

Os representantes das escolas particulares (confessionais e leigas) viam essas ações e posicionamentos como algo perigoso e sentiam-se ameaçados pelas propostas do grupo defensor da escola pública. Se os recursos do Estado fossem destinados somente às escolas públicas, as escolas particulares (confessionais e leigas) seriam prejudicadas, porque toda a verba estaria comprometida com a expansão do atendimento público escolar. O discurso que os representantes desse setor criaram foi que as proposições e falas de Anísio Teixeira e Almeida

Junior eram comunistas, agnósticas e desrespeitavam a livre escolha das famílias em optarem pela educação dos seus filhos de forma livre (BUFFA, 1979 apud MAZZA, 1997).

Por conseguinte, relata Mazza (1997, p. 174) que:

[...] a mais alta hierarquia da Igreja Católica, reunida em Goiânia, em julho de 1958, lançou as ‘Declarações dos Cardiais, Arcebispos e Bispos do Brasil’ invocando a liberdade da família em escolher a escola para seus filhos e obrigação do Estado em assegurar meios para que a escola pública ou particular atingisse seus fins.

Ou seja, o discurso dos privatistas solicitava que houvesse a liberdade das famílias em optarem pelo tipo de escola que seus filhos frequentassem, independentemente da ideologia que fosse apregoada pela instituição e, mesmo que o modo pedagógico não dialogasse com as necessidades do contexto, o Estado deveria mantê-las financeiramente.

Em contrapartida, em 1959, redigido por Fernando de Azevedo e diversos outros educadores e intelectuais de correntes de pensamento diversos, veio a público o “Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados”¹⁵. O documento invocava a mesma essência do importante e histórico “Manifesto dos Pioneiros”¹⁶ da educação nova de 1932. O novo documento trazia apoio e colaboração de intelectuais como Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, da esquerda, junto aos liberais, representados por Miguel Reale e Almeida Junior, entre outros. No consenso do grupo, não havia a ideia de inexistência das escolas particulares e confessionais, mas, por considerarem que a formação democrática pressupunha o acesso de todos à escola, propunham a exclusividade do uso da verba pública para o setor público. Além disso, como forma de regulação e controle de qualidade do sistema educacional, as escolas particulares teriam que passar por fiscalizações mediadas e conduzidas pelo Estados (MAZZA, 1997).

Foi nesse período que se agudizaram os conflitos entre os defensores da escola pública e os defensores do setor privado. Entre os defensores da escola pública, estava Florestan Fernandes. Suas contribuições nesse período estão, principalmente, aglutinadas na obra “Educação e Sociedade no Brasil”, publicada em 1966.

¹⁵ Para visualizar o documento na íntegra, acesse: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf>. Acessado em: 21 out. 2018.

¹⁶ Essencialmente, o “Manifesto dos Pioneiros”, por considerar que a educação era basilar para a reconstrução nacional, pretendia, como um dos pontos de partida, uma escola pública, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação igualitária para todos, colocando, assim, iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo, dessa forma, os privilégios. O documento defendia também, visando assim a atingir a funcionalidade educativa, uma relação entre a escola, o trabalho e a vida, isto é, entre a teoria e a prática, em favor do progresso do país. Para ler o documento na íntegra, acesse: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acessado em 19 nov. 2018.

Florestan Fernandes, conforme Mazza (1997), como forma de militância, publicou diversos textos, como articulista, principalmente no jornal “O Estado de São Paulo”, em solidariedade aos educadores criticados pelos representantes do ensino particular, debatendo sobre a ineficiência da escola pública frente às necessidades do contexto de desenvolvimento industrial-tecnológico, sobre a importância e as possíveis consequências da destinação da verba pública e sobre os problemas pedagógicos e estruturais atuais da escola brasileira.

No final de 1959, por decorrências dos embates políticos educacionais vindos de intenções políticas antagônicas, iniciou-se uma intensa campanha pela escola pública encabeçada por diferentes grupos. Educadores e outros setores da sociedade, como a imprensa, diversas categorias ligadas à escola, sindicatos e afins, militaram pela bandeira “educação é um direito de todos” (PILETTI, 1990).

Em janeiro de 1960, em meio à intensa mobilização e fragmentação política, foi aprovado o projeto de Carlos Lacerda pela Câmara dos Deputados, prevalecendo as inclinações e petições de cunho particularistas e religiosas em detrimento dos pontos defendidos pelos defensores da escola pública. O fato intensificou ainda mais as mobilizações dos defensores da escola pública, levando a manifestações por meio de textos publicados em diferentes veículos, os quais solicitavam ao parlamento a obstrução da tramitação do projeto, com o fim de adiar sua efetivação e abrir novas possibilidades e oportunidades de debates (MAZZA, 1997).

Ainda em 1960, tendo como relator o professor Florestan Fernandes, a Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia da USP redigiu e deliberou o texto que continha o posicionamento do grupo contra o projeto de Lacerda. O documento debateu os dois principais problemas do presente projeto (a importância da educação do homem para o estilo de vida com bases democráticas e a ausência da formulação de diretrizes que sejam capazes de ordenar o desenvolvimento e o crescimento do sistema nacional de educação). A intenção do grupo, além de documentar suas reivindicações, foi de expor seu posicionamento ao Vice-Presidente da República, senhor João Goulart (1956-1961), bem como tentar novas aberturas de diálogo sobre o importante tema. O documento provocou as atenções dos privatistas, levantando duras críticas a Florestan Fernandes (MAZZA, 1997).

Outro importante acontecimento no desenrolar dos fatos foi a realização da I Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, em 1960, na cidade de São Paulo. O evento juntou a representação dos estudantes secundaristas e, no ensino superior (particular e público), intelectuais, professores e representantes operários, e teve o objetivo de socializar as informações e debates sobre os fatos ocorridos na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional referentes ao destino da educação brasileira (MAZZA, 1997).

Fernandes (1966), no texto denominado “A democratização do ensino”, texto que foi apresentado no evento em São Paulo, discute pontos como: a definição do sentido da democratização do ensino em termos sociológicos; uma análise de como se deu a democratização do ensino no Brasil e suas propostas para a educação brasileira segundo suas análises. O autor conclui que há uma necessidade de oferecer o ensino primário a toda a população, independentemente dos seus aspectos demográficos e culturais locais específicos, a necessidade de oferecer oportunidade educacionais que dão mais amplitude formativa em todos as regiões; e, por fim, a abolição dos filtros de privilégio educacionais por meio das condições financeiras, posições sociais, raça, etnia, poder ou qualquer outro aspecto. Florestan Fernandes expressa que a escola deve atender, impreterivelmente, a todos.

Nessa oportunidade, Florestan Fernandes destaca em forma de protesto que o atual projeto encaminhado representava um atraso social porque contrariava as tendências democráticas que se faziam necessárias (a educação para todos, laica, de qualidade, em todos os níveis e que proporcionasse a formação do “novo homem”, isso é, o cidadão participante de uma sociedade democrática burguesa) para o acompanhamento do desenvolvimento da sociedade de classes (FERNANDES, 1966).

Foi durante esse evento que foi deliberada a comissão executiva da campanha “Em Defesa da Escola Pública”. O projeto tinha o objetivo de disseminar o importante debate em todo o território nacional. Mais uma vez, os defensores da escola pública entravam em cena para lutar pela escola para todos. Na leitura de Mazza (1997), não havia tão importante movimento educacional no país desde 1932, quando foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros” da educação nova. A campanha, portanto, tornou-se um movimento a priori cívico, que se concentrava, principalmente, em defender a herança democrática e republicana como projeto educacional e de formação de uma nação.

O grupo mobilizador da campanha foi construído, assim como composto o “Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados”, por diversas frentes que não concordavam com as medidas propostas pelo “substitutivo Lacerda”. Florestan Fernandes ainda era professor catedrático da USP, quando ele e seus orientandos, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, deixaram o gabinete de estudos na universidade, que, segundo Fernandes (1989), servia somente aos interesses da classe dirigente, com suas pesquisas e essência exclusivista contida no ambiente e nas regras impostas ao ensino superior no Brasil, para dialogarem com o povo e suas demandas reais nas ruas e auditórios em todo o país.

Lutando em solidariedade às posições defendidas no I Congresso Estadual de Educação Primária e aos movimentos dos educadores que surgiram contra as propostas do setor

educacional privatista, o professor Florestan Fernandes e seu grupo, junto aos liberais, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roque Spencer Maciel, Laerte Ramos de Carvalho, com o grupo do Jornal Folha de São Paulo, na etapa final da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961), indo contra as propostas do “Substitutivo Lacerda”, o qual contemplava os intentos oriundos do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de 1948¹⁷, organizaram-se em militância contra as investidas das escolas particulares e confessionais. As demandas levantadas pelo deputado Carlos Lacerda, como vimos, iam ao encontro dos desejos das escolas particulares (que, para o autor, não passavam de empresas que visavam transformar um direito do cidadão em mercadoria e, conseqüentemente, visar somente ao lucro), as quais focalizavam uma fatia dos investimentos oriundos do Estado (FERNANDES, 1966).

Apesar das demandas defendidas pelo grupo de Florestan Fernandes, por se posicionarem como socialistas e não dialogarem integralmente com o posicionamento dos liberais (naquele momento, representado em grande parte pelos famosos pioneiros da educação de 1932, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo), viam as reivindicações do grupo aliado como condições essenciais para o desenvolvimento da nação e do Estado democrático (FERNANDES, 1966).

A experiência para o grupo foi de ruptura em suas práticas como cientista social, pois, até o momento, os intelectuais uspianos viviam na cúpula científica em nome da elite. Fernandes (1978, p. 59-60) comenta:

[...] para mim foi a possibilidade de descobrir as verdadeiras dimensões do papel que eu tinha ou poderia ter na sociedade brasileira – fato que não percebera antes tão bem como agora. Até esta época, eu ficara preso nas malhas profissionalizantes do sociólogo. Do sociólogo que faz o seu trabalho obedecendo a uma ética da ciência que foi construída no período liberal.

Florestan Fernandes comenta que os debates e ações organizadas pelo grupo pareciam uma verdadeira “cruzada”, chagando a arrastar uma delegação dos participantes até a capital brasileira, Brasília. A delegação tinha como objetivo abordar primeiro o Congresso, e depois buscar a parceria do presidente João Goulart para frear a tramitação do projeto educacional privatista (FERNANDES, 1966).

O texto de Florestan Fernandes denominado “Objetivos da Campanha Em Desejo da Escola Pública” foi a base teórica e política norteadora da campanha. Fernandes (1966, p. 356)

¹⁷ Para visualizar o documento na íntegra, acesse: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D56336379149E8030311E4A039344A62.proposicoesWeb2?codteor=1227910&filename=Avulso+-PL+885/1948>. Acessado em: 10 mai. 2018.

destaca e explica os principais objetivos da campanha “Em Defesa da Escola Pública”, explicitando que:

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 restrição econômica, ideológica, raciais ou religiosas, a qualquer indivíduo e a todas as camadas da população [...] 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

Florestan Fernandes e seus colegas de luta defendiam condições básicas para a formação do Estado democrático. Ele salienta que o grupo não tinha nada contra a existência das escolas particulares, pelo contrário, Florestan Fernandes respeitava o trabalho realizado por essas instituições, entretanto, a grande questão era a destinação da verba pública às escolas privadas em detrimento da expansão do ensino público acessível à população em geral e a formação do cidadão democrático o qual só poderia ser oferecido, sobretudo, pela escola de caráter laico, ofertada exclusivamente pelos valores democráticos que o Estado poderia oferecer (FERNANDES, 1966).

A campanha visou também, além de alertar a população em geral e os educadores, impedir a possível degradação do sistema público de ensino e a crescente dominação dos jovens por forças que iam, por sua ideologia ligada a comportamento religiosos, contra a democracia por meio da ministração de ensino laico oferecido pelas escolas públicas e, consequentemente, o progressivo esclarecimento das massas populares através da qualidade de ensino que a escola pública poderia oferecer se obtivesse mais investimentos e se seu ensino fosse ministrado com bases na formação democrática (FERNANDES, 1966).

Para Fernandes (1966, p. 360) a campanha vislumbrava, além das questões principais já citadas:

O combate ao projeto de Diretrizes e Bases e a defesa da escola pública não se conjugaram por acaso. Ambos nascem de uma nova compreensão da importância da educação escolarizada para o Povo, do direito que ele tem de obtê-la e do dever do Estado democrático de intervir nesse processo para extinguir um dos mais odiosos privilégios – o privilégio de ser instruído numa sociedade letrada.

Analisando as consequências da possível vitória do projeto oposto, Florestan Fernandes alerta que:

A dispersão dos recursos oficiais, destinados à educação, vai prejudicar frontalmente e em conjunto todas as medidas de democratização de ensino que se impõe. Dado o volume de responsabilidades educacionais do Estado e a escassez de meios para atendê-las, essa dispensação nos levará a algo que só pode ser de forma improdutiva ou semi-produtiva. Doutro lado, além de servir diretamente a interesses imediatistas dos proprietários de escolas particulares, vai tornar impossível uma intervenção maior do Estado na distribuição das oportunidades educacionais em bases justas ou equitativas. Como o demonstrou Almeida Junior, as bolsas destinadas a pagamento de anuidades escolares irão beneficiar camadas da população brasileira que podem custear a educação dos imaturos. A alternativa que se impunha, para beneficiar os setores menos privilegiados da sociedade brasileira, seria a concessão de bolsas a alunos pobres – não para pagar a anuidades, mas para permitir a frequência à escola pública gratuita. O subaproveitamento das oportunidades educacionais no Brasil resulta do nível de pobreza da maioria da população, que não está em condições econômicas sequer de aproveitar a escola pública gratuita onde ela existe. Essa alternativa chocava-se, porém, com os interesses egoísticos dos grupos de pressão, que exercem influência na confecção do projeto de lei e, por isso, não foi considerada. Ela parece ser, não obstante, uma das vias para as quais precisaremos apelar, para promover o desenvolvimento educacional nos setores pobres da população brasileira, em particular nas regiões menos prósperas do País (FERNANDES, 1966, p. 132).

Ou seja, em síntese, a militância do grupo objetivava contrapor as propostas contidas no anteprojeto de Carlos Lacerda que, se aprovada pelo legislativo, entraria em vigor por intermédio do texto da LBD que seria promulgada em 1961. Se reduzirmos em poucas palavras, as reivindicações solicitavam: a destinação das verbas públicas somente ao ensino público, para que o Estado pudesse promover o acesso universal e gratuito a toda a população, e que o ensino avançasse em sua qualidade e eficácia, a fim de atender às reais necessidades na formação do cidadão que participasse da sociedade, tendo uma postura democrática e com subsídios para acompanhar o desenvolvimento industrial e tecnológico demandado pelo contexto de avanços nessas áreas.

De acordo com Fernandes (1976, p. 117), sua participação na campanha atingiu:

[...] 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 Gêrias.

Como vimos, a participação de Florestan Fernandes na campanha representou o fim de um distanciamento entre as salas de estudos da universidade e a realidade do país. Além disso, 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 (SEREZA, 2005).

Como comenta Freitag (1996), utilizando-se de uma correspondência pessoal de Florestan Fernandes, o autor afirma que tinha plena consciência de que o Estado brasileiro, por questões inerentes a sua própria história colonial e pelos resquícios sociais e culturais que havia, provavelmente não atuaria como ente educador em prol da formação do cidadão, contudo, era o único meio que possibilitaria a revolução educacional. Afirma que a campanha “Em Defesa da Escola Pública” foi à luta com a esperança de utilizar a ciência crítica e atuante para possibilitar, por intermédio dos debates e participações públicas, mudanças sociais racionais da área educacional brasileira.

Na análise de Florestan Fernandes, as lições que recebeu na campanha foi que os setores públicos brasileiros retratam um espírito conservador e retrógrado, representando exclusivamente as camadas dominantes. Na concepção de Mazza (1997, p. 200), sobre a atuação e reflexões de Florestan Fernandes sobre esse momento, a autora considera que “essa experiência teria levado o autor a rever a sua crença no papel democrático e transformador das instituições republicanas e o teria lançado em outros horizontes temáticos relacionados à compreensão da peculiaridade da construção da sociedade burguesa no Brasil”.

A militância de Florestan Fernandes na campanha foi extremamente expressiva. Para Saviani (1996), Florestan Fernandes se destaca como um dos principais ícones da luta pela educação pública brasileira nas décadas de 1960 e 1980. Ele esteve em diversos lugares, juntos aos estudantes, sindicatos e educadores para construir, como líder máximo, o importante movimento histórico nos anos 1960.

Adiante, analisaremos as bases do pensamento educacional de Florestan Fernandes formuladas na década de 1960. Conhecer sua visão sobre a educação nesse período nos auxiliará a compreender com mais afinco certo avanço, por assim dizer, das suas ideias diante das experiências obtidas pelo autor.

1.3 Os dilemas educacionais em Florestan Fernandes na década de 1960

Para começarmos a tratar sobre seu pensamento educacional na década de 1960, é fundamental destacarmos que o Brasil passava por mudanças estruturais significativas,

sobretudo nos âmbitos econômico e social¹⁸, como já vimos em outra sessão na presente pesquisa. É importante destacarmos que um dos principais símbolos que marcaram esse período, além das transformações econômicas já comentadas, foi a idealização e a construção da cidade de Brasília (atual capital), cuja concretização demandou grandes investimentos em rodovias e em infraestrutura em todo o Centro-Oeste (VIEIRA, 2015).

Nesse contexto, na leitura de Florestan Fernandes, que era especialmente embasada pela sociologia de Karl Mannheim¹⁹ e por entender que a educação não havia acompanhado o desenvolvimento social, cultural, político e econômico republicano moderno, torna-se possível ressaltarmos três aspectos principais como base das propostas e ideias preconizadas pelo autor: a) a necessidade de desprendermos do modelo de sociedade com traços culturais coloniais vindos do antigo regime servil, b) educação deve ser democrática no seu sentido estrutural e comportamental (relacional); e c) o Estado deve destinar a verba pública somente à educação pública.

Florestan Fernandes tinha plena consciência de que suas propostas não causariam rupturas de cunho socialista, mas entendia que não haveria possibilidade de avanço social, econômico, cultural e político sem o acesso da classe trabalhadora aos direitos básicos. Assim, a revolução educacional era necessária porque a realidade escolar estabelecida ainda estava carregada de resquícios do antigo regime colonial, portanto, a escola não tinha condições mínimas de atender estruturalmente, pedagogicamente e cientificamente a formação do homem participante de uma sociedade democrática.

O primeiro ponto estava atrelado às estruturas culturais, sociais, políticas e econômicas no Brasil. Mesmo sabendo que o autor aprofunda seus estudos sobre tais aspectos no Brasil nas próximas décadas (veremos mais adiante), em 1960, ele já compreendia que a nossa sociedade tinha traços ainda exclusivistas, paternalistas, autoritários e mandonistas. Podemos dizer que Florestan Fernandes sempre teve uma “refinada” e “profunda” leitura sobre as entrelinhas históricas e sociológicas do Brasil, mesmo antes de iniciar suas pesquisas especificamente sobre temas que estruturaram seu pensamento, por assim dizer, maduro.

Nessa altura, consideremos importante registrar que ele já tinha realizado uma das suas grandes pesquisas com seu mestre e amigo, professor Roger Bastide, sobre o negro em São Paulo. A pesquisa²⁰ foi encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a

¹⁸ Vale ressaltar que as mudanças fizeram parte da agenda “desenvolvimentistas” realizada pelo governo JK (Juscelino Kubitschek, 1956-1961).

¹⁹ MANNHEIM, Karl. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

²⁰ Além da pesquisa citada, indica-se para aprofundamento a obra:

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

Ciência e a Cultura (Unesco), por intermédio de Bastide, e realizada pelos dois. Para Antônio Candido (FERNANDES, 2010), esse foi o grande marco científico que fez com que Florestan Fernandes repensasse muitas coisas referentes ao Brasil e suas peculiaridades. Fernandes (1976) comenta que, devido a suas condições paupérrimas quando criança, houve uma identificação muito profunda com a realidade daquele grupo, a qual gerou grandes reflexões e avanços em seus estudos sociológicos sobre o caráter histórico brasileiro. Ressaltamos o momento para reforçar que Florestan Fernandes tinha muita clareza sobre os dilemas da educação e da sociedade em geral em nosso país. As contradições vividas pelos negros mostraram-lhe que a sociedade brasileira os julga e trata tendo como base dois aspectos: o de classe, como subalterno, e o da cor, como escravo outrora (BASTIDE; FERNANDES, 1956).

Assim, a escola também era um dos privilégios que a classe dominante e parte da classe média tinham acesso. Os pobres eram expelidos por diversas questões, como: acesso, dificuldades financeiras (permanência estudantil), necessidade de trabalho e porque a própria estrutura da escola (conteúdos desconexos com suas realidades e as relações autoritárias) os expulsavam por si. Ou seja, as condições de acolhimento e permanência dos alunos das periferias eram precárias em todos os prismas e níveis escolares (FERNANDES, 1966).

Mesmo com a vinda da República (1889), do chamado Brasil moderno, no final do século XIX, as estruturas coloniais as quais focalizavam a exploração dos escravos e trabalhadores tendo como base o autoritarismo e a segregação (Florestan Fernandes chama, muitas vezes, esse formato de sociedade de sociedade estamental²¹) estavam ainda enraizadas nas relações entre as classes. Nesse fenômeno social, na esmagadora maioria, o Estado era o principal instrumento consolidador da conservação dessas condições (FERNANDES, 2005).

Sendo assim, frequentar e permanecer na escola, para a grande maioria da população, estava no campo da esperança. As próprias condições de entrada eram (e continuam sendo) filtros sociais; podemos citar a mais conhecida, os testes (vestibulares ou qualquer tipo de prova que utilize como base os méritos dos candidatos). Por esse motivo, o rompimento dessa condição de exclusão intencional do sistema educacional, para Florestan Fernandes, era fundamental para que as amarras do passado colonial pudessem ser desatadas.

²¹ Sociedade Estamental é uma forma de organização social na qual a sociedade é dividida em grupos sociais separados uns dos outros por privilégios, sendo a estratificação social garantida pelo próprio Estado. Esse tipo de estrutura social típica do sistema feudal medieval e que não permitia ou dificultava a ascensão social antecedeu a Sociedade Industrial. Para aprofundar o assunto, indica-se WEBER, Max. Classe, estamento, partido. In: GERTH, Hans e MILLS, Wright (Org.). Max Weber - Ensaio de sociologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. p. 211-228.

Além da segregação e exclusão carregadas historicamente do antigo regime servil, caminhamos para o segundo ponto: a educação deve ser democrática no seu sentido estrutural e comportamental (relacional). Florestan Fernandes pontua que, para uma sociedade democrática, pelo menos, temos a necessidade de possibilitar para todos, sem nenhum tipo de exclusão, acessos a direitos, dentre eles, está a educação. Por essa razão, para formar o cidadão, isto é, o ser humano que tem condições formativas de participar plenamente de uma sociedade dita democrática, minimamente, o Estado tinha a obrigação de ofertar escolas de qualidade para todos (FERNANDES, 1966).

Por causa do desenvolvimento industrial e tecnológico, o autor propunha, em seus escritos, que a formação do homem participante ativo dessa sociedade teria que ter bases sólidas na ciência criadora, para ter condições de sobrevivência e produtividade no mundo do trabalho e nas relações sociais. Claramente, a proposta de Florestan Fernandes não deixava de lado a formação do homem integral, pelo contrário, para ele, a formação cidadã deveria possibilitar a todos a qualificação com abrangência integral. É fundamental lembrarmos que Florestan Fernandes, apesar de realizar inúmeras obras científicas utilizando outras bases como método, sempre teve uma leitura empírica como cidadão político via esquerda. Ele mesmo afirma que, desde que se conhece como gente, por suas condições de trabalhador subalterno, lia a sociedade e as suas relações como ser humano via marxismo (FERNANDES, 1989).

Além do déficit estrutural, havia dois problemas no pensamento pedagógico sistematizado e aplicado na escola: o pensamento educacional/pedagógico sempre foi emprestado de experiências do exterior e “encaixado”, mesmo de modo “deformado”, na realidade brasileira, e as relações professor/escola e aluno não expunha comportamentos democráticos, assim, o aluno era formado para uma “pseudodemocracia”, experimentando a ditadura e os resquícios arbitrários oriundos do passado colonial nas relações concretas escolares (FERNANDES, 1959).

Florestan Fernandes evidencia que as experiências educacionais constituídas e pensadas no exterior do país não eram desprovidas de pontos positivos; pelo contrário, o autor considera as concepções pedagógicas do filósofo americano John Dewey (1959) importantes e contundentes cientificamente, porém não cabiam integralmente em nossa realidade conforme proposto. Havia, portanto, a necessidade de pensar uma educação brasileira, de acordo com a realidade local demográfica, a qual servisse e refletisse efetivamente às demandas específicas surgidas nas comunidades escolares. Em Fernandes (1989), as ideias do filósofo Paulo Freire são citadas pelo autor como pensamentos e práticas interessantes, pois foram pensadas e

articuladas tendo como parâmetro as carências da classe trabalhadora, que não teve a oportunidade de ir à escola no período adequado.

Arbitrariamente, aconteciam as relações entre escola/professor e aluno. Para Fernandes (2005), o comportamento da escola/professor frente aos seus alunos era repressivo, indo na contramão da formação democrática inventiva necessária para o desenvolvimento solicitado pelo contexto. O comportamento da escola/professor nada mais era que fruto da dominação histórica da classe dirigente brasileira e dos resquícios coloniais vindos e arquitetados pela antiga oligarquia junto à burguesia nativa²² por meio da ação controlada por intermédio do Estado. Fernandes (1959; 1966) considera que a instituição escolar e o professor, pela própria herança do regime servil, reproduziam, mesmo que inconscientemente e involuntariamente, a vontade da elite conservadora.

O autor denomina tal situação como uma “educação apartada” da realidade, isto é, um modelo de educação (estrutural, pedagógico e comportamental) que foi emprestado de outras realidades (uma hora portuguesa, outra francesa ou americana), e inserido repressivamente em nossa realidade. A relação entre população e instituição não tinha sentido porque as ações e interações geradas na comunidade escolar eram estranhadas e distantes da realidade local, se considerarmos que a formação pedida entre as partes necessitava de outras formas as quais estabelecessem e fomentassem a formação do comportamento democrático.

Por fim, o autor considerava que o Estado deveria, por obrigação, manter e investir somente nas escolas públicas, haja vista que o Brasil não tinha ao menos condições básicas estruturais para ofertar escola para todos, como já vimos expressos em alguns números na presente pesquisa. Vale lembrar também que, no momento, como já abordamos, havia um conflito de interesses políticos entre os defensores da escola pública e os representantes das escolas privadas (confessionais e leigas). Em síntese, além das considerações de cunho sociológico e histórico que o autor discorre sobre o dilema educacional brasileiro, o grande empasse político era o destino da verba pública (FERNANDES, 1966).

Se o governo optasse por destinar exclusivamente a verba da educação somente ao desenvolvimento das escolas públicas, conseqüentemente, haveria melhores condições na ampliação física do atendimento escolar e, assim sendo, melhores bases estruturais para atender

²² Fernandes (2005) chama a burguesia brasileira de “burguesia nativa” pelo fato de o grupo não ter as intenções políticas, historicamente, assim como as burguesias dos países representantes do capitalismo central, de fomentar o desenvolvimento estrutural de posicionamento nacionalista, focalizando a formação de uma nação soberana. Assim, a “burguesia nativa” não poderia receber o nome de “burguesia nacional” ou “burguesia brasileira”, pois seus intentos não correspondiam a tal postura e, pelo contrário, estavam sob direcionamento, cultural, político e econômico, dos projetos imperialistas.

toda a população com a “idade escolar apropriada” e os jovens adultos que não tiveram oportunidades em período considerado adequado. Com a fragmentação do destino da verba pública, com o investimento público nas escolas privadas, a verba se restringiria, mais uma vez, aos interesses da classe dominante (nesse caso, os setores privatistas); já os desfavorecidos, por apresentarem condições financeiras difíceis (pelo fato de terem que auxiliar suas famílias no sustento, por ter dificuldade de locomoção, por não conseguirem mínimas condições de permanência na escola etc.), não conseguiriam entrar na escola porque não havia vagas suficientes e, portanto, se quisessem continuar os estudos, teriam a “opção” de comprar sua vaga e, ainda, receber uma educação de baixa qualidade se comparada à escola pública oferecida naquele contexto.

Obviamente, diante dessa situação, a classe trabalhadora não teria a mínima condição de se manter na escola, pois, nos dois casos, além de não poderem trabalhar para ajudar a manter as suas casas, não conseguiriam se manter como estudantes, ou seja, sua permanência estudantil se comprometeria. Essa questão, bem como o destino da verba, foi ponto de debate levantado pelo autor nas suas oportunidades de fala na campanha “Em Defesa da Escola Pública” (FERNANDES, 1966).

Nessas condições, isto é, sem acesso à escola de qualidade, pública em todos os níveis, laica e universal, a condição de democracia plena seria dificilmente planejada e conquistada. Florestan Fernandes tinha plena convicção da importância do conhecimento técnico-científico para o trabalho no contexto industrial-tecnológico e para a vida como base do desenvolvimento de cada cidadão como indivíduo e para o desenvolvimento da coletividade como nação (FERNANDES, 2007).

Dentre as escolas privadas, havia outra questão fundamental a ser tratada: as escolas confessionais. Para o autor, as escolas que tinham bases ou ligações religiosas tinham a sua importância, mas não eram compatíveis com o regime democrático, pelo fato de tornar exclusiva somente uma religião, as de base judaico-cristã, e impor aos estudantes que nela estão uma leitura de sociedade relacionada à fé ali exclusivamente professada. Além disso, Florestan Fernandes não estava de acordo com a aplicação da verba pública para seu custeio, mesmo sabendo que essas escolas tinham fins filantrópicos, porque havia déficits da escola pública (estrutural e nos recursos pessoais e materiais) e suas bases dogmáticas eram e sempre foram marcadas pela dominação e exclusão na história da escolarização no Brasil. Além disso, por serem escolas pagas, trariam fragmentações no acesso escolar e corroborariam o aprofundamento da desigualdade de oportunidades formativas no que se refere à qualidade num contexto extremamente desigual na sociedade brasileira (FERNANDES, 1966).

Nessa mesma circunstância, de acordo com Fernandes (1966), no bojo das posições feitas por Carlos Lacerda, foram constituídos dois níveis de conselhos para representar e validar fatores que diziam respeito à educação brasileira: o Conselho Federal de Educação (CFE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE). A proposta era que o CFE seria composto por trinta membros com representatividade de todos os Estados da Federação, entretanto, esses membros seriam indicados pelo Presidente da República. O CEE seguiria regras semelhantes. Além do estranho modo dos arranjos da composição, o CFE teria vários poderes, dentre eles: 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 os planos de recursos federais destinados à educação e a quantidade de bolsas de estudo e dos financiamentos para os diversos graus de ensino; promover sindicância por meio de comissões especiais; elaborar seu regimento, a ser aprovado pelo Presidente da República, dentre outras funções fundamentais. Florestan Fernandes considera essa proposta descabida pelo fato de tirar quase todas as funções estratégicas e políticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e particularizar assuntos que eram de interesse público, entregando pautas que englobavam interesses e direitos aos representantes de empresas da educação. É importante resgatar que a outra proposta, influenciada como base nos ideais do Ministro da Educação, senhor Clemente Mariani, também pensava na constituição de um grupo conselheiro, mas seus poderes não atravessariam as deliberações concretizadas pelo MEC, assim, essa proposta não entregaria importantes poderes a grupos que poderiam ter interesses dispersos aos da população em geral.

Mais uma vez, a burguesia nativa utilizava-se de aparatos legais, ou seja, a mediação e a atuação do Estado para atender a seus próprios interesses internos. A luta de classes, repetidamente, era resolvida em ambiente palaciano. Ao passar por essa experiência de militância, Florestan Fernandes conclui, nas obras escritas nos anos de 1970 e 1980²³ (período após o golpe militar de 1964, durante o qual Florestan Fernandes foi exilado), que, na América Latina, não há possibilidade de a ordem democrática se estabelecer e se concretizar.

Percebemos que, nesse momento, Florestan Fernandes não buscava construir uma escola pensada e conduzida pela classe trabalhadora. Ele cogitava questões basilares para a formação do cidadão, como: o atendimento a todos em todos os níveis, a qualidade do ensino, melhores condições para a pesquisa na universidade, permanência estudantil, a laicidade da escola, um modelo pedagógico que atendesse a nossa realidade e que provocasse mudança das

²³ Para aprofundar sobre o assunto indicamos a leitura de FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5 ed. São Paulo: Globo, 2005.

relações (de autoritária para democrática) entre escola/professor e aluno. Ou seja, Florestan Fernandes lutava por questões que pareciam óbvias para o momento, mas, como expressava o autor, para o Brasil, poderiam ser consideradas como “revoluções”.

Vemos que a luta do acesso à escola para os pobres perpassa toda a trajetória de militância do autor. Na nossa concepção, suas convicções se aprofundam e avançam conforme suas experiências e aprofundamento nas leituras (principalmente marxistas). No final da década de 1980, Florestan Fernandes, após a volta do exílio, luta pelos mesmos pontos (ou seja, as mesmas categorias continuam em seu pensamento educacional), entretanto, por entender a lógica perversa do Estado brasileiro dito “democrático”, o caráter da burguesia nativa e suas relações com os interesses particulares, inclui em seus discursos a proposta de uma educação revolucionária, ou seja, para o autor, não haveria possibilidade de avançar ao socialismo somente por intermédio da democracia burguesa, mas somente por meio da revolução da classe trabalhadora. Trabalhamos essas questões em outro momento com mais profundidade.

A seguir, analisamos os embates políticos educacionais entre os defensores da escola pública e os privatistas (grupos que representavam as demandas vindas das escolas particulares (confessionais e leigas)) ocorridos na década de 1960. Tratar sobre o tema, certamente, nos oferecerá bases mais sólidas para compreendermos os conflitos históricos que as duas frentes de representações tiveram e, principalmente, as intenções políticas implicadas nesse confronto.

1.4 O embate político educacional na década de 1960: a luta pela escola pública contra os privatistas da educação

A história da educação pública no Brasil é permeada de embates políticos principalmente entre o setor público e privado. Segundo Pinheiro (2005), a partir da década de 1930, quase simultaneamente ao fortalecimento do processo de intervenção do Estado no âmbito econômico e social como principal ativo de fomento de desenvolvimento, inicia-se uma forte tendência à privatização da esfera pública em benefício ao setor privado. A autora afirma que

[...] o processo de interpenetração entre essas esferas caracterizou-se por um duplo prejuízo da esfera pública, pois tanto a intervenção do Estado na área econômica quando no setor privado na esfera pública favorecem primordialmente interesses privados e não públicos (PINHEIRO, 2005, p. 258).

Na área da educação, o surgimento do conflito público-privado acompanha esse período. As manifestações desses confrontos entre interesses políticos se darão entre os defensores da

escola pública e da escola privada (confessional e leiga) pela hegemonia dos aspectos educacionais na área de ensino e nos acessos a políticas públicas que os beneficiam direta ou indiretamente (PINHEIRO, 2005).

Pinheiro (2005) afirma que o conflito entre os interesses públicos e privados na educação brasileira, certamente, mesmo que muitas vezes não demonstrado de forma aparente, não se extinguiu no percorrer da história. O fenômeno social que envolve os dois distintos projetos é, portanto, concreto, pois, apesar de apresentar-se como fenômeno evidente à leitura e compreensão de todos os sujeitos envolvidos, reflete objetivamente nas relações históricas entre o Estado e a sociedade brasileira.

Freitag (1980) discorre que para compreendermos os debates educacionais, faz-se necessário o conhecimento do contexto de forma mais ampla da sociedade brasileira que pressupõe a compreensão da conjuntura em que as ações se dão. A história da educação brasileira está estritamente entrelaçada com a história dos movimentos da sociedade que dão vida às ações concretas e, conseqüentemente, as legitimam em forma de lei, diretrizes e, especificamente, nos modos de operacionalizar a educação da vida cotidiana escolar.

Freitag (1980), lendo a conjuntura, aponta que, no período entre 1945 a 1964, a economia do país transitava de um modelo agroexportador que tinha plena dependência da regulação do mercado mundial e, conseqüentemente, não tinha nenhum controle sobre as deliberações e caminhos a serem tomados; estes passaram a serem decididos internamente, uma vez que, pelo crescimento do consumo interno, o setor produtivo passou a produzir produtos que atendessem às necessidades do mercado interno, transitando da exportação de *commodities* em grande escala para a ascensão da produção de bens de consumo que outrora eram importados.

A autora destaca as conseqüências do período da II Guerra Mundial (1939-1945) pelo fato de que os principais países envolvidos na guerra pararam de investir massivamente em produções de bens de consumo para anteder às demandas do aquecido mercado bélico. Assim sendo, pelas inclinações dos movimentos produtivos dos países que encabeçavam a guerra, a indústria nacional teve chances de crescer sem competir com os preços e condições de qualidade do mercado estrangeiro. Certamente, sem essa mudança conjuntural, os avanços estruturais da indústria brasileira não teriam espaço e mínima possibilidade de êxito (FREITAG, 1980).

Pelo agudo crescimento da malha estrutural industrial vindo das intenções políticas do Governo e do decorrente desenvolvimento do mercado de consumo interno, no nível político, o populismo-desenvolvimentista, o qual, grosso modo, expressava uma “aliança” instável entre o empresariado nacional – que buscava aprofundar os processos de desenvolvimento industrial

nacional – e os setores populares – que aspiravam à participação econômica por meio do acesso aos bens de consumo e políticos com mais alcance aos lugares de decisão e participação –, é controlado pelos primeiros sujeitos como forma de conseguir bases mais sólidas para lutarem e se fortalecerem contra as antigas oligarquias (FREITAG, 1980).

O capital estrangeiro, salienta Freitag (1980, p. 55), a priori, “não é percebido como um inimigo do projeto nacional-desenvolvimentista, já que sua penetração não parecia ter nenhum sentido desnacionalizante, ou de expropriação de áreas já ocupadas pela capital nacional”, porém suas atuações vinham ao encontro dos interesses velados de abertura de diferentes frentes de investimento e futuros lucros. Assim, quando tudo parecia indo de acordo com as intenções dos projetos de cunho nacionalista, aos poucos, vão surgindo diversos conflitos. A constância da lucratividade das empresas começa se diluir e as pressões vindas da população por mais iniciativas políticas com fins populares e participação efetiva trazem declínio da euforia “populista”. As classes médias sentem que não estão mais com a mesma potência de poder de compra devido às altas taxas de inflação e a sua apática participação e decisão no meio política, sendo assim, colocam-se de forma radical contra os posicionamentos políticos do governo.

Na visão de Vieitez e Dal Ri (2005), observando o mesmo processo histórico, as políticas de bem-estar social que foram implantadas nesse período da história, sendo o Brasil parte da periferia do capital, propiciaram, ao mesmo tempo, o desenvolvimento e o populismo, porém restritos no quesito desenvolvimento econômico efetivo e desenvolvimento concreto da atuação do Estado de bem-estar social.

Concomitantemente, o capital estrangeiro considera que o modelo político brasileiro, isto é, o “liberalismo”, estava permitindo um expressivo crescimento da participação da massa, uma forma de impedimento para suas intenções de alargamento e de paulatina inclusão no mercado interno.

Inicia-se, portanto, de acordo com Freitag (1980, p. 55):

[...] uma nova polarização: de um lado os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais de classe média; de outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias.

Os debates educacionais da época expressam bem essa ambivalência representada por grupos de interesses políticos antagônicos. Essa luta política se concentra efetivamente nas divergências criadas em torno das propostas de projetos que envolviam a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/1961) e a campanha “Em Defesa da Escola Pública” (FREITAG, 1980).

A Constituição Nacional, promulgada em 18 de setembro de 1946, havia estabelecido, no parágrafo XV do Art. 5 (alínea d), a indispensabilidade de criação e efetivação de novas leis e diretrizes para a educação brasileira que modificassem as orientações e políticas, diferentemente das então existentes, remanescentes do Governo Vargas (1935-1945)²⁴. Na visão de Freitag (1980), por causa da reorganização da economia brasileira e seus reflexos no modo de operacionalização do trabalho e da vida cotidiana, as funções dadas à escola por meio do Estado Novo²⁵ não poderiam continuar especificamente da mesma forma, pelo fato de não corresponderem às necessidades oriundas das transformações sociais e culturais provocadas, principalmente, pelas mudanças e avanços no modo de produção.

Por conseguinte, o Estado, como já de praxe, mediu os caminhos da reorganização das diretrizes da educação. Assim como na economia nacional e internacional após a II Guerra Mundial, os aspectos da legislação educacional passaram por uma fase de transição (FREITAG, 1980).

O primeiro projeto de Lei e Diretrizes de Base da educação (LDB) brasileira foi encaminhado pelo então Ministro da Educação, senhor Clemente Mariani²⁶, da União Democrática Nacional (UDN). Por alto, o projeto de lei²⁷ representava as preocupações populistas, buscando corresponder as necessidades dos “de baixo”. A proposta de crescimento do atendimento gratuito no ensino primário e secundário e a criação da interação equivalente entre os cursos colegiais, dentre eles, ensino técnico, traziam mais flexibilidade na possibilidade de transferência entre os ramos oferecidos aos alunos por meio de provas de nivelamento e adaptação (FREITAG, 1980).

Devido ao caráter progressista do projeto de lei para a época, o documento é esquecido e retomado somente depois de uma década. Para substituí-lo, um novo projeto de lei, arquitetado pelo então Deputado Carlos Lacerda (UDN)²⁸, representante dos interesses do setor

²⁴ Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acessado em: 16 jan. 2019.

²⁵ Estado Novo, ou Terceira República Brasileira, foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946. Era caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo. É parte do período da história do Brasil conhecido como “Era Vargas”.

²⁶ Clemente Mariani (1900-1981).

²⁷ FGV – CPDOC. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/CMa/textual/projeto-de-lei-e-exposicao-de-motivos-apresentada-por-clemente-mariani-ministro-da-educacao-e-saude-ao-presidente-eurico-gaspar-dutra-e-emendas-el>>. Acessado em: 14 nov. 2018.

²⁸ Carlos Frederico Werneck de Lacerda GCC (Vassouras, 30 de abril de 1914 – Rio de Janeiro, 21 de maio de 1977) foi um jornalista e político brasileiro. Foi membro da União Democrática Nacional (UDN), vereador (1947), deputado federal (1955–60) e governador do estado da Guanabara (1960–65). Foi fundador (em 1949) e proprietário do jornal Tribuna da Imprensa, assim como criador (em 1965) da editora Nova Fronteira.

privado (confessional e leigo), é encaminhado à Câmara dos Deputados. Nas palavras de Freitag (1980, p. 57, grifos da autora):

As **inovações** desse projeto em relação ao anterior e à legislação educacional vigente consistem em reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil. Essa preocupação se traduz nos seguintes tópicos propostos: projeto propõe que a educação seja somente de forma complementar pelo Estado (sociedade política). Assim, os pais teriam a possibilidade de optar **livremente** pelo tipo de ensino que seus filhos receberiam.

Essas proposições, sem sombra de dúvidas, deixam nas entrelinhas interesses particulares vindos da burguesia nativa. As vozes que permeiam o texto proposto pelo deputado Carlos Lacerda representam interesses correlacionados ao ensino particular (confessional e leigo). Parte da burguesia nacional que compõe esse grupo não é mais a que dialogava com os interesses dos operários, mas que representava, sobretudo, o mercado. Pelo contrário, esses são os representantes que desejam fragmentar tal grupo e excluí-los de qualquer possibilidade de participação dos mecanismos que os oportunariam a ascensão social.

Freitag (1980) afirma que o ensino particular, obviamente, é o ensino pago, portanto, restrito e segregador. O ensino particular seria mais uma forma de aprofundar a desigualdade de oportunidade de formação dos cidadãos, principalmente, para os “de baixo”. Sendo assim, que liberdade teria a classe subalterna (operários, moradores da favela, camponeses etc.) de escolher para seus filhos o tipo de escola que iriam frequentar? Portanto, o “substitutivo Lacerda”, como era chamado, eliminada toda a luta histórica pela expansão e avanços na qualidade da escola pública para favorecer os interesses dos representantes das escolas particulares (confessional e leiga).

Os principais pontos de tensão trazidos pelo projeto de Lacerda estavam nas propostas de que o Estado não teria mais o controle administrativo, por intermédio de fiscalização ou ações correlatas, sendo doravante os professores e diretores, responsáveis por essa função, porém, contraditoriamente, por defender que é direito dos indivíduos escolherem o tipo de educação que seus descendentes receberiam, o documento propõe que o Estado deveria financiar a rede particular e confessional, com o pretexto de que a educação “adequada” deveria ser ofertada aos futuros cidadãos e, para isso, seriam necessários mais investimentos (FREITAG, 1980).

Justamente desses aspectos do projeto começaram a se levantar protestos contrários ao posicionamento representado pelo deputado Carlos Lacerda. Em todo o Brasil, intelectuais, pedagogos e políticos liberais se levantaram para se posicionar em desacordo com tais

propostas. No “Manifesto dos Educadores”²⁹, de 1959, o grupo vai contra o projeto na intenção de alertar a população e o Estado sobre as possíveis contradições que a proposta acarretaria, se deliberada sua aprovação. Assim, por meio desse manifesto, inicia-se a campanha “Em Defesa da Escola Pública” que, principalmente, luta para impedir a promulgação do projeto pelas instancias do governo. Nesse meio, estava Florestan Fernandes como uma das principais lideranças. Veremos mais adiante, com mais dedicação, a sua participação e propostas educacional nesse período.

Os debates travados entre os dois grupos, os apoiadores do Deputado Carlos Lacerda e os militantes pela escola pública, resultaram na LDB 4.024/1961, que instaurava as diretrizes e as bases que organizavam e sistematizavam a educação brasileira. Freitag (1980, p. 58) resume o documento destacando alguns pontos; a autora afirma que:

[...] ela estabelece que tanto o setor público quanto o particular têm direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (Art. 2). A gratuidade do ensino fixada na Constituição de 46 fica omissa na nova lei. Em casos claramente definidos, O Estado se propõe a subvencionar as escolas particulares. (Art. 95 § 1, c). Se dessa forma os setores privados viram assegurados os seus direitos triunfando parcialmente a proposta de Lacerda, a lei também absorve elementos da proposta de Mariani, como a equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles (Art. 51). A LDB reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista. Ela, ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior no ensino (cursos propedêuticos para a classe dominante e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobrada pela rede, não pode seguir estudando.

Portanto, apesar de alguns avanços de “base populista” oriundos das propostas do ex-ministro, Clemente Mariani, a nova lei procurou estabelecer o projeto da burguesia nativa e setores tradicionais, conectadas aos interesses do capital internacional, para a promoção do mercado e acompanhamento do desenvolvimento econômico no quesito formação de mão de

²⁹ Nas considerações de Sanfelice (2007, p. 546): “Desde a introdução do novo documento, bem como em suas sucessivas partes, nota-se certa preocupação em apontar continuidades e descontinuidades entre ele e o Manifesto de 1932. Não era possível ignorar que mais de vinte e cinco anos haviam passado, mas também não era demonstrável que o tempo teria sido suficiente para que tudo pudesse ter mudado. Revisitava-se, portanto, o Manifesto de 1932, com olhares tanto do passado como dos novos tempos e com alguma influência dos sujeitos socioeconômicos e políticos em instituição. O texto em pauta reivindica o princípio de liberdade e o dever como justificativas para apresentar e submeter ao julgamento público os pontos de vista sobre problemas graves e complexos como os da educação. Posiciona-se como uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional, considerando ainda o Manifesto de 1932, mas agora com a solidariedade dos educadores da nova geração. Deseja ser menos doutrinário, mais realista e positivo, mas mantendo a mesma linha de pensamento daqueles educadores anteriores”.

obra, que atendessem estritamente aos interesses do mercado. Para isso, o sistema de ensino passou a ser estruturado e reformulado “segundo as suas prescrições; os currículos redefinidos; professores, alunos e profissionais moldados segundo suas diretrizes (FREITAG, 1980, p. 59).

Fernandes (1966), ao analisar os resultados da LDB de 4.024/1961, comenta que, por fim, depois de muitos debates, o que prevaleceu foram os desejos da Igreja Católica e as intenções e aspirações dos donos das escolas privadas, em detrimento de todas as necessidades de estruturação, expansão e qualificação do ensino público. Destaca também que o Estado se colocou de forma parcial no projeto aceito e, nas entrelinhas, deixou suas responsabilidades de lado para atender a proposições contraditórias às necessidades concretas da população.

O posicionamento de “neutralidade” de grande parte dos políticos frente aos complexos “problemas de desenvolvimento” no campo educacional, para Fernandes (1966, p. 527) foi o principal traço negativo demonstrado no processo e nos debates que antecederam a deliberação da nova lei, pois traduziu nitidamente os “[...] os influxos incontornáveis de uma situação cultural, que levou educadores, políticos e círculos interessados a defenderem com denodo uma política educacional conservantista”.

Outra coisa que estava em jogo, além das questões políticas que envolviam o resultado do processo, era a oportunidade perdida de ofertar condições educacionais melhores, sobretudo em regiões menos desenvolvidas. Fernandes (1966) comenta que há dois estilos de vida antagônicos no Brasil, o antigo regime e a nova ordem social, que coexistem, prevalecendo, em grande parte do país, o primeiro. Nesse sentido, o acesso à educação universal seria basicamente um fator de homogeneização do horizonte intelectual dos homens. Ou seja, homogeneizar o horizonte intelectual dos homens, nesse contexto, seria um avanço mais que necessário, pois preparariam a nova geração de trabalhadores e oprimidos para conviver e se integrar, simplesmente, na ordem social democrática. Para Florestan Fernandes, as consequências da nova lei, em poucas palavras, servirão apenas para a ampliação dos privilégios aos grupos mais abastados financeiramente e para a reprodução de uma ordem social excludente e exploradora.

Sendo assim, na perspectiva de Fernandes (1966), a Lei e Diretrizes de Bases (1961), além de romper com as propostas progressistas construídas e debatidas desde a década de 1930, comprometeu a eficácia de mediação do Estado nos assuntos educacionais, propiciando a reprodução da degradação da escola pública, desviando-a de seus verdadeiros objetivos e necessidades ante a realidade concreta tida no contexto. Também, a lei ignorou a educação que sirva à democracia – para amparar e amplificar as convicções fundamentalmente democráticas e formar cidadão que tenham valores sociais e culturais embasados no estilo democrático de

vida – na medida em que decidiu em usar técnicas pedagógicas vazias e apartadas da realidade do país.

Portanto, na visão de Fernandes (1966, p. 537), mais uma vez, a nação sofreu um duro golpe, deixando de conquistar avanços no campo da educação que “[...] possibilitariam a equidade na distribuição das oportunidades educacionais; a conversão das escolas em instituições socializadoras, pondo fim ao divórcio existente entre a escolarização e meio social”.

Vale destacar também que, na compreensão de Fernandes (1976), ao analisar sua participação na campanha “Em Defesa da Escola Pública”, em 1959 e 1960, e o resultado das no LBD (1961), comenta que não consegue entender o posicionamento incisivo dos políticos representantes da ala conservadora (os privatistas), aliados ao projeto de Carlos Lacerda, pois as propostas do grupo que se engajava pelas melhorias da escola pública (estruturais e qualitativos) não tinham encadeamento com os ideais, como eles mesmos nomearam, “comunistas” e “agnósticos”. Tratava-se somente de propostas progressistas que trariam ao Brasil o desenvolvimento na área educacional que possibilitaria melhores condições para o crescimento e o fortalecimento da democracia e da formação de uma nação moderna. Florestan Fernandes não consegue enxergar “lógica” na postura desse grupo, porque os avanços propostos pela campanha “Em Defesa da Escola Pública” só trariam benefícios, em todos os âmbitos, para o desenvolvimento da nação. Por essa razão, ele considera que o comportamento dos defensores da escola privada (leiga e confessional) frente ao contexto era “sociopático”.

No próximo capítulo, iniciaremos abordando alguns aspectos da educação no período ditatorial (1964-1985). Florestan Fernandes, como estava exilado na cidade de Toronto devido aos acontecimentos e perseguições ocorridos pela ditadura empresarial-militar deflagrada em abril de 1964, participou desse momento, sobretudo, por meio da produção de textos científicos. Trabalhamos sinteticamente com esse período por três fatores: por não ser o foco da nossa pesquisa e por entender que foi um período histórico longo, por isso, cheio de fatos importantes; e, principalmente, por considerarmos que não daríamos conta de aprofundarmos os debates que entrelaçam todo a conjuntura educacional do fecundo momento.

Também consideramos fundamental lembrar que a importância de depreendermos os principais aspectos que tangeram à educação nesse período nos dará mais sentido quando abordarmos sobre os movimentos dos educadores que lutaram pela “redemocratização” do ensino na década de 1980.

CAPÍTULO 2

O PENSAMENTO EDUCACIONAL EM FLORESTAN FERNANDES NOS ANOS 1980: EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO

O objetivo de conhecermos a educação do período empresarial militar brasileiro (1964-1985) e a chamada “redemocratização”, ocorrida no final dos anos de 1970 e em toda a década de 1980, relaciona-se diretamente ao objetivo e fio norteador da presente pesquisa: analisar as propostas, os debates e o pensamento educacional em Florestan Fernandes como deputado federal constituinte nos anos de 1987-1988.

A organização deste capítulo se constitui em quatro pontos. No primeiro, para entendermos os principais aspectos do projeto educacional no período em que os militares tomaram o poder no Brasil, por meio de uma ditadura empresarial-militar, buscamos compreender as principais bases do projeto educacional contidas no acordo entre o MEC (Ministério da Educação) e a USAID (*United States Agency for International Development*)³⁰. Consideramos que, ao entendermos as concepções educacionais gerais do acordo, isto é, as intenções políticas que o fundamentaram, nos aproximaremos com mais afinco da compreensão dos motivos de luta que foram levantados pelos educadores no período de “redemocratização” e nos debates e propostas de Florestan Fernandes na ANC de 1987-1988.

No segundo e terceiro momento, com a mesma pretensão, buscamos analisar o contexto educacional no período final da ditadura empresarial-militar e os movimentos de luta dos educadores que militavam em favor da escola pública e contra a educação preconizada e sistematizada pelos militares, respectivamente.

Em nossa avaliação, a presença dos movimentos dos educadores e das instituições constituídas pelos grupos representantes das variadas frentes educacionais no final da década de 1970 e começo de 1980, foram fundamentais na articulação das ideias e propostas sobre o tema educação e nos debates que precederam a ANC de 1987-1988. Florestan Fernandes estava junto a esses grupos e, certamente, foi um dos principais influenciadores políticos e teóricos nessa empreitada.

Por fim, analisamos os textos publicados por Florestan Fernandes na década de 1980 sobre o tema educação. Isso nos oferecerá melhores bases para entendermos suas propostas, debates e pensamento educacional no momento em que compôs a equipe de deputados federais na ANC de 1987-1988.

³⁰ Segundo Arapiraca (2011, p. 244), os principais objetivos do acordo eram: criação de aperfeiçoamento quantitativo, através de novas e rápidas atividades de treinamento de professores; modernização de currículos; administração educacional; criação de escolas modelo e suprimento de equipamentos escolares e material didático.

2.1 A educação no período ditatorial empresarial-militar (1964-1985): uma síntese

A educação ministrada pelo país não necessariamente acompanha um modelo universal em sua aplicabilidade e políticas que a conduz. Por fazer parte intrinsecamente dos aparatos políticos, as ações educacionais vão ao encontro das premissas desencadeadas pelos ideais hegemônicos instituídos pelas representações das forças políticas. Para Arapiraca (1979, p. 235):

As práticas escolares refletem sempre os modelos de sociedade nas quais elas se inserem. Teoricamente as sociedades sob o modo de produção socialista devem demandar, por questão de coerência de seus princípios, um tipo de escola única e politécnica. Já no sistema capitalista, pelas mesmas questões, a escola deve refletir uma educação diferenciadora - ser uma escola de classe.

A educação, portanto, é ofertada por meio das instituições atuando de modo a auxiliar na reprodução e no fortalecimento da cultura, do conhecimento e do modo de produção a fim de engendrar a reprodução do sistema vigente “harmonizando” com as necessidades do contexto em que ela está inserida. O modo de produção capitalista como sistema voraz e perverso, segundo Saviani (2014), não conseguiu trazer igualdade de acesso à escola aos cidadãos das diferentes classes na sociedade brasileira e, contraditoriamente, trouxe diferenciação entre a escola do pobre e do rico, intencionando a desigualdade e a utilizando como meio de aprofundar a fragmentação social, principalmente, na formação para o abastecimento do mundo do trabalho.

A valorização do aparato formativo escolar pró-capital em detrimento da vida humana em sua integralidade, e a coisificação do caráter emancipatório humano por meio da educação sistematizada e controlada, fez parte, mesmo com as resistências históricas impulsionada pelos defensores da escola pública brasileira, dos efetivos acontecimentos que perpassaram as políticas e práticas escolares no Brasil.

As palavras de Saviani (2014) enfatizam que os acirramentos das contradições sociais e políticas, ocorridas num cenário em que incitaram ainda mais a desigualdade, fez com que a educação tomasse proporções problemáticas em âmbito nacional. Por esse motivo, Fernandes (1989), concordando com o autor, elenca a educação como o principal dilema histórico na sociedade brasileira, mormente, a partir da Proclamação da República (1889).

Nesse sentido, como já anunciado em nossos objetivos, entendendo que as proposições acima dialogam veementemente com a educação pensada e instituída politicamente³¹ no

³¹ Para Cunha (1975), a política educacional significa um conjunto de medidas tomadas ou formuladas pelo Estado que dizem respeito ao sistema (aparelho) de ensino, seja ele escolar ou não.

período ditatorial empresarial-militar (1964-1985)³², buscamos saber os principais aspectos educacionais que regeram o período ditatorial no nosso país. Para tal, abordaremos diminutamente o contexto em que se instaurou a ditadura empresarial-miliar no Brasil e as ideias educacionais que foram sistematizadas por meio do acordo MEC-USAID, o qual aplicou e disseminou grande parte dos objetivos políticos-educacionais indicados pelo governo americano, endossados pelos militares brasileiros e pela burguesia nativa.

Para atingir nossos objetivos, a sessão está estruturada em três momentos: a) o fundamento teórico que embasava o acordo MEC-USAID e os fundamentos da pedagogia tecnicista; b) o aprofundamento da dependência científica brasileira sob dominação do imperialismo; e c) a crescente comercialização de setores do ensino público.

É importante destacar inicialmente que nesse contexto, para Ianni (1986), além das intenções políticas evidentes da burguesia nativa, a intervenção militar ocorrida em diversos países na América Latina foi um meio de resposta para as reivindicações e lutas vindas dos movimentos sociais e partidos políticos de base popular. Ou seja, o golpe de 1964 teve dois principais focos: a abertura e o aprofundamento da dependência imperialista via política, e o controle dos movimentos sociais populares e suas reivindicações que dialogavam com qualquer tipo de progresso democrático.

Vieira (2015) sublinha que, nessas intenções, principalmente, as mãos do governo dos Estados Unidos foram fundamentais para que o golpe acontecesse. Além do propósito de aprofundar a dependência econômica, política e cultural por meio de um projeto político de controle e dominação, o contexto de eclosões revolucionárias ocorridas no oriente (Revolução Chinesa de 1949), e no ocidente (Revolução Cubana de 1959), traziam temor aos norte-americanos da deflagração de novas ações revolucionárias da esquerda na América do Sul³³.

A integração da população aos bens comuns via democracia foi esquecida. A escola de qualidade, gratuita, universal, em todos os níveis e sem intervenção religiosa, que outrora foi solicitada pelos Pioneiros da Educação (1932) e estava sendo defendida por Florestan Fernandes no final da década de 1950 no movimento Em Defesa da Escola Pública, novamente, foi empacotada e abandonada. Além disso, a destruição da renda, os privilégios sociais e as possibilidades de avanços rumo a uma sociedade mais igualitária foram completamente ignoradas pelos poderosos. No sentido empregado aqui, a “revolução” foi uma forma ideológica aplicada pela classe dirigente e fez parte de um movimento contrarrevolucionário e golpista. Para a modernização que se fazia necessária para o desenvolvimento aos olhos dos investidores externos (ou seja, uma modernização controlada e gerenciada de fora) e o controle da pressão interna que clamava por reformas estruturais, fora aplicado, violentamente e excludentemente, por meio da organização das Forças Armadas, a continuação de uma sociedade dos privilegiados em detrimento de grande parte de miseráveis (FERNANDES, 2015b).

Para Florestan Fernandes (2010), não há modelos fixos de transformação capitalista e dominação burguesa nos países da periferia de economia subdesenvolvida e de capitalismo dependente. O Golpe Militar de abril e as ditaduras instauradas na América Latina nas décadas de 1960 e 1970 fez conjunto com essas particularidades de transformação e consolidação de uma autocracia burguesa.

³³ Para aprofundar sobre o tema, sugerimos o livro de Florestan Fernandes publicado em 1981 chamado “Poder e Contrapoder na América Latina”.

Esse acontecimento gerou aos norte-americanos a necessidade de agir contra as ondas revolucionárias que poderiam acontecer, sobretudo, nas periferias do capital. Para eles, as atuações, propostas e relações políticas de Jango poderiam suscitar novas manifestações com características parecidas.

Na concepção de Fernandes (2010), há três pontos fundamentais que envolvem o Golpe de Estado de abril de 1964 e ultrapassam toda a ditadura empresarial-militar no Brasil: a) trata-se de uma ditadura de classe; b) houve um grupo de caráter elitista dentro das Forças Armadas que se sobressaiu diante da oposição; c) a ditadura se autoproclama “revolucionária”. Tratou-se de uma ditadura de classe, segundo Fernandes (2010), pelo fato de não ser apenas uma aplicação de violência por fins próprios de interesses das Forças Armadas, mas surgir como um novo modo de mecanismo de regulação e autodefesa política conectado a uma rede de interesses criada pelo capitalismo dependente. Portanto, o exército se envolve não por mera formalidade ou simpatia com os interesses de tal ação, mas por sua força estratégica e de organização na ação num momento em que diferentes grupos disputavam interesses diversos. Claramente, para isso acontecer, parte do exército estava de acordo com a posição tomada pela classe dirigente do país junto aos propósitos do imperialismo. As Forças Armadas buscaram o consenso militar utilizando a postura “neutra”, “profissional” e “tecnocrata”.

O fortalecimento dessa ideologia foi construído sob a concepção de desenvolvimento do país e a segurança nacional. Também, a força direitista no meio militar sempre foi muito fecunda, sendo assim, o movimento via totalitarismo fascista foi a direção que facilmente se concretizou na instituição (FERNANDES, 2010). A expressão “revolução” tomada pelos militares, na realidade, foi uma contrarrevolução³⁴ direcionada por interesses vindos da burguesia nativa e dos países centrais do capital. Não havia mais recursos para a burguesia nativa e a parte da classe média para resguardarem o modelo de desenvolvimento econômico, social e cultural que se impunha em parceria com os países centrais.

O conceito de contrarrevolução, para Fernandes (2005), é entendido como a postura histórica preventiva da burguesia nativa junto ao imperialismo, ora conciliadora, ora autocrática e ditadora, de controlar os aparatos políticos, econômicos e culturais, buscando a conservação dos seus privilégios e o aprofundamento da exploração da classe trabalhadora e dos oprimidos. O autor, para esclarecer o conceito, utiliza como exemplo o golpe empresarial-militar de abril

³⁴ Para obter aprofundamento sobre o tema, indicasse as obras:

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo Livros, 2005.

FERNANDES, Florestan. *Poder e Contrapoder na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015b.

de 1964, pois, em sua leitura, a burguesia nativa, junto ao imperialismo, para tomar o controle social frente às manifestações que possibilitavam a deflagração de avanços na perspectiva embasada nos ideários democráticos, colocaram-se violentamente e autocraticamente, até por meio de guerra civil, a fim de obter seus intentos. Essa característica, para Fernandes (2015b) esteve presente, das décadas de 1960 a 1980, em grande parte da América Latina.

Fernandes (2005) salienta que, pelo fato de não haver previsibilidade nos processos histórico concretos, a postura da burguesia nativa sempre oscilou, ideologicamente e pragmaticamente, para que a reprodução dos seus privilégios como classe continuassem. Nesse sentido, mesmo as questões básicas para o desenvolvimento democrático, como exemplo da própria condição da educação brasileira, eram destituídas de valor se compreendidas como barreira para a conquista dos interesses desse grupo.

O contexto também era de pressão interna em prol das reformas estruturais e da democratização; assim, a violência institucionalizada por meio do golpe de abril foi a única forma de autodefesa que encontraram naquele momento (FERNANDES, 2010). Por fim, os setores dominantes acabaram contendo ideologicamente o posicionamento político da sociedade, forçando os seus desejos egocêntricos e provocando uma complicada situação de transformação. Os valores democráticos foram lançados fora e, em troca, tivemos o aprofundamento da dependência sob orientação do capitalismo central (nesse caso, citamos como principal responsável os Estados Unidos).

No campo econômico, Freitag (1980) explana que o projeto deliberado, diferentemente das ações que o governo populista de Jango, o qual propunha que, por meio das reformas estruturais (por exemplo, a reforma agrária) que se viabilizasse o acesso das massas num certo padrão de consumo “democrático”, tomou-se o caminho de criar demandas adicionais através de uma reorganização das bases do consumo interno, e do aproveitamento das oportunidades e alternativas carecidas pelo mercado interno. Nas palavras da autora:

Estes caminhos implicavam, por um lado, exportações maciças, principalmente de produtos manufaturados e semimanufaturados. Foi assim que se gerou, internamente, um perfil de consumo baseado na extrema concentração de renda e na criação de uma faixa de consumidores de alto poder aquisitivo e com a capacidade praticamente ilimitada de absorver os bens de consumo, principalmente duráveis, produzidos pela indústria nacional e pelas empresas multinacionais aqui instaladas, ao mesmo tempo, externamente, o país praticamente **decuplicou** o valor de suas exportações. Os investimentos destinados a substituir importações cederam lugar aos investimentos destinados a produzir bens de consumo sofisticados para o mercado interno e bens destinados à exportação (FREITAG, 1980, p. 73-74, grifo da autora).

Para isso acontecer, as empresas que se instalaram no Brasil firmaram-se em investir em tecnologias que poupavam grande parte da mão de obra braçal para atingir melhores níveis de qualidades em seus produtos. Ao mesmo tempo, tais características formam um consumidor mais exigente, que começa a requerer padrões de qualidade nos produtos. Isso reflete na qualificação da mão de obra e, como essas transformações não foram estruturadas no âmbito da formação escolar, cria-se uma necessidade, independentemente das condições sociais e culturais da grande massa, de um projeto que viabilizasse a formação de pessoas especialistas para atender essa nova forma de produção (FREITAG, 1980).

O crescimento desse tipo de estrutura produtiva foi realizado pela introdução de modernas tecnologias e conhecimento especializado importados das principais metrópoles do capital internacional. Outro fator que atraiu os investimentos externos foi a oferta de uma excedente estrutura de força bruta de trabalho, a qual permitia baixas remunerações aos operários. A dependência estrutural e tecnológica sob controle das grandes potências se aprofunda nesse período. Com isso, as multinacionais, representadas por suas filiais, em grande medida, instalam-se no Brasil com a prerrogativa de atender a esse novo mercado. Porém, como destaca Freitag (1980), o que realmente atraía as grandes empresas e investimentos externos eram as possibilidades de maiores taxas de lucros, e os baixos salários ofertados aos operários.

A nova situação econômica solicita, assim, a reorganização da sociedade política e civil. O Estado torna-se novamente um mediador entre os interesses e intencionalidades das empresas privadas nacionais e internacionais. Porém, agora, diferente da postura desenvolvimentista e nacionalista do período anterior que minimamente portava a voz das frações da classe média e dos desfavorecidos, inclina-se à nova tendência de internacionalização dos aparatos do mercado interno. Freitag (1980) afirma que foi nesse momento que as Forças Armadas como representação da corporação com viés burocrático ocuparam o Estado para servir aos interesses dos países centrais do capitalismo, sobretudo, dos Estados Unidos.

A política educacional será um dos elos mediadores entre a realidade escolar construída historicamente até o momento e as novas necessidades e objetivos a serem atendidos para o presente e futuro. Para Germano (2011), as políticas educacionais determinadas nesse período (1964-1985) refletiam efetivamente, na prática escolar, essas necessidades vindas do mercado de trabalho.

Germano (2011) comenta que, no final da década de 1960, com a deflagração do Ato Institucional de nº5 (AI-5)³⁵, grande parte dos intelectuais brasileiros que tinham algum

³⁵ O Ato Institucional 5 (AI-5) foi decretado no ano de 1968. Na época, o ministro da justiça era Gama e Silva (reitor da USP). Na educação, o AI-5 decretou que as pessoas acusadas eram excluídas, de uma vez por todas, da

envolvimento com pautas progressistas ou de esquerda foram perseguidos, e muitos exilados. O Estado utilizava-se das instituições para sabotar qualquer pensamento (individual ou grupal) que ia contra seus interesses políticos e econômicos. Foram punidos ao todo 263 professores e estudantes³⁶, dentre eles estava Florestan Fernandes.

Os estudantes, em geral, protestavam contra a ditadura empresarial-militar e o domínio imperialista dos norte-americanos. Na educação, solicitavam a reforma universitária e a expansão do ensino superior público. A União Nacional dos Estudantes (UNE)³⁷, mesmo sendo reprimida e cassada pelos militares, atuava na ilegalidade, e seus membros se encontravam, até antes do AI-5, em 1968, clandestinamente. O acordo MEC-USAID foi um dos principais alvos de contestação dos estudantes que militavam pela educação brasileira (GERMANO, 2011).

Como já citado, no alvo de crítica dos grupos opositores ao governo, dentre essas ações ligadas a políticas educacionais, principalmente, apresentava-se o projeto articulado pelo governo estadunidense junto ao governo militar brasileiro que, para Arapiraca (1979), abarcava questões e projetos do âmbito educacional denominado acordo MEC-USAID. O autor considera que todo o processo de ajuda ofertado pelos norte-americanos estava pautado num projeto político mais amplo, inserido no Brasil a partir da tomada do poder pelos militares em 1964. A educação, nesse sentido, foi um meio de se empoderar culturalmente, e legitimar a ideologia do capital e o abastecimento de mão de obra.

A realização, por assim dizer, de uma política de “boa vizinhança”, e a mobilização em favor do desenvolvimento para o progresso por meio de uma aliança entre os países, para Arapiraca (1979), nada mais era que uma tentativa de dominação dos aparelhos superestruturais dos países da periferia do capital. Nesse caso, o Brasil, para conseguir pacificamente parcerias de novas localidades de mercado estratégicos. Foi nesse sentido que “[...] o segmento educativo exerceu o papel de legitimador do *status quo*, e também propiciou a implementação de novo estado industrial, fornecendo-lhe a mão de obra necessária” (ARAPIRACA, 1979, p. IV).

vida universitária brasileira; reprimia também qualquer crítica ao governo no âmbito do sistema educacional e da realização de pesquisas em instituições que estavam vinculadas ao Estado (GERMANO, 2011).

³⁶ Germano (2011) lista os seguintes nomes: Bolívar Lamounier, Florestan Fernandes, Villanova Artigas, José Leite Lopes, Manuel Maurício de Albuquerque, Maria Yeda Linhares, Miriam Limoeiro Cardoso, Bento Prado Júnior, Caio Prado Júnior, Elza Berquó, Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, Isaias Raw, Jean Claude Bernardet, José Arthur Gianotti, Luiz Hildebrando Pereira da Silva, Mario Schemberg, Octavio Ianni, Paul Singer, Paulo Freire, Celso Furtado etc. O autor nomina essa evasão de intelectuais da Universidade de “evasão de cérebros”.

³⁷ Conforme Germano (2011), em 1964, um dia após o golpe de abril, a UNE foi severamente reprimida. No Rio de Janeiro, a instituição estudantil foi incendiada por forças direitistas. Em novembro do mesmo ano, a Lei Suplicy (lei que referenciava a Flávio Suplicy de Lacerda, Ministro da Educação e Cultura) – põe a UNE e as Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs) na ilegalidade e cria outro órgão de representação ligados ao governo.

Para entrarmos no primeiro ponto, Arapiraca (1979, p. 152) explica que os valores empregados na nova forma pedagógica implementada pelo acordo:

[...] começaram a ser repetidos dentro do aparelho escolar dando foros de eficácia neutral a uma nova racionalidade pedagógica. Impunha-se explicitamente uma nova eficiência de ensino correspondente àquela observada no processo de produção industrial. Busca-se, com o concurso de novas metodologias, ditar medidas neutras, tomadas de empréstimo da economia, viabilizar um retorno, corrigido, dos investimentos aplicados em educação visto que ela passou a ser um bem econômico e como tal um capital. O indivíduo que não consegue se capitalizar através da acumulação do seu capital humano é conscientizado ideologicamente à auto purgação da sua indolência. É tido como um perdedor, e incapaz para a competição.

Devido às necessidades do novo mercado, o modelo pedagógico preconizado pelo acordo MEC-USAID fomenta a construção de um novo ideal pedagógico e metodológico concatenados à visão econômica da educação denominada de “capital humano”³⁸. A teoria, grosso modo, pregava que a educação, pensada de acordo com o prisma econômico, seria um dos fatores fundamentais para formação e o desenvolvimento produtivo de uma sociedade. De acordo com Arapiraca (1979), esse paradigma educacional já estava sendo implantado e experimentado nos Estados Unidos há algum tempo e serviria como base científica nos treinamentos oferecidos aos representantes brasileiros que fossem escolhidos para estagiarem e implementarem essas práticas no Brasil.

O indivíduo, nessa perspectiva pedagógica, seria o sujeito responsável, prioritariamente, pela sua formação e, conseqüentemente, seu sucesso nos objetivos profissionais. A formação do ser individual para o mercado de trabalho, e seu mérito como especialista (esforçado e competente) que proporcionaria melhores condições para galgar trabalhos prestigiados e bem remunerados. Segundo essa ideologia:

A mística do capital humano passa a se constituir no passaporte da ascensão social possível, já que está ao alcance de todos a oportunidade de educar-se e daí aumentar o seu poder de barganhar maiores salários. Todos são iguais perante a lei. Ganha o mais apto (ARAPIRACA, 1979).

Para formar a mão de obra necessária a fim de atingir as metas de lucros que seriam viabilizadas pelos acordos entre as partes e, principalmente, para que essas condições atendessem a curto, médio e a longo prazo, o acordo MEC-USAID foi base para modificar todo o sistema educacional brasileiro³⁹. Como vimos, a base formativa foi direcionada pelas

³⁸ Schultz, Theodore, O valor econômico da educação. Rio de Janeiro, 1963.

³⁹ Para conhecer com detalhes, indica-se as obras:

ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: autores associados: Cortez, 1979.

necessidades do mercado, portanto, desde o ensino primário, o ensino técnico e a universidade foram desenhadas totalmente para o pronto atendimento dessas demandas do sistema produtivo (ARAPIRACA 1979).

Para Fernandes (1989, p. 140), os idealizadores do acordo MEC-USAID

[...] foram impiedosos. Eles traçaram uma rota a um tempo regressiva e diferenciadora, no âmbito das aspirações e das promessas ou ilusões pedagógicas que fermentavam o Brasil. E impunham uma especialização dentro do ‘mundo global’ da indústria da cultura: o capitalismo monopolista da era atual não deixa muitos espaços às nações dependentes e periféricas quanto ao uso de suas potencialidades criativas. Elas são nações capitalistas secundárias e devem cumprir o seu papel em harmonia com o pioneirismo, a hegemonia e o esplendor do núcleo imperial

O acordo entre as duas nações não fazia parte de uma troca solidária de conhecimento científico e experiências que deram certo, mas era de aprofundamento da dependência, inculcação e de instrumentação, nas quais os jovens e toda a rede de ensino, sobretudo a de ensino superior, seriam colocadas em submissão conforme o dinamismo do sistema do capital internacional, sob domínio das grandes potências. Nesse caso, os Estados Unidos que dariam as regras do jogo, transformando a escola especificamente em local de formação de mão de obra especializada, e a Universidade teria a mesma função, só que para atender outros níveis de trabalho num espaço estritamente a serviço do capitalismo.

Conforme Fernandes (1989, p. 141), essas políticas educacionais serviriam para “[...] fomentar a formação dos quadros técnicos, administrativos e ‘científicos’ no interior do capitalismo monopolista de um país secundário, dirigido a distância pela superpotência e pelas nações capitalistas associadas à dominação imperialista do ‘terceiro mundo’”.

Ou seja, a finalidade do acordo era de aperfeiçoar a escola brasileira para formar os quadros técnicos, administrativos e “científicos” para servir o país e, ao mesmo tempo, afinar os aparatos de dominação por meio da cultura hegemônica orquestrada pelo capitalismo global. Em outras palavras, os norte-americanos buscavam abastecer com mais especificidades as exigências do novo mercado implantado e investido no Brasil, o controle cultural e social de grande parte da população e, por causa dos investimentos massivos no país, a racionalização e viabilização do crescimento dos excedentes de lucro.

A concepção pedagógica que predominou nesse período estava alicerçada em princípios como: racionalidade, eficiência e produtividade. A pedagogia tecnicista preconizava a organização dos processos educativos de modo que tornassem os processos pedagógicos

efetivamente operacionais e objetivos ante as demandas vindas do mercado de trabalho (SAVIANI, 2011).

A formação do indivíduo estava pautada, sobretudo, na mesma lógica dos processos sistemáticos oriundos das fábricas. Diferentemente dos trabalhos subjetivos, como o próprio processo de criação artesanal, a pedagogia tecnicista se instrumentalizava em função da lógica da produção fabril, formatando os filhos da classe trabalhadora, especificamente, para a manutenção do mercado de trabalho e a reprodução do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2011).

Ao invés de o trabalhador ser formado para a vida em amplitude, nas concepções pedagógicas tecnicistas, o trabalhador que deve ser formatado para ser incluído e adaptado nos processos que perpassam o trabalho, ou seja, a produção fabril e suas necessidades ditavam o modo como os indivíduos deveriam ser educados. Para Saviani (2011, p. 381), nessas condições, as atribuições do trabalhador são parceladas e refletem, concretamente, sua participação e domínio sobre a função que exerce.

Saviani (2011, p. 382) comenta que

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar os processos. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico como a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Todo o sistema educacional, desde de os currículos até a formação do professor, no sentido em que Saviani (2011) afirma, estavam direcionados, intencionalmente, para o fortalecimento dessa pedagogia. Se na pedagogia tradicional a iniciativa estava nas mãos do professor; na pedagogia nova, a iniciativa se movia ao aluno; na pedagogia tecnicista, todo o processo estava voltado à eficiência do ensino em prol das “correções” e “deficiências” do processo pedagógico para o alcance de melhores resultados econômicos. Na pedagogia tecnicista, cabe ao processo definir como o professor e os alunos devem realizar a formação. Ou seja, as intenções educacionais e pedagógicas visavam ao desenvolvimento da produtividade em detrimento da possibilidade de formar a massa trabalhadora de forma ampla e consciente.

Todo o sistema, portanto, tinha a função de proporcionar um eficiente treinamento, tanto aos professores quanto aos alunos, para a execução das tarefas demandadas pelo modo de

produção capitalista. Suas bases teóricas estão concatenadas aos preceitos comportamentais, tecnológicos e ergonômicos. Se na pedagogia nova a grande questão era “aprender a aprender”, na pedagogia tecnicista, o que importava de fato era saber fazer (SAVIANI, 2011).

Nesse sentido, a pedagogia tecnicista acabou aprofundando e aumentando as mazelas educacionais brasileiras, segregando ainda mais as classes, burguesia nativa e trabalhadores, pois grande parte das escolas, públicas e privadas, pelo próprio direcionamento do sistema educacional e político, fragmentaram a formação dos “de baixo”, preparando-os somente para ocuparem os espaços de trabalho.

Abrindo um pequeno parêntese para finalizar esse ponto, por outro lado, observando as contradições intrínsecas a todo o processo educacional, Frigotto (1984), pesquisador que também contribuiu com seus estudos para a compreensão da lógica interna da origem da teoria do capital humano, demonstra criticamente que a escola não é apenas aparato de formação para o trabalho produtivo dos indivíduos numa sociedade, pois em seu seio sempre há antagonismos, diferentemente das concepções pressupostas pelos principais teóricos do capital humano. Ou seja, o autor nos demonstra, em sua tese, que, apesar de a escola ser controlada pelas mãos do capital por meio da teoria do capital humano, sempre há contradições nos processos e sistemas, assim, a instituição escolar, por sua essência social, não estaria exclusivamente na direção do modo de produção capitalista. Florestan Fernandes endossa essa afirmação e, por esse motivo, ainda enxerga que sempre haverá brechas nas contradições do modo de produção capitalista, principalmente, nas relações construídas na escola.

O segundo ponto que trabalhamos aqui está intimamente ligado às bases pedagógicas contida no acordo e às intenções norte-americanas: o aprofundamento da dependência científica brasileira sob dominação do imperialismo.

Fernandes (1989, p. 146, grifo nosso) explica essa situação histórica afirmando que:

O que a escola e a educação reproduzem é a ordem social de uma sociedade capitalista associada e dependente. A prática pedagógica conformista e corrente, que se estrutura e se dinamiza através da dominação de classe, aparece exteriormente como ‘burguesia’, porém possui uma **essência imperialista**. A ideologia da classe dominante é a ideologia das nações capitalistas hegemônicas e de sua superpotência. A prática pedagógica inovadora e ‘moderna’ transporta consigo, portanto, uma socialização de mentes e corações que ‘faz a cabeça’ dos educandos segundo paradigmas do colonizado satisfeito consigo próprio e com o estatuto da colonização cultural.

Fernandes (1989, p. 146) utiliza como exemplo concreto histórico o acordo MEC-USAID, dizendo que:

Os dois pólos que situam e marcam essa condição podem ser retirados dos acordos MEC-USAID e dos meios comerciais da comunicação de massa. O

colonizado conformista chega ao ‘pensamento crítico’ e à ilustração. Mas é um risco para si mesmo e para a sociedade. Pois permanece permanentemente preso às fronteiras de uma pedagogia que não se volta para dentro e não finca suas raízes nos confrontos dos miseráveis da terra com as cadeias que os acorrentam à sua miséria. Sobe aos píncaros da filosofia liberal da educação. Não consegue, contudo, romper com as várias utopias pedagógicas superpostas, que fazem dele o produtor de uma falsa consciência educacional, que implanta a educação escolarizada no pântano de dominação cultural e ideológica de uma burguesia rústica e da modernização cultural dirigida de fora.

Para Florestan Fernandes, o empréstimo de modelos educacionais e das metodologias pedagógicas estrangeiras não passam de imposições de dominação política “apartadas” das reais necessidades concretas, pois não tomam conta da realidade local e histórica do país que é implantada e corrobora a consolidação da dominação cultural controlada e dirigida pelo imperialismo. Para o autor, os dois principais problemas dessas políticas educacionais eram: a) as pedagogias colonizadoras não levam em conta a realidade e a pessoa que a receberá, aprisionando-a mais em suas cadeias, e b) a formação da falsa consciência do educando e a perpetuação da dependência.

Os acordos MEC-USAID exerciam essas duas funções na educação brasileira. A intenções políticas e educacionais norte-americanas, considerada naquele momento como um dos últimos paradigmas científicos educacionais para o sucesso do desenvolvimento econômico e do indivíduo, apesar de aclamado, não previa que as correntes sociais, históricas e econômicas do Brasil eram outras, isto é, para Fernandes (1989), ainda estávamos presos em cárceres que traziam resquícios arbitrários, mandonistas, paternalistas do antigo regime serviu. Quase após um século da Proclamação da República (1889) brasileira, não tínhamos ao menos mínimas condições sociais dignas de uma república democrática. Por isso, Florestan Fernandes destaca que a situação educacional brasileira era precária, não há nem escola para todos, muitos menos qualidade, portanto, as nossas barreiras e correntes ainda eram outras.

Outro ponto, conforme Fernandes (1989), trata-se da discrepância que tais ações pedagógicas trazem na formação do indivíduo (professor e aluno) como cidadão. O professor que se utiliza desses modos pedagógicos, avaliando-se como ser possivelmente “ilustrado”, porém preso a certas teorias pedagógicas pregadas pelas forças políticas hegemônicas, educa seus educandos de forma não elucidativa e conscientizadora ante a realidade que envolve a sua história como trabalhadores numa sociedade de classes subdesenvolvida.

Florestan Fernandes denuncia esses atributos do acordo MEC-USAID pelo fato de ter clareza das intenções de permanência da dominação e acumulação projetada pelos países do capitalismo central sobre o Brasil e, ideologicamente, do aprofundamento da condição dos

subalternos (trabalhadores e pobres) frente a sua realidade. Fernandes (1966; 1989) sempre ressaltou esses pontos como críticos na educação brasileira.

Aqui ingressamos no terceiro ponto. A intenção do aumento da mercantilização de algumas etapas escolares. Germano (2011) nos demonstra que, a partir da Constituição de 1967⁴⁰, por influência da LDB de 1961, lei que abriu brechas para que a verba pública fosse destinada ao ensino particular (confessional e leigo), houve expressiva diminuição do investimento no setor educacional pelo Estado. Se compararmos o ano de 1967, tínhamos o investimento de 11,8% federal na educação e, nos anos de 1975 e 1976, o investimento era de 6 e 7%, respectivamente⁴¹.

Para Germano (2011), a privatização foi impulsionada visivelmente quando a Constituição de 1967 previu que “o poder público substituirá gradativamente o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsa de estudo, mediante restituição que a lei regulará” (parágrafo 3º, item IV). Pelas palavras da própria lei citada, para o autor, evidencia-se que não havia intenção do Estado de promover a expansão do ensino médio e superior público.

O investimento do Estado nas escolas privadas vinha por meio de compra de vagas (bolsas de estudo), financiamentos de reformas, construções e equipamentos, bem como no treinamento de trabalhadores da rede pública. Para Germano (2011), a concessão de bolsa de estudo foi um mecanismo muito eficaz de manter a rede privada. O autor comenta que, em 1980, por exemplo, na cidade de Recife, cerca de 50,2% das matrículas iniciais realizadas na rede privada foram subsidiadas por meio das bolsas.

Como consequência de tais políticas, o mercado educacional se transformou em uma fecunda fonte de acumulação de capital. De acordo com Germano (2011), como outro exemplo fatídico, o Colégio Piedade do Rio de Janeiro, o Centro Educacional Objetivo (Grupo Objetivo) e a Faculdade Metropolitanas Unidas, expandiram seus negócios de tal forma que chegaram a aplicar seus lucros em outras áreas como a agropecuária e os meios de comunicação de massa.

Vimos que as diretrizes educacionais contidas no acordo MEC-USAID serviram como meio de sustentação e apropriação, em todos os sentidos, das necessidades econômicas. A teoria do capital humano, viabilizada pelas ações formativas educacionais, foi um dos pilares de

⁴⁰ Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acessado em 18 jan. 2019.

⁴¹ Fonte: União – Balanço – Dados do SEEC (Serviço de Estatística da Educação e Cultura) e Inspeção Geral de Finanças (GERMANO, 2011, p. 197).

fundamentação para que o capital estrangeiro pudesse obter mão de obra especializada para atender às demandas do mercado que eles próprios constituíram.

Por causa dos investimentos norte-americanos para a educação obtidos nesse período, criou-se, na área científica brasileira, forte dependência sob controle ideológico pró capital. Fernandes (1989) discorre que a universidade cresceu nesse período, mas, por causa da ditadura instaurada, os intelectuais que aqui ficaram procuraram proteger a sua liberdade buscando assuntos de pesquisa que não suscitassem conflitos e modos de trabalhos que não implicassem suspeitas. Ou seja, as pesquisas realizadas nesse período, por questão de segurança, eram praticamente vazias de qualquer teor crítico e, em grande parte, serviam somente ao desenvolvimento do capital. Por esse motivo, a ciência brasileira teve grandes perdas em todos os sentidos nesse período.

A desqualificação e o descomprometimento do Estado frente aos investimentos necessários para a manutenção e expansão da escola pública como forma de incentivo para viabilizar maiores participações do setor privado, como vimos resumidamente, permeou as intenções políticas do período dos governos militares.

O período aqui tratado, conforme avaliação de Saviani, Freire e Nogueira (2010, p. 215) “[...] foi marcado pela gestão autoritária do ensino, pelo controle político-ideológico da educação e pelo domínio tecnocrático”. Em suma, são esses fatores citados pelo autor e os aqui debatidos que embasarão as pautas de luta dos educadores, intelectuais, estudantes e funcionários na década de 1980 no período de declínio da ditadura empresarial-militar e transição para a democracia.

Na próxima sessão, analisaremos o contexto que envolve a década de 1980, os principais movimentos que os educadores e afins encabeçaram em prol das pautas democráticas da educação, e o pensamento educacional que Florestan Fernandes expressa em conexão com o contexto e os movimentos sobre a educação.

2.2 A década de 1980: fim da ditadura empresarial-militar, “redemocratização” e luta pela escola pública

Conforme Fernandes (1995), não há possibilidade de democracia ampla e integral no modo de produção capitalista. É só pensarmos em algo muito simples: tudo é comprado, por isso, quem tem condições de adquirir, conseqüentemente, possui melhores chances em todos os aspectos, inclusive, infelizmente, em direitos como o acesso à educação. Mesmo se utilizando

de mecanismos legais que “aproximam” os desiguais, não existe modo de enquadrar a igualdade de participação e de oportunidades no capitalismo. As contradições geradas pela própria estrutura intrínseca ao modo de produção capitalista não deixam margem para a participação igualitária entre as classes. Para Florestan Fernandes, o socialismo seria uma das formas de gerar a igualdade e a democracia plena aos seus participantes.

O fundamento principal do modo de produção capitalista, como se sabe, é a propriedade privada dos meios de produção e a divisão de classes específicas, trabalhadores e burgueses, em sua formação social (MARX; ENGELS, 1988). As relações dividem os sujeitos conforme a sua inserção nas formas de produção e reprodução de tal sociedade, separando as classes e excluindo a grande maioria de acessar os direitos como educação, saúde, transporte, moradia, saneamento básico etc.

Fernandes (2005) revela, em suas análises, que o golpe empresarial-militar de 1964, além de fazer parte das estratégias imperialistas de aprofundamento da dependência⁴² nos países da periferia do capital, abafou, com muita violência e repressão, qualquer pensamento e ação progressista que se assemelhasse a alguma pretensão de revolução ou, ao menos, avanços nos direitos sociais da massa trabalhadora.

Depois de 21 anos de prisões, mortes, exílios e repressão, a decadência da ditadura empresarial-militar (1964-1985) no Brasil foi um momento que possibilitou o restabelecimento e a reorganização da sociedade civil, contudo, permeado de muitos conflitos. Mediante muita luta, alguns direitos foram conquistados (ou reconquistados), sobretudo por mediação da Constituição de 1988, outros ampliados (como é o caso da educação).

A década de 1980, momento em que buscamos entender para nos aproximarmos e compreendermos o objeto da presente pesquisa, é marcada, mormente, por essa transição da ditadura empresarial-militar para o período de “redemocratização”. Incluímos as aspas porque muitos historiadores e sociólogos, inclusive Florestan Fernandes, questionam o termo, por entenderem que nunca houve a instauração da democracia plena no Brasil e, logicamente, não haveria a possibilidade de ter “redemocratização”. Depois de 21 anos do regime autoritário no poder, o Brasil passava por um momento de fervor social e luta pelo estabelecimento da democracia.

⁴² Certamente, as condições de dependência e de subdesenvolvimento perpassam toda a trajetória histórica brasileira, e a burguesia nativa não é apenas uma “marionete” nas mãos do capital hegemônico. Deliberadamente, sempre foi criada nos moldes da classe dominante, aparatos legais, ideológicos e políticos que vão ao encontro do desenvolvimento capitalista solicitado pelas nações centrais, mesmo que necessite tomar posturas e decisões autocráticas e fascistas. Nesse sentido, a atuação autocrática burguesa é selvagem e excludente, e é decidida, frequentemente, por meio da política (FERNANDES, 2005).

Os anos finais da década de 1970 e início de 1980 retratam um dos melhores momentos de luta popular constituída por diversas organizações no país, as quais buscavam a instauração de uma sociedade democrática, e, ao mesmo tempo, de um Estado capaz de controlar, por meio legal e sistematizado, a população e a administração pública (FERNANDES, 1995). Essa contradição entre a luta popular pela liberdade e o controle do Estado, em nossa leitura, está fortemente retratada no processo da constituinte de 1987-1988, da qual Florestan Fernandes participou como deputado federal.

As greves do ABC são uma resposta da conjuntura política brasileira à repressão e às más condições em que a classe oprimida se encontrava. Os sindicatos de diversas frentes trabalhistas se manifestavam mediante mobilizações coletivas que pelejavam por melhores condições de trabalho e remuneração mais justa. Os mais de 10 anos de silêncio da classe trabalhadora se vão no final da década 1970, com grandes mobilizações. A possibilidade de organização da classe trabalhadora, de acordo com o documentário dirigido por Roberto Gervitz e Sérgio Segall, “Braços cruzados, máquinas paradas”⁴³, de 1979, mostra-nos que eles não sabiam o que era mobilizar e construir uma greve devido à repressão vinda da ditadura. Além disso, não se sentiam representados pelas lideranças burocratizadas dos sindicatos, os quais faziam parcerias com o Estado e os proprietários das fábricas e, em vez de lutar junto com os trabalhadores, atendiam exclusivamente aos desejos dos patrões.

As condições da população trabalhadora no Brasil, principalmente no meio rural e nas fábricas, na década de 1980, eram paupérrimas. Ao mesmo tempo, os focos de incitação da classe explorada vinham crescendo. Grandes agitações organizadas por grupos que lutavam contra a ditadura e em prol da democracia sinalizavam que o momento era de transformação social. Para Florestan Fernandes, o contexto trazia esperança e força para retomar e endossar as lutas junto aos trabalhadores (FERNANDES, 1995).

Se observarmos as outras áreas, como a educação, as condições nas escolas também não eram das melhores. A formação tecnicista preconizada pelo período ditatorial gerou o desconhecimento; essa apatia da consciência do alunado foi mantida e sustentada pelo regime empresarial-militar durante praticamente quase todo o período de sua vigência. Os conhecimentos de história, geografia e ciências sociais eram ofertados todos juntos numa só disciplina, chamada “Estudos Sociais”. O desconhecimento decorria também da deficiência do

⁴³ Documentário sobre a greve dos metalúrgicos de São Paulo e a eleição para o sindicato da categoria metalúrgica em 1978, com destaque para a campanha e militância da Chapa 3 – Oposição Sindical encabeçada por Anísio Batista.

ensino e pela ausência de possibilidade de ofertar amplamente os conteúdos devido à perseguição e o controle cultural (VIEIRA, 2015).

Segundo Saviani (2007), de outro ponto de vista, pelo fervor do momento, há uma significativa ampliação da produção produzida na academia. A corrente pedagógica contra-hegemônica⁴⁴ se destaca e produz obras importantes. Nomes como José Carlos Libâneo, Miguel Arroyo e Demerval Saviani aparecem com relevantes contribuições para as discussões pedagógicas no país. Com isso, o nível de amadurecimento da área possibilitou a conquista do respeito e o reconhecimento da comunidade científica brasileira. Nesse período, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas eram também “transitórias”, pois iam de perspectivas liberais progressistas até anarquistas.

Apesar do momento favorável para a formulação de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, pensando, acima de tudo, no caráter de transição para a abertura democrática, para Saviani (2007), os resultados não foram tão promissores assim. A intenção da esquerda nas diversas oportunidades de implementar políticas em todos os âmbitos, grosso modo, foram barradas pelo conservadorismo histórico.

A adesão às pedagogias contra-hegemônicas por parte dos educadores foi expressiva, entretanto, na década subsequente, pela entrada dos ideais e políticas neoliberais, elas enfraquecem e deram espaço a outras discussões e olhares sobre o tema (SAVIANI, 2007).

Para Vieira (2015), o ponto alto da luta popular, além dos movimentos emergidos em grupos específicos como os educadores, foi representado pela campanha das “Diretas-Já”.⁴⁵ O movimento visava eleições diretas para os cargos de presidente e vice-presidente da República. A campanha pelas eleições diretas mobilizou a grande maioria dos estados brasileiros e conquistou condições sociais favoráveis à aprovação. Porém, a proposta não foi aceita pela Câmara dos Deputados, os brasileiros que lutavam a favor democracia, em mais um episódio, foram derrotados.

Historicamente, no campo político, a dita transição “democrática” avançou com mais afinco no governo do general João Batista Figueiredo (15 de março de 1979 a 15 de março de 1985). Segundo Vieira (2015), nesse momento, Tancredo Neves, eleito por 480 votos contra

⁴⁴ Vale destacar que as práticas pedagógicas hegemônicas estavam atreladas aos ideais pró-ditadura, como já tratamos aqui.

⁴⁵ Milhões de brasileiros foram às ruas, em todos os cantos do país, como nunca se vira até então, exigir eleições diretas para presidente da República para aquele mesmo ano de 1984. Se eles não conseguiram em 1984, porque foram defraudados pelas correntes políticas conservadoras mais interessadas em promover uma “transição transada”, como então se dizia, deixaram claro naquele momento que não queriam também mais aquela ditadura que estava no poder desde o golpe de 1964. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/05-4-DocumentosP3.pdf>>. Acessado em 16 jan. 2019.

180 de Paulo Maluf pelo colégio eleitoral em 15 de janeiro de 1985, solicitava a conciliação entre os partidos políticos, a qual visava à defesa da soberania do povo, nucleando a restauração da democracia, o combate às altas inflações, o crescimento econômico e a prosperidade da pátria.

Tancredo Neves, o presidente eleito por meio do Congresso, segundo seus discursos, além da “conciliação” entre as partes, almejava a reforma universitária e educacional, a reforma agrária, a reforma monetária e todas as outras clamadas pela população. O presidente dizia que só conseguiria fazer todas as ações que planejava se houvesse um pacto social, competente e dinâmico, do contrário, não haveria possibilidade vigente. Tancredo Neves reforçava tal condição buscando atrelar seus discursos e propostas ao pensamento democrático que o momento pedia, haja vista que a ditadura empresarial-militar apregoava o contrário, ou seja, a exclusividade e direcionamentos truculento dos ideais políticos, sociais, culturais e econômicos (VIEIRA, 2015).

Porém, contraditoriamente, na composição da equipe ministerial, Tancredo Neves menciona alguns pré-requisitos: integridade moral, competência e espírito federativo, entretanto grande parte de sua equipe foi de mentores ou participantes do golpe empresarial-militar (1964); podemos citar José Sarney, Affonso Camargo, Antônio Carlos Magalhães, Aureliano Chaves, dentre outros. Outros ainda eram militares da cúpula: general Rubem Bayma Denys, almirante Henrique Saboya, brigadeiro Otávio Julio Moreira Lima, general Leônidas Pires Gonçalves, almirante José Maria do Amaral e general Ivan de Souza Mendes. Ou seja, grande parte dos líderes que estava arquitetando e conduzindo a ditadura empresarial-militar ainda permanecia no poder de forma “democrática”. Por esse motivo, Fernandes (1995) dizia que a chamada democratização ou redemocratização, em sua leitura, poderia ser chamada de institucionalização da ditadura por outros meios.

Contudo, a ideia de conciliação perpassou toda a política do novo presidente eleito até a sua morte. Para ele, a conciliação significava a junção das agendas e prioridades de todos os partidos políticos, ou seja, uma coalização de ideais e ações para atender à diversidade ideológica, não atendendo, portanto, a interesses particulares, mas aos que possibilitassem efetivar as urgências e necessidades sociais de desenvolvimento e solidificação do novo regime emergidas naquele momento.

Entre os meses de março e abril de 1985, Tancredo Neves, devido a complicações em sua saúde, passou por cinco cirurgias e, no dia 21 de abril do mesmo ano, veio a falecer vítima de uma infecção generalizada. Sua morte foi anunciada pela mídia com muita dor, a ponto de transformá-lo em “salvador da pátria”, mesmo que nada tivesse feito efetivamente até o

momento. A sacralização de sua pessoa pelos principais veículos de comunicação (jornais, revistas, rádios e redes de televisão) fomentou a “comoção social” em grandes proporções. As pessoas prantearam e o homenagearam como um grande personagem histórico e incentivador da democracia (VIEIRA, 2015).

José Sarney, como já dito, um dos remanescentes da equipe que participou da ditadura empresarial-militar, ex-integrante da ARENA (Aliança Renovadora Nacional)⁴⁶, agora como vice-presidente e seu sucessor direto, dizia que os compromissos, promessas, ideais e sonhos citados pelo presidente falecido seriam também os seus. Em outras palavras, o novo presidente afirmava que o programa pensado e prometido por Tancredo Neves, sem ressalvas, era o mesmo que estava em sua agenda (VIEIRA, 2015).

Passados alguns dias, no dia 9 de maio de 1985, a reforma política e eleitoral foi feita tendo os seguintes pressupostos: 1) restauração do voto direto e secreto do presidente da República; 2) eleição presencial feita por meio da maioria dos votos, 3) eleições diretas para os municípios 4) deputados e senadores eleitos por voto direto e secreto, 5) eliminação de fidelidade partidária, 6) analfabeto incluso no eleitorado, porém, não poderia ser eleito, e 7) liberdade de formação de partidos (VIEIRA, 2015).

Em novembro de 1985, foi aprovada, por meio de emenda constitucional, a Assembleia Nacional Constituinte livre e soberana. Em 1º de janeiro de 1987, na sede do Congresso Nacional, com a participação dos deputados e senadores eleitos, a nova Constituição seria construída, assim afirmavam os discursos, por meio democrático e, como expressava os ideais de Tancredo Neves, atendendo às solicitações vindas das demandas populares (VIEIRA, 2015).

Junto à emenda constitucional, concedia-se anistia⁴⁷ a parte dos servidores públicos civis da administração e militares que foram punidos ou processados por algum ato criminoso em exercício da função (direta ou indiretamente). Também, anistiavam-se presos políticos ou conexos. É importante salientar que muitos presos, principalmente os chamados “subversivos” pelo regime empresarial-militar e seus conchavos, não foram alcançados, injustamente, por essa emenda, e esquecidos, portanto. Por outro lado, todos os militares que tiveram algum crime no período entre 1964 a 1985 foram anistiados pela emenda.

Os anos de 1980 foram agitados e, pela abertura da “liberdade democrática”, ofereceram chances de retomar, sistematicamente e politicamente, discussões sobre temas fundamentais

⁴⁶ Aliança Renovadora Nacional (ARENA) foi um partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política à ditadura militar instituída a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964.

⁴⁷ A Lei da Anistia, no Brasil, é a denominação popular dada à Lei nº 6.683, promulgada pelo presidente João Batista Figueiredo em 28 de agosto de 1979, após uma ampla mobilização social, ainda durante a ditadura empresarial-militar de 1964.

como a educação. Havia a necessidade de construir um projeto educacional que tivesse conexão com o momento, um projeto que apresentasse à população a formação do homem com bases democráticas, inclusivas, diversificadas e progressistas.

A próxima parte tratará sobre os principais movimentos que os educadores, intelectuais, estudantes e funcionários mobilizaram em favor das pautas relacionadas à educação. Florestan Fernandes estava entre eles e, sem sombra de dúvidas, influenciou e foi influenciado pelos debates que os grupos defensores da escola pública brasileira fizeram durante esse período.

Consideramos esse tema fundamental na construção da presente pesquisa porque, da mesma maneira que afirma Pinheiro (2015), as movimentações e debates realizados pelos movimentos sociais relacionados à educação nutriram, sem dúvidas, as ideias e propostas levadas às plenárias na Constituinte de 1987-1988 por meio dos deputados e senadores que representaram esse grupo.

2.3 A luta pela escola pública nos anos 1980: principais atores e debates

Nas palavras de Saviani (2013, p. 209), “A década de 1980 assinala, com certeza, o momento de maior mobilização dos educadores só comparável, provavelmente, à década de 1920”⁴⁸. No fim do período ditatorial, depois de muita opressão aos movimentos sociais⁴⁹ que iam contra o regime empresarial-militar, os educadores, por serem respaldados e motivados pelos movimentos de greves, paralisações e manifestações, começam a se organizar por meio de associações e grupos organizados. As principais bandeiras desses grupos eram “abaixo à ditadura” e “pela democracia” (PINHEIRO, 2015).

O Ato Institucional 5 (AI-5) reprimiu duramente todos os movimentos sociais que iam de encontro aos ideais da ditadura. Dentre eles, estavam os movimentos correlacionados à educação. Esses movimentos, portanto, não tinham nenhuma expressão de mobilização praticamente até o final da década de 1970 (PINHEIRO, 2015),

Entretanto, no final de 1970 e início de 1980, com o enfraquecimento da ditadura, grandes mobilizações pela educação e em outras áreas ascendem com força. Para Vieitez e Dal Ri (2011), as mobilizações coordenadas pelos grupos organizados recém-constituídos dão visibilidade e proporcionam uma nova dimensão à atuação política dos movimentos,

⁴⁸ O autor cita as várias mobilizações dos educadores como Sampaio Dória (1920), Celso Piero Martinez (1920), Lysímaco Ferreira (1922), Lourenço Filho (1922-1923), Anísio Teixeira (1925), Mario Casassanta (1927), Fernando de Azevedo (1928), Carneiro Leão (1929) e, sobretudo, a formação da ABE (Associação Brasileira de Educação), em 1924, como principais movimentações dos educadores em 1920 (SAVIANI, 2013).

⁴⁹ Para Dal Ri (2010), os movimentos sociais (MS) clássicos são os partidos, sindicatos e o movimento estudantil.

principalmente, dos sujeitos que militavam pela educação. Os pontos básicos de reivindicação estavam nas características adversas que a educação preconizada pela ditadura em relação a formação, organização da educação e o mercado de trabalho. Os funcionários e professores entraram em greve por melhores condições salariais, no entanto, logo após, aglutinaram outras pautas relacionadas ao retorno do Estado de Direito. Também incluíram dos ideários de luta a defesa do ensino público, gratuito e a possibilidade inovadora de gestão democrática nas escolas.

Saviani (2013, p. 209) afirma que, entre os anos de 1977 e 1979, inauguram a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Essas três importantes instituições foram as principais responsáveis pela organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBE)⁵⁰.

Pinheiro (2015) descreve que, além das três instituições de caráter mais acadêmico, havia também associações – muitas transformadas em sindicatos após algum tempo – formadas por professores de todos os níveis de ensino e especialistas em diferentes áreas do conhecimento pedagógico. Saviani (2013) nos informa que havia cerca de dois milhões de profissionais da educação (professores, intelectuais, funcionários representantes das escolas públicas) que compunham a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Além desses expressivos grupos, tínhamos o ANDE, que contava com 67 associações de professores de instituição de nível superior.

Foi então que, em 1980, as representações e diretorias das entidades, ANDES, ANPEd, CEDES e CEDEC (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea)⁵¹, juntaram-se para organizar encontros. No mesmo ano, essa diretoria começou a organizar a I Conferência Brasileira de Educação (CBE). Os cinco encontros concretizados pelo grupo aconteceram nos anos de 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. O grupo tinha o intuito de retomar os debates e ações relacionadas à problemática educacional que estava parada por causa do período repressor ditatorial (PINHEIRO, 2015).

De acordo com Pinheiro (2015, p. 116), os objetivos elencados para as CBEs eram:

- 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.

⁵⁰ Foram realizadas nos anos de 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991 em diferentes cidades no Brasil.

⁵¹ Segundo Pinheiro (2015), a composição do grupo diretor era: Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso, Luiz Antônio Cunha e Moacir Gadotti.

Percebe-se que os objetivos dos encontros expressam uma precaução em tentar possibilitar o diálogo, em âmbito nacional, por causa dos distintos pontos de vista que os participantes tinham, com a finalidade de construir um projeto educacional nacional que ia em contraposição às premissas do projeto vigente. Havia também, na análise de Pinheiro (2015), uma tentativa de diminuir as relações embasadas pela hierarquização entre os participantes das conferências pelo fato de serem representantes de variados níveis de ensino.

O tema da I CBE foi “Políticas Educacionais”. A conferência focalizou, portanto, a análise das políticas educacionais brasileiras dos últimos dez anos. Pinheiro (2015), utilizando as informações dos documentos do CEDES (1980), afirma que os participantes apresentaram críticas à política educacional do Estado, denunciando o desleixo com a situação da formação docente, a extrema desigualdade entre a qualidade do ensino público e privado e o repasse das verbas públicas ao ensino privado.

Houve uma massiva participação no primeiro evento da CBE; cerca de 2 mil pessoas, de acordo com Pinheiro (2015), compuseram os debates diariamente vindos de todos os estados do país. Os professores Paschoal Leme (único signatário do Manifesto dos Pioneiros de 1932 ainda vivo) e o professor Florestan Fernandes encaminharam documentos para participarem, mesmo que a distância, e endossarem as intenções do grupo composto no evento. Para nós, é importante registrar mais uma vez que Florestan Fernandes estava junto ao movimento dos educadores nos debates e construções desse cenário.

A II CBE, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aconteceu no ano de 1982, e teve como tema principal “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”. Os debates foram dedicados à análise das políticas educacionais, entretanto, focalizando as possíveis iniciativas da sociedade civil no âmbito educacional (CEDES, 1983 apud PINHEIRO, 2015).

A III CBE teve como tema “Das críticas às propostas de ação”. O evento objetivou a criação e a apresentação de propostas que buscavam articular a teoria e a realidade concreta da educação brasileira. O evento foi contemplado com mais de 120 painéis e com cinco mil pessoas inscritas. A mobilização do momento estava fortalecida pelas “Diretas Já”, pois muitos movimentos se mobilizavam dado o contexto que possibilitava a volta do voto direto e, conseqüentemente, das eleições realizadas democraticamente (PINHEIRO, 2015).

Por esse motivo, havia uma consciência entre os participantes da III CBE da possibilidade que se abria de ampliação dos direitos na área educacional com a conquista da redemocratização do país. Por outro lado, eles tinham plena ciência dos grandes desafios que

teriam que passar e as responsabilidades sociais que o contexto lhes apresentava (PINHEIRO, 2015).

O evento teve como objetivo a realização de um balanço sobre a fundamental importância das reformas educativas referentes, sobretudo, à gestão pública, compreendendo que a democratização da educação permeava a necessidade de ampliação do acesso escolar, o modo de gestão da escola, as questões que perpassavam a permanência estudantil e a qualidade de ensino oferecida. Dentre essas discussões, incluía-se o debate sobre a escola pública, gratuita, laica e obrigatória em ao menos 8 anos, bem como a defesa da universidade pública, que ofertasse pesquisa e ensino de excelência (PINHEIRO, 2015).

A IV CBE⁵², uma das mais importantes, aconteceu em Goiânia, em 1986. O evento foi ocupado por mais de 6 mil pessoas. O tema proposto ao evento foi “Educação e Constituinte”. Nesse momento, o povo brasileiro mobilizava-se em favor de temas que iam ser debatidos na nova Constituinte que estava por vir. O acúmulo dos debates e deliberações do evento foi publicado por meio de uma carta que foi nomeada como “Carta de Goiânia”. O documento declarava, em suas reivindicações referentes à nova Constituinte, 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 (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, s.p).

Para contemplar as demandas do grupo, os participantes sugerem como inclusão no texto constitucional:

- 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.

⁵² A política educacional na nova república; Priorização do 1º Grau; Participação na definição da Gestão da Escola Pública; Lutas populares pelo direito à educação; Captação e aplicação de recursos; Política Nacional do Magistério; Implicações políticas administrativas e pedagógicas da proposta de municipalização do ensino; Questões de administração e política educacional; Questões relativas ao 2º grau; A função sociopolítica da Universidade Hoje; e Educação e Constituinte (CARTA DE GOIÂNIA, 1986).

- 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 caráter 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 (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, s.p).

É importante abriremos parênteses nesse momento para deixar explícito que Florestan Fernandes compunha as discussões que o grupo fez no decorrer dos encontros e, certamente, suas propostas como deputado federal constituinte tinham profundas influências dos debates e deliberações sintetizadas nos eventos. Não aprofundaremos a análise dessas aproximações de pensando e propostas no momento, pois esse importante debate, em nossas considerações, desviaria as atenções do principal propósito anunciado na presente pesquisa. Contudo, como já dito, consideramos fundamental abriremos esses parênteses para destacar que Florestan Fernandes não representaria apenas as suas demandas, mas das mobilizações e proposições do importante grupo.

As formulações do grupo expressam as reivindicações históricas dos lutadores pela escola democrática e pública brasileira fruto dos grandes manifestos e movimentos históricos (dentre eles, estão os Manifestos dos Pioneiros de 1932 e a campanha “Em Defesa da Escola Pública” do final da década de 1950). Consideramos a IV CBE fundamental em função do tema e contexto efervescente e importante que implicaria os debates educacionais contidos na Constituinte de 1987-1988 e pelas influências que o conteúdo do documento oferece às propostas dos deputados constituintes progressistas, dentre eles, Florestan Fernandes.

Outro importante acontecimento foi o Fórum Nacional “Em Defesa da Escola Pública” (FNDEP), evento que, de acordo com Pino (2013 apud PINHEIRO 2015, p. 155):

[...] foi um dos movimentos sociais da área educacional mais relevante dos últimos trinta anos, trazendo contribuições para conquistas no texto constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) e nas discussões dos dois Planos Nacionais de Educação que sucederam após promulgação da LDBEN/96.

O evento aconteceu em decorrência do debate contido na “Carta de Goiânia” e das influências de outras instituições⁵³. O posicionamento do grupo que compunha FNDEP não priorizava a instalação de um sistema público unificado, pois acreditavam que havia uma rica pluralidade em cada realidade nas instituições educacionais.

⁵³ As propostas do FNDEP foram resultado do debate desenvolvido entre as diversas entidades que o integravam, a partir das suas plataformas, principalmente, da Carta de Goiânia, aprovada na IV Conferência Brasileira de Educação em 1986, e dos documentos do ANDES, FASUBRA, CBP que estabeleciam princípios gerais de organização de um sistema nacional de ensino, englobando as instituições públicas e privadas, além da luta pela garantia da qualidade do ensino e da gestão democrática do ensino em todos os níveis (PINHEIRO, 2015, p. 155).

Segundo Pinheiro (2015, p.164), a plataforma da FNDE manteve como proposta para Constituição quatro diretrizes:

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, em decorrência dos resultados obtidos na nova Carta Magna de 1988, teve a participação dos deputados Florestan Fernandes e Octávio Elísio, objetivando a formulação, em conjunto com as entidades e grupos organizados, de uma proposta para a construção da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por isso, o tema central foi esse. Pinheiro (2015, p. 216) considera que o balanço do evento foi “[...] o processo de elaboração da CF/88 e apresentou possibilidades para pensar uma educação pública e de qualidade”.

Assim sendo, percebe-se que os anos que precederam os debates da Constituinte Nacional de 1987-1988 foram frutíferos no que se refere aos movimentos sociais em prol da educação pública brasileira. O momento, como vimos, representou um período expressivo de novas possibilidade de projetos para a educação nacional no sentido de articulação de novas ideias e práticas que dialogavam com um ideal democrático para a construção e o desenvolvimento de uma nova sociedade.

É evidente que as propostas educacionais emergidas nesse período foram provenientes de uma construção coletiva de ideias vindas dos educadores e trabalhadores do meio escolar. Florestan Fernandes, em nossa leitura, teve importante participação nessa construção e, sem sombra de dúvidas, levou as reivindicações desses grupos como parte dos seus discursos e propostas feitas no processo constituinte.

A grande importância dos movimentos sociais pela educação pública e democrática fez parte do contexto que antecedeu os embates da Constituinte de 1987-1988. Veremos adiante o pensamento educacional de Florestan Fernandes tinha nesse período. Consideramos que, pelas experiências de vida, leituras e pesquisas desenvolvidas pelo autor, há um íntimo diálogo entre as ideias do autor e as demandas suscitadas pelo contexto.

2.4 Um prisma da realidade educacional na década de 1980

Por causa do contexto da década de 1980 de muitas mobilizações em prol da democratização, da conquista de direitos, contra as ações que desabonavam os direitos humanos, repressões, corrupções e desordem política e econômica, como vimos, a classe popular junto a uma parte da classe média engaja-se para lutar. A educação está como um dos principais fatores de reivindicação.

É fundamental que lembremos das greves que, no final de 1970, estouraram em diversos setores. Os professores e outros trabalhadores de frentes diferentes em diversos estados (São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerias, Rio de Janeiro, Bahia, Paraná e Brasília) se fortalecem e se mobilizam para alcançar seus objetivos (GERMANO, 2011).

Por isso, nesse mesmo período, devido à militância engendrada entre os governos de Ernesto Geisel (1974-79) e de João Baptista Figueiredo (1979-1985), foram tomadas diversas providências para “atender” às necessidades dos “de baixo”. Na educação foram criadas, em 1981, o Pronasec (Programa de Educação Pré-Escolar); em 1982, o Fundo de Investimento Social (Finsocial); e, em 1984, o Projeto Vencer, destinado ao atendimento de crianças de 7 a 14 anos não alfabetizadas (GERMANO, 2011). Podemos ver que os governos ditadores, pela pressão popular obtida no contexto, começaram a investir em programas que dessem um pequeno auxílio aos desfavorecidos, mas isso não era o bastante, pois a educação herdada pela ditadura (1964-1985) deixou seus rastros históricos ainda não resolvidos.

Para Vieira (2015), a despolitização dos jovens nascidos e crescidos na escola da ditadura era evidente. A apatia sustentada pelo regime empresarial-militar resultou na desinformação dos estudantes brasileiros. Ao mesmo tempo, outro fator importante da causa da falta de informação era a perseguição cultural travada pelos agentes da ditadura. Essa era uma das graves heranças deixadas pela ditadura empresarial militar; o outro ponto estava relacionado ainda ao acesso à escola, às questões referentes à escola pública e privada, e à permanência estudantil.

Veremos adiante alguns números que revelam pistas sobre as condições concretas da educação brasileira na década de 1980. Temos consciência de que não daremos conta de aprofundar nas análises sobre os números aqui utilizados, aliás, essas questões nem estão em nossos objetivos. O foco aqui é evidenciar, mesmo que medianamente, as contradições que ainda existiam na educação em geral na década de 1980, e quantos aspectos ainda faziam parte dos dilemas da educação brasileira perdurados desde a década de 1960.

No campo do ensino superior, no período ditatorial, houve grandes avanços no mercado do ensino particular. Vieira (2015) historiou que o crescimento das vagas entre os anos de 1964 e 1979, somente no estado de São Paulo, foi de 800%. Em dados mais precisos, no ano de 1977, existia 173.265 vagas no ensino superior paulista; essas representavam cerca de 70% das vagas no ensino superior de todo o Brasil que ofertava, naquele momento, 94% de vagas em instituições particulares e 6% em públicas.

Em geral, em 1980, tínhamos cerca de 541.350 mil⁵⁴ alunos que finalizaram o ensino secundário. Desse montante, 3% (16.370) terminaram em escola administrada pela federação, 37,7% (203.986) pelo sistema estadual, 3,5% (18.720) pelo município e, a grande fatia de 55,8% (302. 274), na escola particular. Após 7 anos do início dos trabalhos na Assembleia Nacional Constituinte em 1987, em 1994, os números não modificaram expressivamente; ainda tínhamos 42% dos alunos que terminaram o 2º grau em escolas particulares. Fernandes (1989) tinha em seu pensamento educacional essa questão e, junto aos movimentos sociais dos educadores, desejava encaminhar esse ponto: a necessidade da exclusividade da utilização dos recursos públicos para o sustento, manutenção e expansão do setor público educacional, em suas falas e posições como militante e político.

Os números nos mostram, sem necessidade de uma análise mais complexa, que o regime empresarial-militar se declinou aos interesses das empresas da educação privada no ensino superior. Fernandes (1989) comenta que a universidade, além de suas vagas serem tomadas pelas empresas privadas, faziam parte de um projeto educacional que deixava de lado toda a importância da realização de pesquisas que descobrissem e criassem ciência que fortalecesse o país para a incorporação do mercado em seu próprio benefício. Aliás, como abordamos no presente trabalho, essa era uma das principais preocupações do autor: o destino da verba pública e a dominação ideológica em detrimento da autoemancipação do país e da classe trabalhadora.

Em âmbito geral, no governo de João Baptista Figueiredo (1979-1985), havia 24 milhões de analfabetos (34% da população), sendo 17 milhões de adultos e 7 milhões de crianças de sete a quatorze anos). Fernandes (1989, p. 125) comenta sobre a realidade educacional fruto desse período afirmando que “[...] é uma realidade dramática. A população que deveria estar na escola é uma população condenada. Significa que os miseráveis, os excluídos estão aumentando”.

⁵⁴ A população brasileira no início da década de 1980 era de 121.150.537. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do Censo Demográfico 2010** (PDF). Rio de Janeiro: IBGE, 2011. p. 67-68.

No grupo dos com pouca instrução ou com menos de um ano de escolarização, conforme Fernandes (1989), em 1980, havia 35,9 milhões de pessoas (29% da população). Os que foram à escola de 1 a 3 anos contabilizavam somente 24,3 milhões (20% da população); com mais de 4 anos, 18 milhões (14% da população); e, com mais de 12 anos, apenas 3,2 milhões (2,5% da população). O cenário educacional no início da década de 1980 ainda era dramático, muitos ainda eram condenados ao analfabetismo ou à baixa instrução.

Fernandes (1989) compara as décadas que antecederam os anos de 1980 e nos demonstra que, em 1960, havia 16 milhões de analfabetos (22% da população⁵⁵); já em 1970, 18,1 milhões (20% da população⁵⁶). Em 10 anos, tivemos a diminuição de somente 2% da população analfabeta no país. Pelo contrário, se olharmos para os números concretos, ao invés de diminuir a população de analfabetos por meio de políticas afirmativas intencionais vindas do Estado, tivemos infeliz acréscimo de 2,1 milhões de pessoas.

Mais uma vez, as informações numéricas reforçam a necessidade de expansão e incentivo político educacional para o crescimento da escola pública no Brasil. Sabemos que esse não era o único problema educacional que tínhamos, mas, na concepção de Fernandes (1989, p. 9), ainda a grande “[...] questão, hoje, consiste em colocar os trabalhadores, os excluídos e os oprimidos – os incultos e semicultos – nas malhas da rede escolar”. O autor levantava esse ponto, não porque acreditava que a escola traria por si a transformação social, mas pelo fato de considerar que ainda temos demandas relacionadas a reformas de cunho burguês no campo da educação. Essas reformas ainda eram reflexos das lutas dos Pioneiros da Educação nova da década de 1930. O autor denomina questões de avanços como essa de “revoluções dentro da ordem”.

Outro dado que é evidenciado por Fernandes (1989)⁵⁷, e que nos oferece pistas sobre as condições da educação nos anos 1980 é que, em 1945, havia 33.423 (84%) estabelecimentos públicos que ofertavam educação, totalizando 2.740.755 matrículas em geral realizadas, e 5.908 (16%) estabelecimentos privados com o número de 498.805 matrícula em geral. Em 1957, tínhamos 77.131 (84%) estabelecimentos públicos que ofereciam educação e 5.713.646 matrículas em geral; já na escola privada, 13.777 (16%) estabelecimentos e 1.489.964

⁵⁵ A população brasileira no início da década de 1970 era de 70 992 343. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2011). Sinopse do Censo Demográfico 2010 (PDF). Rio de Janeiro: IBGE. p. 67-68.

⁵⁶ A população brasileira no início da década de 1970 era de 94 508 583. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2011). Sinopse do Censo Demográfico 2010 (PDF). Rio de Janeiro: IBGE. p. 67-68.

⁵⁷ Anuário Estatístico do Brasil – 1985, 1ª ed. (2ª. Impr.), Rio de Janeiro, IBGE, 1986; Anuário Estatístico do Brasil – ano XI, 1950, Rio de Janeiro, Serviços Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1951.

matrículas em geral. No ano de 1983, havia 187.531 (93%) estabelecimentos que ofertavam educação pública com o total de 21.480.525 matrículas em geral; já no ensino privado, havia 14.762 (7%) estabelecimentos e 4.889.031 matrículas em geral. Apesar da expansão do setor público nos 38 anos analisados, as matrículas nos estabelecimentos privados, em 1945, representavam cerca de 16% em relação ao estabelecimento público; já em 1983, representavam 19% dos números de matrículas realizadas em geral.

O crescimento do setor privado no mercado escolar, com os números citados acima, salienta mais uma vez que a “indústria dos privilégios educacionais” cresceram no Brasil. Conforme Fernandes (1966), o problema de termos o crescimento através de incentivo do Estado para as escolas particulares, não estava atrelados somente ao fortalecimento da desigualdade de oportunidades, mas também à perpetuação da precarização do ensino público por falta de investimento, e da permanência estudantil da classe oprimida por falta de embasamento financeiro aos que necessitam de auxílio do Estado.

Outro ponto que nos permitirá mais um prisma para análise são os números referentes à distribuição da população nos diferentes níveis de ensino. Em 1983, tínhamos 23,8 milhões de pessoas no ensino de 1ª grau (80%); 2,9 milhões no 2ª grau (10%) e 1,3 milhões no ensino superior (4%). A tendência da diminuição da população que frequentava a escola entre os graus de ensino, como vemos, é gritante. Fernandes (1989) destaca que, na 1ª série, aproximadamente 6,9 milhões desistiam da escola; na 2ª série, tínhamos a desistência de 3,9 milhões; na 4ª série, 2,7 milhões; e na 8ª série, 1,3 milhões. A necessidade de investimento em permanência estudantil era latente no começo dos anos 1980; para o autor, era evidente que não bastava simplesmente incluir as classes “de baixo” na escola, sem o Estado oferecer algumas formas de auxílios para que filhos dos trabalhadores pudessem se manter estudando sem precisar ter que abandoná-la por motivos relacionados à falta de recursos e mínima estrutura em sua família.

Por fim, de acordo com Fernandes (1989), 20% da população que trabalhava (ou economicamente ativa) tinha menos de um ano de instrução ou nenhuma. Esse dado, junto aos outros aqui elencados, nos permite afirmar que a escola dos trabalhadores, pelo fato de não os atenderem (por falta de vaga, pela ausência de auxílio financeiro e estrutural aos que necessitam, por não fazer sentido para sua vida, por opressão etc.) necessitava de avanços legais, sistêmicos, estruturais e pedagógicos. Florestan Fernandes, no contexto aqui estudado, levou essas questões para debater e lutar, assim como já feito na década de 1960 na campanha “Em Defesa da Escola Pública”, para a Assembleia Nacional Constituinte iniciada no ano de 1987. Salientamos que os três pontos selecionados pelo autor, isto é, a necessidade de desprendermos do modelo de sociedade com traços culturais coloniais vindos do antigo regime

servil, de a educação ser democrática no seu sentido estrutural e comportamental (relacional) e de o Estado destinar a verba pública somente à educação pública, estavam presentes em suas considerações sobre educação na década de 1980.

Os números nos demonstram dois principais pontos de análise: a necessidade de maiores investimentos na escola pública e o expressivo aumento do mercado educacional no período dos governos militares (empresarial-militar). Fernandes (1989) comenta que a necessidade de garantirmos a educação para todos como direito (em todos os níveis escolares) era uma das premissas para que as classes trabalhadoras pudessem ter mínimas condições de avanços para conquistar sua emancipação da sociedade de classes. Desse modo, no próximo tópico, buscamos compreender o pensamento educacional em Florestan Fernandes no contexto da “redemocratização” na década de 1980.

2.5 Democracia e revolução: o pensamento educacional em Florestan Fernandes na década de 1980

Fernandes (1999, p. 8-9), depois de experienciar o exílio no final da década de 1960 e de sentir na pele a ditadura empresarial-militar (1964-1985), comenta, em análise das suas próprias ideias sobre a educação brasileira, que, quando ainda era acadêmico na USP, nas décadas de 1950 e 1960, sua percepção sobre a educação carregava “[...] as ilusões que me levaram ao curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dotada de um sentido iluminista e, contraditoriamente, voltada para a transformação socialista do homem da civilização e da sociedade”.

Nesse momento, havia uma dualidade em suas ações que, imaginariamente, em sua prática política, representava a classe trabalhadora e os oprimidos, mas, na vida acadêmica, em seu exercício laboral diário como pesquisador, estava preso às regras impostas pela universidade e às suas limitações que vão contra qualquer possibilidade de radicalismo intelectual ou práticas que se correlacionassem ao socialismo (FERNANDES, 1989).

Seu pensamento educacional expressado na década de 1980⁵⁸, como observam Leher (2012) e Rodrigues e Braga (2015), é fruto de experiências, leituras e interpretações sobre o Brasil e seus dilemas históricos que estavam em alto grau de maturidade. Consentimos também

⁵⁸ A maioria das contribuições de Florestan Fernandes sobre o tema educação estão aglutinadas em textos na obra “O desafio educacional” de 1989, “A transição prolongada: o período pós-constitucional” de 1990, publicados pela editora Cortez, e “Tensões na Educação”, publicado em 1990 pela editora Sarahletras. Trata-se de textos publicados em jornais, entrevistas e palestras.

com os autores no entendimento de que um dos resultados desse aprofundamento teórico sobre as condições sociológicas, econômicas, políticas e históricas do Brasil, além dos avanços na compreensão da realidade educacional brasileira e seus problemas, foi a intensificação na participação política que culminou em sua candidatura como deputado federal constituinte pelo PT em 1986. Portanto, na década de 1980, os enfrentamentos políticos e suas atividades como articulista em diversos jornais, foram pungentes na vida de Florestan Fernandes.

Como já dito na presente pesquisa, a educação sempre esteve em suas preocupações como pesquisador, professor e militante; por esse motivo, em nossa concepção, no decorrer do processo de aprofundamento do entendimento sobre o tema, não houve rupturas, mas avanços em suas compreensões sobre a realidade educacional brasileira construída pela sua própria experiência científica e empírica.

Vale abrir um parênteses para explicar sobre o assunto, pois diferentemente de uma das leituras mais bem elaboradas e contundentes sobre a obra de Florestan Fernandes feita por sua orientada, a alemã Freitag (1987), na qual afirma em haver uma ruptura epistemológica no pensamento do autor, separando-o em dois momentos, sendo o primeiro como “acadêmico-reformista” – inspirado nas obras de Karl Mannheim e expresso no campo da educação, principalmente, no movimento Campanha em Defesa da Escola Pública em 1960 – e o segundo como “político-revolucionário” – inspirado nas leituras de textos de cunho socialistas e nas obras de Karl Marx, Engels e Lênin e evidenciado na sua atuação como publicista e deputado constituinte em 1987-1988 pelo PT na ANC, – discordamos, assim como Leher (2012), que houve uma ruptura em sua obra. Entendemos que o contexto e a problemática contida em suas pesquisas, no período em que Bárbara Freitag seleciona como ponto de ruptura (1970-1980), modificou porque, naquele momento, Florestan Fernandes buscava compreender os aspectos peculiares do capitalismo que se formou no Brasil. Ou seja, seu objeto de pesquisa tinha mudado.

Apesar dessa concepção de ruptura de Barbara Freitag, nos últimos textos escritos pela autora sobre a obra de Florestan Fernandes, ela utiliza uma metáfora que foi emprestada de umas das falas da filha do autor, Heloisa Fernandes, para explicar as mudanças e diversidades de sua trajetória. A metáfora o compara com três diferentes casas: uma do saber, outra do socialismo e a última das suas origens. Nesse momento, sendo fiel ao relato da autora, ela pergunta a Heloisa Fernandes por que que não poderia ser uma casa só para que suas interpretações sobre o Brasil fossem mais “adequadas”? Heloisa responde que seria mais fácil transformá-lo em apenas um casarão com um grande telhado que abarcasse todos os diferentes

períodos de vida e produção. Nesse casarão, caberiam todos os possíveis “Florestans”: o intelectual cientista e o militante revolucionário (FREITAG, 2005).

Também concordamos com Leher (2012) quando afirma que a visão de ciências de Florestan Fernandes, influenciado inicialmente pela sociologia francesa e por suas experiências na USP, era utilizada conforme a especificidade de cada objeto de estudo, ou seja, o protocolo científico de pesquisa era suscitado pelo próprio objeto em si (FERNANDES, 1978).

Argumentando contra a formulação de Barbara Freitag sobre a obra de Florestan Fernandes, Leher (2012) também comenta que as obras selecionadas por Freitag (1987) contém um pequeno problema se levarmos em conta a sua cronologia. Para elaborar a sua pesquisa, a autora seleciona as obras “Universidade brasileira: reforma ou revolução?” (1975a) e “questão da USP” (1984), porém grande parte dos textos produzidos na primeira obra citada foram escritos em 1965 e 1968. Ou seja, há um distanciamento temporal de quase 21 anos entre as duas obras selecionadas. Para Leher (2012), os textos que marcam a seu posicionamento nos quais se embasam no método marxista não são esses, mas “Sociedade de classes e subdesenvolvimento” (1968) e “A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica” (1974).

Para fecharmos esse importante debate, consideramos mais próxima da realidade a leitura que o próprio Florestan Fernandes faz dele mesmo sobre o tema. Fernandes (1976), relatando sobre a sua trajetória como intelectual afirma que grande parte das suas pesquisas tiveram influências sobretudo das suas experiências concretas na universidade, vivências e nas militâncias. Na universidade, por exemplo, quando incentivava seus assistentes a estudarem com profundidade os dilemas históricos brasileiros, ao acompanhá-los pode conhecer um pouco mais sobre as contradições do desenrolar histórico do Brasil. Outro fato por ele levantado foi a pesquisa realizado com seu professor e amigo, Roger Bastide, sobre a relação racial em São Paulo na década de 1950. A pesquisa os rendeu a obra “Branços e Negros em São Paulo” (1959) e muitas inquietações sobre temas correlatos aos que desenhavam a obra. Florestan Fernandes comenta que no final da pesquisa “[...] Tinha chegado a um vasto painel do Brasil e, dentro dele, as relações entre economia, sociedade e Estado negavam as várias imagens convencionais que foram construídas, até então, sobre a ‘nossa terra’ e a ‘nossa gente’” (FERNANDES, 1976, p. 268). Dessas conclusões, pelo volume de informações e reflexões que Florestan Fernandes obteve na pesquisa da obra feita com Roger Bastide e, principalmente pelas inquietações geradas pelas conclusões obtidas, avança com os estudos e, daí em diante, produz obras como “A Integração do Negro à Sociedade de Classes” em 1964 e “Revolução Burguesa no Brasil” em 1974. Outro momento que o autor resgata como importante foi a participação como

militante na campanha Em Defesa da Escola Pública no início de 1960. Fernandes (1977b, p.200) comenta que “[...] Graças a campanha mobilizei as vantagens da condição de sociólogo militante para observar, analisar e interpretar o meio ambiente”.

Portanto, em nossa leitura e de acordo com a visão do próprio autor sobre sua trajetória intelectual, não houve ruptura epistemológica, o que houve foi as mudanças de objeto de pesquisa conforme as suas relações concretas, por exemplo a experiência da ditadura empresarial-militar em 1964 e do exílio a partir de 1969, e aprofundamentos nas leituras que o autor teve durante seu caminho como cientista social.

Assim, da mesma forma que em suas pesquisas como cientista social em geral, a concepção de educação também não passou por rupturas se compararmos os dois principais momentos de atuação, 1950/60 e 1980. Em nossa consideração, sua perspectiva de educação ainda tem pontos em comum, mas, devido às suas experiências após a ditadura empresarial-militar deflagrada em 1964 e o AI-5 (Ato institucional 5), decretado em 1968 pelo governo Costa e Silva (1967-1969), o qual ia de encontro às possíveis ideologias que estavam “contra o povo”, de forma combativa e autocrática, Florestan Fernandes desenvolve, por meio das relações e percepções dos acontecimentos concretos passados no Brasil e na América Latina em geral, outras visões sobre a problemática da educação em nosso país. Isso nos oportuniza a ponderar que sua visão foi ampliada devido aos acontecimentos por ele passado e seus aprofundamentos nas leituras marxistas/leninistas no período de exílio na cidade de Toronto na década de 1970.

Nesta seção, analisamos seu pensamento educacional na década de 1980. Consideramos o pensamento de Florestan Fernandes sobre a educação brasileira concebido na década de 1980 semelhante ao da década de 1960, porque ainda estava presente em seus discursos e textos a necessidade da escola para todos, de qualidade, laica e em todos os níveis. Porém, nos anos de 1980, para Fernandes (1989), a conquista dessas condições básicas de uma sociedade democrática, por enxergar uma certa “sociopatia” conservadora vindo da burguesia nativa e por ter plena consciência dos nossos enlaces históricos, entendia que conquistar e consolidar essas condições viriam por meio da revolução, não simplesmente pela projeção da ciência aplicada e pela democracia.

Esses avanços democráticos na área da educação não seriam conquistados por meio de planejamentos estruturados através de um conhecimento científico pela atuação do Estado, mas pela luta articulada da classe trabalhadora e oprimida, haja vista que os fatos históricos, principalmente no período empresarial-militar (1964-1985), mostraram claramente a Florestan

Fernandes que as intenções das classes dirigentes ante qualquer desenvolvimento oriundo das necessidades do “de baixo” não estavam em suas agendas políticas.

Nesse momento, o fio condutor de seu pensamento educacional está embasado nas ideias socialistas. Fernandes (1989) entendia que a articulação da militância política dos oprimidos seria fundamental para que houvesse uma revolução democrática e educacional, pois, pelo contrário, somente por via legal, não haveria os avanços necessários para essa importante conquista. Há dois pontos adicionais principais que perpassam as ideias educacionais em Florestan Fernandes na década de 1980, respectivamente⁵⁹: a formação política do professor e o seu trabalho, e a necessidade da formação da autoconsciência dos “de baixo”. O pensamento de que a verba pública deveria ser destinada, exclusivamente, à escola pública, ainda permanece, e seus textos e falas como ponto fundamental para o desenrolar das demais conquistas no campo educacional.

Adentrando o primeiro ponto, para Fernandes (1989), há duas principais questões a serem debatidas sobre a formação política do professor e o seu trabalho: a tradição cultural brasileira do trabalho do professor e o caráter político da atividade do professor numa sociedade de classes subdesenvolvida.

Fernandes (1989) inicia sua argumentação dizendo que o movimento das transformações educacionais, econômicas e culturais que ocorreram na Europa no período colonial não foram transferidas para o Brasil. Por esse motivo, a tradição cultural brasileira sempre foi fechada, excludente e caracterizada por um elitismo cultural expresso objetivamente pelo acesso ao conhecimento como forma de ilustração das elites. Para esse dilema social, ainda perdura a lógica imposta no próprio sistema educacional.

A formação da elite política e administrativa foi fortalecida quando as escolas superiores foram construídas após a vinda da Corte portuguesa ao Brasil. Desde de então, a reprodução dos intelectuais que atuam como políticos, e nas atividades administrativas, foi alimentada através do acesso exclusivo que a própria classe dominante, intencionalmente, teve aos institutos formativos (FERNANDES, 1989).

O professor, nesse momento, era formado para ser reprodutor e transmissor neutro da cultura letrada. A relação com os estudantes, por esse motivo, estava distante de ser uma interação criativa e emancipadora. O intelectual formado por essa escola era, portanto, “domesticado” e, ao passar pela escola e se formar, ou fazia parte da elite, ou a servia como

⁵⁹ a necessidade de desprendermos do modelo de sociedade com traços culturais coloniais vindos do antigo regime servil, de a educação ser democrática no seu sentido estrutural e comportamental (relacional) e de o Estado destinar a verba pública somente à educação pública.

mediador, como é o caso dos professores primários, para a continuidade da dominação cultural e política (FERNANDES, 1989).

Essa prática exclusivista, para Fernandes (1989), foi refeita em diversos momentos, mesmo no século XX. O grande problema é que a formação cívica da população em geral sempre foi deficitária. Essa tradição cultural empobrecedora serviu às classes dominantes e desapropriou a nação de uma formação democrática.

O professor, nesse mesmo sentido, nunca foi inserido num contexto formativo de interações democráticas perante a sociedade. Seu papel era somente de ferramenta de reprodução da dominação, mesmo que na maioria das vezes, fizesse parte das camadas mais inferiores da sociedade. Seu trabalho junto à comunidade escolar era autoritário, mecanizado e hierarquizado (FERNANDES, 1989).

Fernandes (1989, p. 162) comenta que esse tipo de democracia estabelecida no Brasil era uma democracia que as classes dominantes desenhavam e comandavam, ou seja, era uma democracia feita e pensada de privilegiado para privilegiado. Florestan Fernandes comenta que essa “[...] cultura cívica era a cultura de uma sociedade de democracia restrita, inoperante, na relação da minoria poderosa e dominante com a massa da sociedade [...]”.

Fernandes (1989) elenca o “Manifesto dos Pioneiros” da educação nova, de 1932, como um dos grandes momentos que suscitaram a necessidade de pensarmos, refletirmos e praticarmos uma educação diferente para atender às transformações vindas pelo advento da República e pelo desenvolvimento do capitalismo na década de 1930.

Porém, mesmo com as grandes ideais vindas dos pioneiros da educação, a formação política do professor sempre ficou aquém. Na formação do professor, abordava-se psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, didática geral, biologia educacional, administração escolar etc., mas a formação política do profissional docente não foi incorporada ao seu itinerário formativo. Fernandes (1989, p. 162) ressalta que “o professor, quanto mais inocente sobre estas coisas, seria mais acomodável e acomodado” diante de sua realidade concreta.

O trabalho do professor, sem essa formação política que estruture seus pensamentos críticos como cidadão participante ativamente da sociedade democrática e capitalista, foi encaminhado, eticamente, pela importância da neutralidade das suas ações. Fernandes (1989, p. 163) diz que a sua geração foi excessivamente afetada por essa concepção de cientista e de professor. Ou seja, de um lado está o professor e de outro o cidadão. Entretanto, para Floresta Fernandes o que prevalece sobre a atuação do professor é o ser cidadão, pois, diferente disso,

sem o fortalecimento da figura do cidadão da atividade de professor, qualquer forma de dominação e manipulação seria facilmente incorporada em sua função.

O ser cidadão, portanto, para Fernandes (1989, p. 164), é essencial na prática docente porque esse traço na formação do professor é fundamental para que ele entenda sua realidade e a importância do seu papel ante a comunidade que o adorna. O professor precisa ser “professor-cidadão e um ser humano rebelde”.

Fernandes (1989), utilizando sua própria experiência de vida para explicar essa relação democrática de um professor com postura cidadã, comenta que sua relação de professor e aluno com Fernando de Azevedo na universidade teve essa característica, pois ele o admirava como escritor e pesquisador, mas não concordava com suas ideias e, mesmo assim, sua relação com ele era de extremo respeito. Fernandes de Azevedo, aliás, estimulava que Florestan Fernandes pensasse por si próprio.

A atuação do professor-cidadão deve acontecer em dois âmbitos, dentro da escola como professor que tem plena consciência do seu importante papel como educador num país subdesenvolvido e de caráter exclusivista, e fora da escola como cidadão. Fernandes (1989, p. 164) discorre sobre esse assunto que:

O professor não pode estar alheio a esta dominação. Se ele quer mudança, tem que realiza-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem que fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão – e se for levado, por situações de interesse e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois papéis.

A atuação do professor nos dois âmbitos, escola e sociedade, é fundamental para Florestan Fernandes, pois assim ele terá mais possibilidades de compreender a sua importante função social, e para que se aproxime da realidade dos seus alunos, enxergando-os não como seres inferiores a ele e, assim, desatando os enlaces que a dominação cultural histórica brasileira instrumentalizou como ferramenta de reprodução e controle.

Portanto, Fernandes (1989) conclui que, em função dessa tradição cultural e histórica que envolve o trabalho do professor, para que haja avanços na formação democrática, faz-se necessário que o professor exerça conscientemente a sua atividade com bases em sua formação cidadã e rebelde. Sua atuação deve ser fundida dentro e fora da escola, para que ele conheça e tenha consciência de sua realidade, da realidade dos alunos e da comunidade escolar e, conseqüentemente, tenha condições emancipatórias de romper todos os laços de dominação cultural e deixe de ser mero instrumento de reprodução nas mãos da elite.

O segundo ponto articulado ao debate levantado por Florestan Fernandes sobre o tema é: o caráter político da atividade do professor numa sociedade de classes subdesenvolvida.

Para Fernandes (1989, p. 165), há grandes diferenças quando comparamos um professor que leciona numa sociedade desenvolvida rica na qual ninguém se preocupa com questões elementares para sobrevivência. No Brasil e em outras partes do mundo isso não acontece. Paulo Freire, por exemplo, com sua pedagogia do oprimido, pelas condições da população atendida, se observarmos o entorno, foi mediado por uma pedagogia desopressora ou pedagogia da libertação, pois a atuação do educador no contexto foi de iniciar um processo de liberdade.

A atuação de transformação do professor, via instituição ou não, num país subdesenvolvido como o Brasil, deve ser pensada politicamente. Para Florestan Fernandes, a ação de pensar politicamente tem que estar articulada com a realidade prática, sendo assim, Fernandes (1989, p. 165) comenta que:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignorar a pessoa dos seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 1989, p. 165).

O processo de transformação e de mudança provocada é em si um processo inerentemente político. Fernandes (1989) salienta que todos os posicionamentos políticos, sendo eles conservadores ou progressistas, querem mudanças, mas uns, para manterem sua dominação, e outras, para promover transformações conforme seus ideais de progresso. Também deixa claro que toda mudança precede luta social.

Por essa razão, como toda transformação acontece por meio de lutas políticas, o papel do professor é de pensar em mudanças com essa perspectiva. Fernandes (1989, p. 167) diz que, na formação do professor, “não basta que disponha de uma pitada de sociologia, uma outra de psicologia, ou de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente de mudanças”, mas que seu trabalho, intencionalmente, em contato com as problemáticas vindas da realidade concreta da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e comunidade do entorno), seja político.

Fernandes (1989, p. 168), quando enfatiza a atuação política do professor, seu paradigma de transformação, não é comparado ao de Cuba no desafio da formação do “novo” homem, mas “[...] de encontrar o homem na situação brasileira, de desobjetificar e se humanizar o ser humano que vai à escola desposado das condições mínimas para passar pelo processo educacional”.

O papel político do professor, nessas condições, é de compreender aquele ser como ser igual, que somente tem condições financeiras piores que a dele e de encontrar meios de ofertar

as mínimas condições para que ele possa estar na escola. Mesmo sendo uma ação assistencialista, para Fernandes (1989), já cria uma certa ruptura, pois, nessa relação entre educador e educando, foi percebido que aquele ser, fundamentalmente, precisa ser acolhido, compreendido e transformado, dentro dos seus limites.

Outra importante iniciativa do professor como ser político para Florestan Fernandes é de lutar por melhores condições estruturais e administrativas da educação.

Fernandes (1989, p. 169) comenta que, há tempos, o governo atua de forma regradada às estruturas escolares do sistema público de ensino. Desde as escolas primárias até o ensino superior, foram violentados pelo Estado nos últimos tempos, na visão de Florestan Fernandes. Apesar das terríveis consequências, diante de tais problemas, os professores, alunos e funcionários compreenderam que formam uma comunidade escolar e que devem se engajar para lutar por melhores condições.

Fernandes (1989, p. 169) comenta que “Eles querem expandir-se como uma comunidade, quebrar aquelas barreiras, que antes introduziram diferenças de classes não efetivos nas relações de estudantes e professores”, porém, pelas forças políticas, são barrados pelas atuações da mídia, do próprio Estado que, essencialmente, opera de forma conservadora e repressora.

Outros problemas como: baixos salários, a dominação educacional imposta por outros países (exemplo: acordo MEC-USAID), o investimento e a valorização do ensino público, a educação como direito de todos etc., são outros elementos que demonstram a importância e a necessidade da atuação política do professor, no seu trabalho cotidiano. Suas ações políticas, para Fernandes (1989, p. 170), devem sempre estar alertas e fortalecidas para que haja engajamento consciente da sua parte e nas construções junto à comunidade escolar, ou seja, o professor precisa ser um “instrumento intelectual para ser crítico diante da realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vá além da escola”

Fernandes (1989, p. 170) reforça esse aspecto do professor como ser político dizendo que:

Então, faz parte da situação de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais o professor precisa estar armado de uma consciência política penetrante. Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente [...] O professor, precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida com problemas especiais e, esse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade.

Assim, vamos ao segundo ponto: a necessidade da formação da autoconsciência dos “de baixo”.

Fernandes (1989) destaca que o capitalismo, mesmo sob a égide de um regime autoritário (empresarial-militar), pela sua própria característica como sistema, sempre terá suas contradições. Não há possibilidade, por exemplo, de termos um exponencial crescimento do capital e, concomitantemente, o extremo esmagamento dos trabalhadores. Se há crescimento do capital, conseqüentemente, há também o crescimento do trabalho e de conflitos sociais. Se há violência e repressão contra as manifestações, elas acontecerão de outra forma. Ou seja, Florestan Fernandes quer dizer que não há possibilidades de estancamento no desenrolar da história humana.

Introduzimos o assunto utilizando essa afirmação do autor para afirmarmos que o professor, mesmo na instituição escolar burguesa, como pertence ao mesmo sistema contraditório do capital, também é passível de transformações.

Nesse assunto, Fernandes (1989) destaca dois principais pontos: a necessidade de pensarmos uma educação que servisse à classe trabalhadora e à escola como espaço de formação política.

Se a educação socialista fosse consolidada, não haveria a necessidade de lutar contra a desigualdade nem contra a opressão, pois, numa sociedade socialista, não há a relação de oprimido e opressor pelo fato de não existir contradição de classes, contudo, como Florestan Fernandes, está tratando da educação dos “de baixo” no capitalismo, assim, a luta pela conquista da democracia e contra a reprodução da dominação seria uma situação de enfrentamento constante na atual conjuntura escolar se a classe trabalhadora e os oprimidos quisessem avanços (FERNANDES, 1989).

O ideal, na perspectiva da educação socialista, é o professor, o estudante e a própria escola como instituição conduzirem a pedagogia e as relações coletivas conforme o socialismo. Fernandes (1989) enxerga que é possível pensar e refletir sobre uma possível pedagogia socialista dentro do capitalismo, mas praticá-la em sua integralidade só seria viável se houvesse a conquista da vitória revolucionária do proletariado, depois de eliminação da desigualdade de classes.

Por essa razão, Fernandes (1989) deixa clara a importância da democratização do ensino e da necessidade de permanência estudantil, pois, como não havia condições concretas para desenvolver uma pedagogia socialista, Florestan Fernandes salienta a necessidade de o filho da classe trabalhadora estar e permanecer na escola.

O problema é que o sistema educacional pensado e articulado pela burguesia nativa, concretizado através dos currículos e da ideologia, nunca possibilitaria aos trabalhadores condições de acesso e permanência estudantil, muito menos de fomentar uma revolução socialista. As medidas controladas pelo Estado, se assim conduzidas, ofereceriam transformações superficiais que não modificariam os principais dilemas educacionais concretos. A falta de acesso à escola, a permanência do aluno e as más condições de ensino seriam, no máximo, minimizados por meio de reformas pontuais controladas. Para Fernandes (1989), por essas razões, a conquista da educação democrática plena seria um quesito fundamental para oferecer bases mínimas para abrir os horizontes intelectuais e preparar para a vida e o mundo do trabalho dos filhos da classe trabalhadora. Entretanto, por a educação ser institucionalizada e sistematizada historicamente pela classe dominante, o outro grande problema a ser rompido era que os conteúdos ministrados na escola seriam como ferramentas que deformavam e adestravam os jovens como se fossem máquinas operadas e dirigidas a distância por um controle opressor.

Romper os privilégios de acesso e permanência na escola que a burguesia nativa mantinha como fonte de segregação social e de perpetuação do controle cultural, econômico e político, para Fernandes (1989), seria a primeira barreira a ser quebrada para que os “de baixo” pudessem se libertar das sofridas amarras do passado. Ou seja, a conquista da democracia plena era condicionante, na leitura da realidade concreta feita por Florestan Fernandes, para obter acessos a direitos e para possibilitar mobilizações dos oprimidos em formar sua autoconsciência e autoemancipação.

A revolução democrática na educação, mesmo com esse problema agregado, seria o primeiro passo histórico, a priori via democracia, para que existissem condições estruturais para a criação de uma escola que fosse capaz de servir aos trabalhadores, sem aprisioná-los, de forma excludente, a situações de subalternidade. O acesso à escola democrática ofertada pelo Estado, mesmo com suas contradições, poderia ofertar a todos uma educação que possibilitasse o desprendimento dos resquícios culturais vindos dos períodos que antecederam a constituição da República (1889), gerando bases para a autonomia e emancipação (FERNANDES, 1989).

Florestan Fernandes, como vimos, tinha plena clareza de que acessar e permanecer na escola era basilar para que a classe trabalhadora pudesse se formar para participar ativamente como cidadã na sociedade tida como democrática. Contudo, preconiza também que os trabalhadores, incluindo os educadores (professores), além de construir uma educação fundamentada em bases democráticas, para se libertar do domínio ideológico impostos pela lógica reprodutora capitalista de forma opressora, teriam que apoderar e conduzir sua própria

educação de acordo com sua realidade local e histórica como classe trabalhadora (FERNANDES, 1989).

Fernandes (1989, p. 150) explana que:

O filho do trabalhador não pode ser submetido a uma reprodução sistemática, ou seja, a escola reproduz o trabalhador através dos seus filhos. É preciso quebrar esse elo. É preciso que o trabalhador encontre condições de autoemancipação intelectual, cultural e política e que, portanto, seja tirado desse nexo através do qual o trabalhador é incorporado à reprodução da ordem do modo de produção capitalista.

O elo que prendia ao formato escolar que reproduzia sistematicamente a subalternidade do filho do trabalhador, para Florestan Fernandes, seria quebrado se houvesse meios de buscar a autoconsciência intelectual, cultural e política para que os “de baixo” conseguissem encontrar espaços que os possibilitassem pensar, criar e conduzir a sua própria educação. Um dos principais condutores dessa transformação seria o professor.

Aqui entramos no segundo ponto. A escola não tem somente a função de ensinar instruções organizadas por meio de um currículo, ela é um espaço de socialização da comunidade e do despertar da consciência, do indivíduo, do coletivo nas dimensões políticas. A politização da classe trabalhadora e dos oprimidos, para Fernandes (1989), deve começar na escola desde a tenra idade. Nesse sentido, a escola seria um local que possibilitasse que os horizontes intelectuais do professor, estudante, funcionários e comunidade local fossem abertos, tornando a educação e as relações coletivas instrumentos formativos para a transformação da vida e da sociedade.

Nesse quadro, a atuação do professor como mediador entre os conteúdos e o alunado seria fundamental para formar o estudante, filho da classe trabalhadora, sem os alienar, deformar e adestrar como se fossem máquinas a serviço exclusivo do capitalismo. Conforme Fernandes (1989, p. 149), o papel do professor seria de “libertar o trabalhador da opressão, da condição de oprimido, de modo que o proletário possa ter uma relação libertária, crítica e revolucionária com sua situação de existência material, social e moral”.

A postura do professor junto à comunidade escolar (alunos, funcionários e comunidade), além de promover relações e criar ambientes de formação democrática os quais reforçam o rompimento com os laços do passado colonial como alicerce nas interações, seriam meios de formar o coletivo consciente das suas condições e de esclarecer seus papéis numa sociedade de classes.

A riqueza do espaço escolar (público) é priorizada na concepção de Florestan Fernandes porque é um dos lugares que grande parte dos filhos da classe trabalhadora e os oprimidos

acessam e, dentro do modo de produção capitalista, não há outras oportunidades de organização concreta já sistematizadas como a escola. Conforme Fernandes (1989), a escola faz parte das instituições burguesas solidificadas no modo de produção capitalista e, por sua própria contradição inerente, se bem conduzida pela comunidade escolar, pode ser uma das principais ferramentas de emancipação dos “de baixo”.

Fernandes (1989) denuncia a atuação repressora e controladora das classes dominantes ante qualquer tipo de atuação progressista na educação. Comenta também que a pedagogia burguesa, preconizada por importantes educadores, como é o caso de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo, são importantes, pois, apesar de estarem concatenadas aos ideais iluministas burgueses, não considerando a leitura histórica, social, econômica e política específica brasileira, eram progressistas e propunham “revoluções dentro da ordem” frente às deficitárias condições educacionais brasileiras. O problema é que no Brasil, mesmo essa pedagogia, pelo caráter conservador da nossa burguesia nativa, não se desenrolou no percurso da história. Essa pedagogia foi sufocada com o tempo e “[...] não deu seus frutos, apesar de todo o ardor, de todo o idealismo e de todo o esforço, o que ela representou [...]” (FERNANDES, 1989, p 232). Por isso, a conquista de qualquer progresso ou transformações no campo da educação seria uma conquista política para Florestan Fernandes.

Fernandes (1989, p. 240) afirma que, “[...] para mim, o elemento central da educação está na escola e, dentro da escola, na sala de aula, há esse binômio: sala de aula e escola”. As amarras de uma sociedade hierarquizada, autocrática e repressiva poderia ser reformulada a partir de um processo educacional que transferisse para dentro da escola e sala de aula um caráter libertador e emancipador, de forma que a classe trabalhadora e os oprimidos pudessem se reconhecer dentro do processo social, cultura, político e econômico numa sociedade de classes.

O processo educacional acontece fundamentalmente dentro da escola e na sala de aula. Por esse motivo, é preciso que as diretrizes educacionais estejam conectadas com as ideias democráticas de educação e deem bases formativas para que o educador possa exercer seu papel de fomentador da consciência crítica, emancipadora e inventiva juntos aos seus alunos e comunidade escolar. Fernandes (1989, p. 237) enxerga no processo educacional a “[...] cadeia para que os excluídos e oprimidos adquiram uma consciência de que a sua libertação depende de sua consciência crítica e que essa consciência crítica pode passar por um tipo de educação que não seja conformista, mas sim ativista e militante”.

Fernandes (1989) compreende que a revolução educacional jamais viria através da Constituição de leis⁶⁰, pelo fato de todas elas estarem a serviço da reprodução e conservação do sistema social vigente. Para que houvesse a possibilidade da construção de uma revolução, seria necessário que a revolução democrática avançasse, estabelecendo condições de criar escolas (em todos os níveis) capacitadas para servir aos trabalhadores, sem formá-los para submissão em condições indignas, mas que os possibilitassem receber uma formação política e técnica útil para vida, emancipação e, principalmente, para que eles sempre reconheçam a sua identidade e seu papel social, das finalidades que delineiam as relações de classe frente às transformações da sociedade capitalista.

A escola que interessa aos trabalhadores e oprimidos é, para Fernandes (1989, p. 150):

Uma escola que ofereça ao trabalhador condições de desenvolvimento intelectual independente. O filho do trabalhador não pode ser submetido a uma reprodução sistemática, ou seja, a escola reproduz o trabalhador através dos seus filhos. É preciso quebrar esse elo. É preciso que o trabalhador encontre condições de autoemancipação intelectual, cultural e política e que, portanto, seja tirado desse nexos através do qual o trabalhador é incorporado à reprodução da ordem do modo de produção capitalista.

Portanto, o espaço escolar que Florestan Fernandes preconiza em seus ideais é aquele que oferece ao trabalhador condições para pensar a sua própria existência, seus dilemas reais, as contradições e sua função histórica na sociedade de classes, quebrando os paradigmas de imposição cultural reproduzida pela instituição escolar. O filho da classe trabalhadora necessita encontrar formas de autoconsciência e autoemancipação intelectual, política e cultural para conseguir romper as correntes que os aprisionam na lógica imposta pelo modo de produção capitalista.

Nesse sentido, o ambiente escolar deveria ser um organismo vivo o qual educa sua comunidade com bases democráticas. A escola que não é construída e direcionada pelos seus agentes não expressa os valores da realidade do próprio entorno e, consequentemente, faz o papel de opressora e reprodutora da ideologia hegemônica. Essa escola, em vez de representar as necessidades objetivas da comunidade e formar cidadãos críticos, preparados para o trabalho (científico e tecnológico) e politizados, aliena os filhos da classe trabalhadora e perpetua as

⁶⁰ Além da Constituição e suas leis que servem somente ao poder, Florestan Fernandes denuncia a atuação interessado do Conselho Federal de Educação como um dos grandes problemas da educação brasileira. 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 pensa na criação de um Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional (CNDE). O órgão ligado ao Estado teria o dever de direcionar e estabelecer metas e programas de acordo com as leis fixadas pela LDB. Sua função, diferentemente dos antigos Conselhos que tinha funções deliberativas nos âmbitos políticos administrativos que cabiam ao MEC, seria de combinar o planejamento educacional junto à descentralização e à efetivação da democratização do sistema educacional como um todo.

condições de exclusão, autoritarismo e mandonismo vindas de vestígios das relações sociais oriundas do antigo regime servil. Além disso, a escola com tais características coaduna-se com os interesses do capital internacional de controle e dominação cultural e econômica de classe.

Para Fernandes (1989, p. 131), “uma escola que não seja capaz de funcionar como comunidade educacional não educa professor, não educa o estudante e não educa o funcionário. Deseduca todos”. Ou seja, se o ambiente escolar e suas propostas não forem condizentes com a formação de base democrática, impostos de modelos transplantados de fora e não pensados pelos próprios sujeitos que a ocupam, não forma cidadãos para viverem numa sociedade moderna e dita “democrática”, ao contrário, aliena a classe trabalhadora tendo como base a exclusão histórica imposta em nossa sociedade pelas classes opressoras.

A interação viva democrática do coletivo escolar é fundamental para a formação na democracia, e não somente para uma possível democracia vivenciada fora na sociedade como um todo. O ambiente escolar opressor que, historicamente, foi constituído na escola burguesa brasileira, era um dos grandes problemas da nossa educação. Não bastava ter escola para todos se continuasse com a mesma cultura exclusivista na qual o aluno vindo das periferias não consegue se enxergar como pertencente ao espaço estrutural, curricular e pedagógico proposto. A construção da escola em sua integralidade é função dos atores que nela vivem, pensam e a constituem, ou seja, a classe trabalhadora e os pobres (FERNANDES, 1989).

Fernandes (1990b) reforça que o sistema escolar com esses traços, infelizmente, ainda é uma forma política de dominação social e de disseminação da ideologia hegemônica burguesa. Nesse formato, a escola tem o papel de perpetuar e reproduzir a dominação de classe e de enfraquecer, conseqüentemente, a formação da consciência e luta dos trabalhadores por outra forma de sociedade mais igualitária e justa.

Portanto, os modelos pedagógicos e culturais estabelecidos no ambiente escolar ainda representavam concepções que nada tinham a ver com a realidade brasileira, sendo assim, Florestan Fernandes deixa claro que o rompimento dessa prática opressora seria uma conquista necessária para que a classe trabalhadora e os oprimidos pudessem ter mínimas condições de se reconhecer como classe e, conseqüentemente, terem consciência para buscar sua própria emancipação política, social, cultural e econômica.

Consideramos que o fio condutor do seu pensamento sobre a educação brasileira estava pautado num projeto socialista de sociedade, diferente do pensamento e propostas levantadas na década de 1960, como vimos no capítulo anterior. A ideia de que a revolução educacional viria por meio da conquista da democracia plena, por um processo natural e através do planejamento científico intencional, pelas lições de vida e pesquisas realizadas após o golpe de

abril de 1964, foram abortadas. Sua compreensão do contexto de 1980 e dos dilemas históricos brasileiros eram outros. Florestan Fernandes tinha plena ciência de que qualquer tipo de avanço, mesmo conectados aos ideais republicanos, seriam conquistados e solidificados pela luta dos trabalhadores e oprimidos.

O próximo capítulo é o principal para atender ao objetivo da presente pesquisa. Concatenado com os capítulos já anteriores, esforçamo-nos para compreender as contribuições, reflexões e propostas de Florestan Fernandes como deputado constituinte e suas conexões com as lutas pela educação em sua caminhada como militante. Para isso, debruçamo-nos sobre os textos jornalísticos, documentos que registram suas falas no Congresso e em entrevistas publicadas em coletâneas que o autor escreveu no final da década de 1980 e no início de 1990. Como proposto, buscamos a apreensão da conjuntura dos anos de 1980 para aprofundarmos o sentido das propostas feitas pelo deputado e, se possível, as considerações do autor sobre sua jornada e experiências nos debates sobre o tema.

CAPÍTULO 3
FLORESTAN FERNANDES NA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE DE
1987-1988

Fernandes (2005) revela, em suas análises, que o golpe empresarial-militar de abril de 1964, além de fazer parte das estratégias imperialistas de aprofundamento da dependência nos países da periferia do capital, abafou, com muita violência e repressão, qualquer pensamento e ação progressista que se assemelhasse a alguma pretensão de revolução ou ao menos avanços nos direitos sociais da massa trabalhadora.

Depois de intensos 21 anos de prisões, mortes, exílios e repressão, a decadência da ditadura empresarial-militar (1964-1985) no Brasil, na década de 1980, foi um momento que possibilitou o restabelecimento e a reorganização da sociedade civil, contudo perpassado de muitos conflitos. Em meio a intensas lutas, havia a abertura que possibilitaria avanços e conquistas de direitos, principalmente por meio da Constituinte de 1987-1988.

O objetivo deste capítulo é analisar as propostas, os debates e o pensamento educacional em Florestan Fernandes como deputado federal constituinte nos anos de 1987-1988.

Assim, para contemplá-lo, o presente capítulo está dividido em três itens. No primeiro, por compreendermos que sua militância como candidato a deputado federal no ano de 1986 nos permite entender os principais motivos e as reais oportunidades de transformação social, cultural, econômica e política que poderiam vir em sua filiação ao PT, buscamos entender as ações de Florestan Fernandes que antecederam o início de suas experiências como deputado federal.

No segundo item, vamos para a análise que configura compreender suas propostas, debates e pensamento educacional na experiência como deputado federal na ANC de 1987-1988. Para tal, utilizamos como base de análise, conforme já anunciado, as três categorias: a) a superação dos resquícios dos traços coloniais vindos do antigo regime servil e a conquista da democracia; b) a luta dos trabalhadores da educação e a formação da autoconsciência e autoemancipação dos “de baixo” e c) verba pública somente para a escola pública). Aqui vale destacar que, na década de 1980, o vetor do pensamento de Florestan Fernandes, como já explanamos, não estava mais atrelado ao pensamento “iluminista” da educação brasileira, mas a um pensamento revolucionário de cunho socialista, o qual destacava a importância da participação e da organização revolucionária da classe trabalhadora em todo o processo educacional.

3.1 Florestan Fernandes: filiação no Partido dos Trabalhadores (PT) e campanha política

Perceber que a estrutura ideológica, política e histórica no Brasil sempre esteve entrelaçada com o passado colonial escravista e que o capitalismo implantado em nosso país,

com o passar do tempo, se aprofundou na dependência sob custódia do imperialismo, foi um dos vários pontos que expandiram a consciência de Florestan Fernandes de que pequenas reformas sociais seriam importantes para o progresso, mas certamente não levariam ao caminho de possíveis revoluções rumo a transformações estruturais que modificariam o modo de produção (FERNANDES, 2005;1995).

A transcendência do caráter exclusivista e contrarrevolucionário da classe dominante⁶¹ permanente permeou toda a história em grande parte dos países da América Latina. A liberdade, a fraternidade e a igualdade exclamada pela Revolução Burguesa Francesa, a qual preconizava a construção de uma nova sociedade que tinha como norte a postura democrática, está distante de ser conquistada pela periferia do capital. Segundo Fernandes (1995), o advento das ditaduras ocorridas em diversos países no cone sul demonstrou claramente que o comportamento da burguesia nativa sob orientação – ideológica e econômica – dos países centrais não estão enraizados em suas bases primárias pregadas pelo movimento a priori. Pelo contrário, expressam uma contrarrevolução permanente intencional e arquitetada para a conservação dos seus privilégios e para a acumulação e apropriação do capitalismo central.

Ou seja, os problemas sociais brasileiros e de grande parte da América Latina, na visão de Fernandes (1995), permanecem porque a própria burguesia nativa coage e estanca seu progresso de transformação, preconizando fundamentalmente dois pontos: seus privilégios como classe e a permanência dos lucros para ambos, isto é, burguesia nativa e capitalismo central.

Como previa Fernandes (1966), a LDB promulgada em 1961 e as políticas educacionais dos governos militares suscitarão grandes impactos no alastramento do abismo entre as

⁶¹ Na explicação de Fernandes (2015, p. 94-95) sobre as contrarrevoluções que ocorrem na América Latina: “A ‘interrupção das revoluções’ apresenta-se como um fenômeno político repetitivo. Com frequência, poder-se-ia dizer, o que entra em jogo é o próprio aborto da revolução burguesa. A base econômica social do desenvolvimento capitalista faz com que, na grande maioria dos países da América Latina, os estratos burgueses sejam muito débeis, em porte e em capacidade de decisão. Em síntese, as ‘condições objetivas’ da transformação capitalista são demasiado francas e descontínuas para alimentar saltos constantes em suas ‘condições subjetivas’. A busca das ‘vantagens’ do pequeno número’ sofre uma erosão destrutiva, em termos da mentalidade capitalista, compelindo a burguesia, coletivamente, a privilegiar suas relações com o mercado mundial, a fortalecer unilateralmente sua posição de poder e a evitar riscos que podem ser transferidos para os “parceiros externos” e para a coletividade, pela mediação do mercado externo, da dominação paternalista ou do Estado. Como consequência, o período de transição neocolonial é muito prolongado, na maioria dos países, pela qual verdadeiras burguesias compradoras utilizam o monopólio do poder político como elemento de barganha nas transições mercantis com o exterior. Nos poucos países em que isso não acontece, por sua vez, as classes burguesas segregam mais ou menos (às vezes quase completamente) o Estado da Nação, tomando através do primeiro decisões políticas em nome desta: o que provoca uma extrema exarcebção do elemento político inerente ao capitalismo e retira da transformação capitalista, em escala variável, o potencial de pressão das classes trabalhadoras. Por isso, de uma perspectiva externa superficial, tudo ‘parece igual’ ou ‘cinzento’ na América Latina e a mudança social progressista – mesmo a que surge de situações revolucionárias – parece um ‘fator de reforço’ do status quo sobre as ‘revoluções interrompidas’.

oportunidades educacionais ofertadas aos ricos e aos pobres. Assim sendo, como um dos principais direitos, a educação, como vimos, por tornar-se mercadoria e meio de formação e produção de mão de obra especializada, infelizmente, juntou-se à lista de bens que possibilitaram mais uma frente de vasto lucro aos investidores.

Diante esse cenário compreendido por Fernandes (2005), depois de anos de repressão e aprofundamento das relações de dependência econômica e cultural sob a égide do imperialismo junto à burguesia nativa, no final da década de 1970 e início de 1980, ocorrem avanços políticos por intermédio das forças sociais progressistas e democráticas. Depois do extenso período de ditadura empresarial-militar (1964-1985) e intensa opressão política e ideológica, o povo brasileiro se reorganizou para lutar pela “redemocratização”, como já vimos.

Nos momentos de maior repressão (final de 1960 com o AI-5 e praticamente toda a década de 1970), os intelectuais moviam-se contra essas forças, mesmo frente ao perigo, por meio de instituições e periódicos. Já em 1980, devido ao declínio do regime, passam a ter outras posturas, transformando-se, assim, em sujeitos mais ativos e coletivos. Outra frente importante que se levantou para a luta são os libertários representantes da Igreja que, embasados na teologia da libertação⁶², constroem e organizam Comunidades Eclesiais de Bases (SOARES, 1997).

Em 1978, surgem diversas manifestações e greves encabeçadas pelos metalúrgicos do ABC, dentre elas, Luiz Inácio Lula da Silva, um dos principais líderes do movimento, e a organização do movimento sindical autônomo, que ficou conhecido como “novo sindicalismo”⁶³. O ano seguinte, 1979, também teve grande importância, pois houve a aprovação da anistia concebida pelo então presidente, general João Batista Figueiredo (SOARES, 1997).

As greves do ABC são uma das respostas da conjuntura política brasileira à repressão e às más condições em que a classe oprimida se encontrava após quase duas décadas. Os sindicatos de diversas frentes trabalhistas se manifestavam mediante mobilizações coletivas que pelejavam por melhores condições de trabalho e remuneração mais justa.

De acordo com Soares (1997), outros líderes se destacavam nesse recorte histórico: Leonel Brizola, Miguel Arraes, Luís Carlos Prestes etc. Ainda, no mesmo período, o surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT)⁶⁴ tem grande repercussão, principalmente dentre os jovens

⁶² BOFF, Leonardo. **Teologia do cativo e da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

⁶³ Para se aprofundar nesse debate, indica-se: BOITO JÚNIOR, Armando, (org.). O sindicalismo brasileiro nos anos 80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

⁶⁴ O PT surgiu como agente promotor de mudanças na vida de trabalhadores da cidade e do campo, militantes de esquerda, intelectuais e artistas. Foi oficializado partido político em 10 de fevereiro de 1980, pelo Tribunal Superior de Justiça Eleitoral. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/nossa-historia/>>. Acessado em 12 nov. 2018.

e parte dos intelectuais de renome como Sérgio Buarque de Holanda, Plínio de Arruda Sampaio, Emir Sader, Leonardo Boff, Raul Pont etc.

Dentre os expressivos intelectuais, por meio de um convite mediado por seu filho, Florestan Fernandes Júnior, estava Florestan Fernandes. Em 1986, Florestan Fernandes se filia ao PT para tornar-se deputado constituinte em 1987. Ao ser convidado, Florestan Fernandes faz algumas solicitações a Lula, como a definição de um programa que esclarecesse melhor suas opções políticas e, como núcleo político, a presença e o pensamento da classe trabalhadora (CERQUEIRA, 2004).

As atividades que Florestan Fernandes exercia nesse contexto resumiam-se em duas: a de professor na pós-graduação da PUC/SP e a de articulista na Folha de São Paulo. Ele ministrava cursos numa perspectiva marxista, sobre temas como: autoritarismo político no Brasil e na América Latina em geral, processos revolucionários (por exemplo, a Revolução Cubana), movimentos sociais e partidários. Na atividade como articulista, o autor estava ligado a um jornalismo que constata as contradições e a realidade dos militantes, pois realizava análises sobre os problemas políticos brasileiros sob perspectiva socialista. Nas suas atividades, tanto os alunos quanto seus leitores apoiavam a sua entrada no partido e sua candidatura para deputado federal. Sua adesão, portanto, estava cada vez mais imperativa. Porém, decisivamente, de acordo com Soares (1997), a inexistência de outras opções políticas que atendessem a suas posições foi uma das razões essenciais para seu ingresso no PT. A pluralidade de olhares, na América Latina, tinha deixado de ser um aspecto ruim, pois havia a necessidade, por sua fragilidade política, de aglutinar diversas correntes para compor o grupo, e isso era um dos pontos fortes que Florestan Fernandes via na composição do PT.

Ademais, outro fato que chamou a atenção de Florestan Fernandes em participar do PT foi a oportunidade de transformação por meio da convocação para a Assembleia Nacional Constituinte⁶⁵. Florestan Fernandes via como uma boa oportunidade de avançarmos as solicitações históricas da classe trabalhadora e oprimida, recorrente a meio legais, pois estaria em pauta toda a reorganização e os debates da estrutura social, econômica, cultural e política

⁶⁵ No dia 1º de fevereiro de 1987, os membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal reuniram-se, unicameralmente, em Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Composta por 559 constituintes, a ANC foi convocada em meio ao processo de transição democrática do país, sendo parte de um compromisso assumido pelas forças políticas que chegaram ao poder em 1985. Em 5 de outubro de 1988, após intensos debates, conflitos, impasses e negociações, foi promulgada, em sessão solene, a sétima Constituição do Brasil. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/assembleia-nacional-constituente-de-1987-1988?fbclid=IwAR0duaQ6gqEWO-AbOkY_K4mxHYn7jNg0rShDPoReHWjZoFS6l2Z0JGrObR8>. Acessado em 23 nov. 2018.

no país. Assim, foi nesse intuito que Florestan Fernandes aceitou construir e participar desse processo como candidato a deputado constituinte pelo PT.

Fernandes (2006, p. 123) comenta que “[....] É essencial, neste momento, despertar nos oprimidos e nas classes trabalhadoras a consciência mais clara possível de seus direitos civis ou políticos e de suas garantias sociais”. Florestan Fernandes enxergava em sua candidatura pelo PT a possibilidade de suscitar e formar a consciência e emancipação da classe trabalhadora e dos pobres ante importante momento de luta na efervescente década de 1980.

Na candidatura, houve apoio dos diversos grupos que Florestan Fernandes conhecia e acompanhava por causa das muitas pesquisas já realizadas, e pelo seu caráter militante em prol dos desfavorecidos desde a sua juventude. Os indígenas, os negros, as mulheres, os trabalhadores fariam parte, sem dúvida, do seu eleitorado. Intelectuais da estirpe de Luís Carlos Prestes queriam sua participação nesse processo, bem como os jovens mais radicais do próprio partido, pelo respeito e admiração por sua obra e coerência de vida (CERQUEIRA, 2004).

Todos esses fatores, em nossa leitura, corroboraram para que Florestan Fernandes concordasse e, por livre e espontânea vontade, aceitasse a parceria com o PT frente ao processo de construção da ANC de 1987-1988. Florestan Fernandes tinha consciência das condições do nosso país e sabia de sua responsabilidade como intelectual representante orgânico da classe trabalhadora ante a imensa luta que teria que enfrentar.

A campanha então se iniciou. Florestan Fernandes se entregou integralmente a esse processo, com a mesma vontade e tenacidade que sempre teve nas atribuições que a ele eram entregues em sua fase como professor e pesquisador. Ele sabia que o intelectual tinha um papel importante nesse processo formal de eleição e nos debates no interior do partido (CERQUEIRA, 2004).

Em suas palavras:

A questão, para mim, não é de querer tornar-se deputado federal. Busco empenhar-se 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 do estatal e da violência organizada pelos privilegiados (FERNANDES, 2006, p. 123).

Florestan Fernandes tinha outros focos além de conseguir o título de deputado federal. Sua vontade de participar desse solene momento estava alinhada a toda a militância concretizada em suas atuações passadas e, principalmente, à consciência que tinha como pesquisador sobre os dilemas sociais e históricos brasileiros que transcendiam o caráter político e as condições econômicas em todo o período republicano do país.

Sua campanha foi feita com poucos recursos financeiros. O autor praticamente custeou sua empreitada política com venda de livros e auxílios vindos de amigos mais íntimos, como Antônio Candido. As ações eram previstas e outras improvisadas, contando com muita criatividade, coragem e espontaneidade. O candidato a deputado federal petista tinha plena consciência de que o objetivo das eleições não era tão somente a vitória, mas desempenhar o papel de militante-político na formação da consciência de todo o eleitorado com seus discursos e textos. Para ele, os valores socialistas eram indispensáveis para fundamentar os ideais de suas ações, porém, o mais importante era possibilitar a todos a formação da consciência crítica como cidadão, socializar e criar debates e disseminar suas ideias sobre todo o Brasil (SOARES, 1997).

Em suas proposições na campanha, Florestan Fernandes salientava que, historicamente, as classes burguesas nunca se interessaram em constituir e elaborar uma Constituição que tivesse princípios embasados em termos realmente democráticos. As elites, por sua fisiologia histórica, sempre tomaram as rédeas dos processos de elaboração das Cartas Magnas que conduziram legalmente o país. Por isso, apresentou alguns objetivos bases em sua campanha pelo PT:

- 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 cidadão pertencente 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 pelo 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 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, 2006, p. 128-132).

Os objetivos da campanha de Florestan Fernandes, expressados por tópicos, levavam o conteúdo de toda a sua militância histórica como defensor dos “de baixo”. A luta por melhores condições concretas do negro, da mulher, das pessoas com deficiência intelectual e deficiência físico, dos idosos, dos grupos GLS e dos indígenas, e todos os oprimidos ficam evidentes em suas afirmações, bem como a defesa, em mais uma oportunidade, do acesso e permanência de todos na escola pública e da exclusividade da verba pública para o desenvolvimento da escola pública. Florestan Fernandes, por sua maturidade intelectual e experiências vivenciadas no período ditatorial (empresarial-militar), nesse contexto, entendia que se todos tivessem acesso à escola, devido às especificidades dos problemas sociais brasileiros, não seria o bastante, mas

a luta contra a escola “tecnicista” – na qual forma os homens com a mera finalidade de desenvolvimento econômico e aumento da produtividade – constituída pelos militares e a dominação ideológica alienante encabeçada pelas elites (via Estado, mídia, gestão e domínio hegemônico pedagógico), e canalizada na escola, seriam pontos igualmente importantes a serem debatidos.

Florestan Fernandes compreendia que os problemas educacionais da década de 1980 eram outros se comparados aos da década de 1960, quando encabeçou a campanha “Em Defesa da Escola Pública”. Todos os problemas na educação brasileira que foram levantados em 1960 ainda persistiam na realidade escolar. Florestan Fernandes via que sua participação na construção da nova Carta Magna poderia ser uma chance de retomar esses debates e propor avanços estruturais e pedagógicos que colaborariam para o desenvolvimento de uma educação que possibilitasse a emancipação da classe trabalhadora.

O ambiente escolar e a sala de aula são questões fundamentais para Florestan Fernandes. Para tornar a escola um ambiente educacional que oferecesse a formação da autoconsciência e da autoemancipação da comunidade escolar, fazia-se necessário que as relações entre os pares fossem construídas com bases democráticas. A escola e a sala de aula, nesse sentido, seriam compreendidas como espaços que possibilitariam as interações entre professores, alunos e funcionários que os dessem sentido e os possibilitassem pensar e deliberar ações correspondentes à realidade do entorno.

Os propósitos educacionais da campanha de Florestan Fernandes nos permitem afirmar que seu pensamento educacional na década de 1980, como vimos no capítulo anterior, estão explicitamente atrelados aos ideais socialistas. A ideia da formação da autoconsciência e da autoemancipação da classe trabalhadora e dos oprimidos, por meio do acesso e da autogestão da escola efetivada pela comunidade escolar, supostamente traria condições aos desfavorecidos de construir suas formações e, principalmente, pelo ato coletivo, de se superarem da condição de subalternos.

Florestan Fernandes considerava que o socialismo, modo de produção que defendia, ensinava que a liberdade, a fraternidade, a igualdade, só poderiam ser conquistadas por meio da formação da autoconsciência e da autoemancipação das classes oprimidas na construção coletiva das ideias e ações. O primordial não consistia em avançar e refinar o conteúdo constitucional, mas, efetivamente, em implantar uma República democrática e popular, que embasasse como força motriz, o principal sujeito histórico, os trabalhadores do campo e da cidade (FERNANDES, 1989).

A experiência na ANC de 1987-1988, se eleito, seria uma forma de representar os oprimidos e tornar a Constituição um instrumento legal de luta e posicionamento político a favor da classe trabalhadora. Fernandes (2006) considerava que o essencial, no momento, era que os “de baixo” conquistassem voz e peso na sociedade civil e presença atuante nas esferas políticas e na direção e controle das estruturas de poder do Estado. Para ele, sua participação no processo de candidatura e na constituinte, poderia ser uma “arma” para a promoção de uma revolução democrática irreversível, de base proletária, popular e, conseqüentemente, socialista.

Sendo assim, Florestan Fernandes tinha em mente objetivos claros em sua possível experiência na construção/organização da nova ANC de 1987-1988. Suas questões prioritárias em sua atividade política como deputado federal foram pensadas a partir dos pontos já citados, porém especificadas em sua campanha em dez tópicos; são eles:

1º - As classes não podem ser excluídas do coletivo ativo e permanente da composição, funções e rendimento social do Estado. Urge, portanto, eliminar a monopolização do poder estatal por minorias das “classes dirigentes” e instituir uma forma de democracia que comporte a soberania popular.

2º - A existência de um quarto poder de fato é uma perversão do Estado democrático. Por isso, é necessário restringir as atribuições das forças armadas à defesa da nação contra ameaças externas comprovadas, penalizar as tentativas de convertê-las em fonte última da autoridade real, extinguir as “leis de defesa do Estado” e ajustar o Conselho de Segurança Nacional às suas atribuições constitucionais.

3º - A propriedade privada perdeu o caráter de “princípio sagrado e inviolável da ordem pública”. Ela tornou-se, especialmente em nosso país, um fator de grave desigualdade de classes, de raça, de distribuição das oportunidades educacionais e de instabilidade política. Cumpre regular claramente as limitações que devem balizar o seu uso social e delimitar sua expropriação, estatização, federalização e socialização com fins coletivos.

4º - A autonomia das nações não é uma dádiva da natureza e da história. Ela é conquistada numa luta sem trégua contra várias modalidades de colonialismo, neocolonialismo e dependência. Em uma era de internacionalização acelerada e impiedosa do capitalismo monopolista e de expansão agressiva do imperialismo econômico, cultural, político e militar das nações capitalistas hegemônicas e de sua superpotência, os Estados Unidos, é matéria de vida ou de morte introduzir na carta magna medidas constitucionais de proteção de nossos recursos materiais e humanos e de forte incentivo ao desenvolvimento do Brasil como nação independente.

5º - Não é suficiente que a Constituição arrole os direitos civis e políticos fundamentais do cidadão. É preciso conferir às classes trabalhadoras e destituídas as garantias sociais que infundam realidade à universalização de tais direitos civis e políticos entre todos os cidadãos. Só assim se poderão garantir os fundamentos objetivos e subjetivos da existência da soberania popular e, em especial, do inconformismo político e da desobediência civil, fermentos da consciência social crítica e da rebelião popular permanente.

6º - A forma política de democracia e de organização de um Estado de democracia popular não pode ser dissociada da forma política do sistema de partidos e do regime eleitoral. Não basta restringir a interferência do “poder econômico” e impossibilitar a monopolização do poder estatal por “minorias dirigentes”. Impõe-se assegurar aos partidos plena liberdade de organização e de competição, bem como impedir que o processo eleitoral sofra constrangimentos e deformações que produzam “efeitos calculados”, concebidos para confundir estabilidade política da ordem existente com monopólio do poder estatal por grupos oligárquicos, plutocrático e tecnocráticos.

7º - A privatização do público tem sido uma tradição milenar no Brasil, em todas as esferas de atividades, da economia à educação, como praxe de um capitalismo selvagem de origem colonial. Chegou a hora de a Constituição colocar um ponto final nessa tradição, proibindo a transferência de renda das classes trabalhadoras e despossuídas para as classes dominantes e capitalistas, por via diretas ou indiretas, forjadas através dos gastos e orçamentos do Estado. Dinheiro público para serviços públicos, como a estatização correspondente do sistema escolar, do sistema de saúde, do sistema bancário, do sistema de transporte, do sistema de moradia popular etc.

8º - Os sindicatos, as federações sindicais, as organizações culturais e os partidos políticos operários constituem os nervos e os músculos da autoafirmação coletiva das classes trabalhadoras. Cabem-lhes as tarefas políticas, culturais e ideológicas de organizar a maioria para participar da vida da nação e do controle das funções e do rendimento do Estado. É imperativo que medidas constitucionais apropriadas assegurem sua plena liberdade e autonomia, bem como penalizem as autoridades ou os grupos organizados privados que tentem restringir suas atividades, silenciá-los ou fragmentá-los e suprimi-los. Suas reivindicações econômicas, sociais, culturais e políticas são essências para a “defesa da qualidade da vida” e para o “equilíbrio da ordem social democrática”. Portanto, nada justifica a omissão de medidas expressas no texto constitucional, que visem a fortalecer os dinamismos construtivos dessas entidades, as únicas que poderão dar vitalidade ao peso e à voz da maioria na sociedade civil e sentido igualitário às intervenções do Estado na sociedade.

9º - Nossa Constituinte tem definido a “proibição” dos preceitos de classe e de raça de forma defensiva para a manutenção da ordem. É inadiável avançar em outra direção. A igualdade de oportunidade não deve ser uma bandeira retórica. Ela precisa ser uma realidade concreta. O genocídio cotidiano de populações indígenas, dos pobres e das populações carentes não adia a necessidade de uma concepção forte de igualdade de oportunidade na carta magna, pois ele não “resolve o problema”, como pensam alguns círculos obscurantistas do poder. Só há um caminho para desobstruir os conflitos e as lutas de classe: ele consiste em reduzir e em eliminar as desigualdades de classe (e em suprimir as classes, uma realização intrinsecamente socialista, para o futuro). Só há um caminho para “pacificar os índios”: ele consiste em conceber autonomia às nações indígenas. Também só há um caminho para acabar com o “preconceito de cor”: ele consiste em proibir e penalizar as manifestações de preconceito, de discriminação e de segregação raciais contra o negro e o mulato. Essas são as pontas extremas da revolução social, que a implementação da democracia no Brasil coloca como exigências históricas imediatas. Enquanto essas pontas não forem desatadas, a democracia permanecerá uma miragem, e a perfeição dos textos constitucionais uma

forma refinada de hipocrisia. A reforma agrária decifra essa questão. É impossível conciliar a prepotência e o egoísmo do grande proprietário com as aspirações minúsculas do trabalhador da terra. O nó górdio terá de ser cortado. Desta vez em favor da ponta mais fraca.

10º - A igualdade dos cidadãos perante a lei possui um corolário inevitável: a igualdade das oportunidades educacionais. Democracia exige educação das elites e das classes dominantes para aceitar como iguais e como parceiros (no plano do contrato ou no da vida pública) aqueles que lhes são socialmente “inferiores”. Democracia exige também educação das classes trabalhadoras e destituídas, tanto para se verem como “cidadãos”, membros prestantes da nação e do Estado, quando para serem desiguais, preservarem sua identidade de classe, raça, de etnia ou de “pobres”. O ideal burguês de uma Constituição niveladora já foi ultrapassado. As contradições econômicas da sociedade capitalista têm de conviver com as outras contradições, que não podem ser eliminadas formalmente ou por meio de ficções constitucionais bem-intencionadas. Por isso, a carta magna terá de prever a revolução educacional, que não foi consumada até hoje, após quase um século de suposto convívio republicano. A ditadura agravou de tal maneira os problemas educacionais que existiam na década de 1960, e as transformações recentes da economia, da sociedade civil, da modernização cultural e social ou da posição do Brasil no mundo foram profundas, que se impõe reedificar todo o sistema educacional, de alta a baixo. A comercialização e a tecnificação do ensino e das pesquisas, a degradação do prestígio e dos salários dos professores, a obsoletização das escolas em todos os graus e a massa de estudantes pobres com várias carências exigem que escola e sociedade sejam pensadas como realidade interdependentes. Só nessa esfera, tão negligenciada no passado, o Congresso Constituinte precisará revelar uma capacidade criadora com mil facetas. E essa tarefa complexa é muito difícil nesta transição para o século XXI, na qual só “educar para a liberdade” é para uma “sociedade democrática” falaciosa, no que se confundia educação com dominação cultural e ideológica, escola como equivalente da fábrica, produzindo a cabeça de milhões de dominados e de subalternizados. Hoje trata-se de educar para que o cidadão conviva e conflite com o trabalhador e, assim, as contradições entre o ser e o vir-a-ser engendrem, historicamente, uma revolução democrática permanente (FERNANDES, 2006).

Os tópicos 7º e 10º tratam sobre temas correlacionados à educação. Ambos, mas especialmente o 10º, levantam questões que estão direcionadas pelas suas demandas históricas na luta pela educação brasileira. Os três principais pontos de sua militância pela educação expressos na década de 1960 (a necessidade de desprendermos do modelo de sociedade com traços culturais coloniais de dominação vindos do antigo regime servil; de a educação ser democrática no seu sentido estrutural e comportamental (relacional), e de o Estado destinar a verba pública exclusivamente à educação pública) são mantidos com alguns adendos contra questões interligadas ao posicionamento da ditadura empresarial-militar sobre a educação.

Segundo Cerqueira (2004), Florestan Fernandes conseguiu a candidatura com 50.024 votos. Segundo Soares (1997), o fato mostra o quanto o antigo professor uspianos ainda expressava confiança, não somente entre os estudantes, mas também por grande parte da

população. Sua candidatura política representava o intelectual que lutou contra o regime ditatorial, ficou exilado, não se entregou aos ditames do regime e voltava ao Brasil com uma postura combativa. É importante ressaltar que o candidato, Luiz Inácio Lula da Silva, nessa oportunidade, teve 650 mil votos, sendo assim, sua expressiva eleição teve o êxito de levar outros colegas do Partido dos Trabalhadores (PT) a participarem da ANC de 1987-1988. Os deputados federais constituintes, no total, foram dezesseis, compunham o grupo: Benedita da Silva (RJ), Eduardo Jorge (SP), Florestan Fernandes (SP), Gumerindo 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), Vítor Buaiz (ES), Vladimir Palmeira (RJ).

Assim inicia sua jornada como deputado federal constituinte num momento tão oportuno de reconstrução da democracia brasileira. Fernandes (2006), mesmo tendo clareza do desafio que enfrentaria nos redutos conservadores e elitistas na Câmara dos Deputados, enxergava que a Constituinte poderia ser uma ferramenta de avanço. Para ele, a Constituinte de 1987-1988 seria um importantes ponto de partida para liquidação dos resíduos sociais ainda presentes do regime ditatorial e combater, politicamente, as forças reacionárias que “defendiam a ordem” para manter a classe trabalhadora e os oprimidos numa posição subalterna. Por essa razão, Florestan Fernandes considera a participação dos deputados federais constituintes que estavam representando os “de baixo” fundamental para conquistar avanços que contemplassem as demandas históricas da classe trabalhadora e dos oprimidos.

A seguir, no próximo tópico, mais especificamente, buscamos analisar os debates, propostas e pensamento educacional em Florestan Fernandes em sua atuação como deputado federal constituinte nos anos de 1987-1988.

3.2 As propostas, debates e pensamento educacional em Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987-1988

Antes de tudo, faz-se necessário destacar que, por deliberação dos participantes e por tratar-se da escrita de tão importante documento, realizou-se o direcionamento de um regimento interno para organizar o processo de concretização da Constituinte.

A definição do processo de criação constitucional, ditada pelo regimento interno da Constituinte, contemplou a priori duas questões: o estabelecimento da organização e direcionamento dos trabalhos (como seriam as etapas, as formas das propostas, os cargos e distribuições das funções de cada parlamentar, o modo como a população participaria, os

instrumentos e processos para a votação) e; em seguida, quais seriam os limites da soberania do documento, suas possíveis alterações, seu relacionamento efetivo com o Poder Executivo em geral e de que forma o documento seria compatível com o funcionamento concomitante do Congresso Nacional.

No ano de 1986, com a direção do deputado Ulisses Guimarães (PMDB), começaram as propostas e negociações e, depois de muitos embates sobre o tema, decidiu-se que haveria oito comissões temáticas e uma comissão de sistematização. As oito comissões temáticas se subdividiriam em 3 (totalizando 24 comissões⁶⁶), nas quais contemplariam todos os temas necessários para o andamento e escrita do processo de elaboração da Constituinte.

A elaboração e cumprimento do regimento interno, apesar das contradições de interesses políticos, seria fundamental para que todos os parlamentares participassem efetivamente e, acima de tudo, para que as demandas políticas, independentes da posição tomada pelos partidos, fossem incluídas nas propostas nas diversas mesas temáticas.

As lideranças que encabeçariam os debates em cada mesa foram selecionadas pelos partidos⁶⁷ que ali estavam. Houve muitos motivos de conflitos entre os partidos, pois o

⁶⁶ As comissões temáticas, e respectivas subcomissões, foram as seguintes: I) Comissão da Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher; I-A) Subcomissão da Nacionalidade, da Soberania e das Relações Internacionais; I-B) Subcomissão dos Direitos Políticos, dos Direitos Coletivos e Garantias; I-C) Subcomissão dos Direitos e Garantias Individuais; II) Comissão da Organização do Estado; II-A) Subcomissão da União, Distrito Federal e Territórios; II-B) Subcomissão dos Estados; II-C) Subcomissão dos Municípios e Regiões; III) Comissão da Organização dos Poderes e Sistema de Governo; III-A) Subcomissão do Poder Legislativo; III-B) Subcomissão do Poder Executivo; III-C) Subcomissão do Poder Judiciário e do Ministério Público; IV) Comissão da Organização Eleitoral, Partidária e Garantia das Instituições; IV-A) Subcomissão do Sistema Eleitoral e Partidos Políticos; IV-B) Subcomissão de Defesa do Estado, da Sociedade e de sua Segurança; IV-C) Subcomissão de Garantia da Constituição, Reformas e Emendas; V) Comissão do Sistema Tributário, Orçamento e Finanças; V-A) Subcomissão de Tributos, Participação e Distribuição das Receitas; V-B) Subcomissão de Orçamento e Fiscalização Financeira; V-C) Subcomissão do Sistema Financeiro; VI) Comissão da Ordem Econômica; VI-A) Subcomissão de Princípios Gerais, Intervenção do Estado, Regime da Propriedade do Subsolo e da Atividade Econômica; VI-B) Subcomissão da Questão Urbana e Transporte; VI-C) Subcomissão da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária; VII) Comissão da Ordem Social; VII-A) Subcomissão dos Direitos dos Trabalhadores e Servidores Públicos; VII-B) Subcomissão de Saúde, Segurança e do Meio Ambiente; VII-C) Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias; VIII) Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes; VIII-A) Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes; VIII-B) Subcomissão da Ciência e Tecnologia e da Comunicação; VIII-C) Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/assembleia-nacional-constituente-de-1987-1988?fbclid=IwAR1e7iFuJ2NRzLnBu9gbd8HhqqiZ6wHn8zznyaQ0nrezjXerIOPB8vIzZr4>>. Acessado em 2 dez. 2018.

⁶⁷ Na etapa inicial da Constituinte, os líderes partidários eram Mário Covas (PMDB-SP), José Lourenço (PFL-BA), Amaral Neto (PDS-RJ), Brandão Monteiro (PDT-RJ), Gastone Righi (PTB-SP), Luís Inácio Lula da Silva (PT-SP), Mauro Borges (PDC-GO), Adolfo Oliveira (PL-RJ), Haroldo Lima (PCdoB-BA), Roberto Freire (PCB-PE), Jamil Haddad (PSB-RJ), Antônio Farias (PMB) e Messias Soares (PTR). Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/assembleia-nacional-constituente-de-1987-1988?fbclid=IwAR1e7iFuJ2NRzLnBu9gbd8HhqqiZ6wHn8zznyaQ0nrezjXerIOPB8vIzZr4>>. Acessado em 2 dez. 2018.

preenchimento das funções e cargos das comissões e subcomissões, a vista dos interesses políticos, era de suma importância para os possíveis avanços dos seus interesses.

Florestan Fernandes, nessa distribuição de cargos e funções, fez parte da subcomissão da Educação, Cultura e Esportes. Cerqueira (2004) relata que Florestan Fernandes faz questão de participar do grupo por sua história de luta pela escola pública brasileira e por entender que poderia contribuir para os avanços nesse quesito.

Florestan Fernandes e seus colegas do PT começam a jornada de um ano de muitas batalhas no Congresso Nacional Constituinte em 1º de janeiro de 1987. Fernandes (1988), analisando os fatos que mediarão as Constituintes brasileiras, na introdução, inicia expressando que as possíveis conquistas na Constituinte, pelo caráter conservador representado pelo próprio grupo que a compõe, por si só, seria um ato de “revolução dentro da ordem”. Resgata que a história das Constituintes brasileiras sempre foi concebida por monopólios intelectuais e representantes da elite. Por conseguinte, duas questões estavam presentes na história das Constituintes brasileiras: a) as constituições das Cartas Magnas sempre tiveram um caráter conservador, técnico e jurídico e b) o grupo de parlamentares ordinariamente representou a minoria econômica e social da sociedade civil, deixando de lado as necessidades da grande maioria da população.

Pelo contexto de “redemocratização” e de efervescência popular, como vimos no capítulo anterior, resultado do grande período de repressão, os dois pontos de atenção citados, apesar de ainda evidentes em 1987, se manifestados mais uma vez no processo de construção na nova Constituinte, suscitarão repetidamente o desequilíbrio entre:

[...] o processo constituinte da maioria real, a massa dos cidadãos e seus problemas humanos e dilemas sociais concretos, resultantes do desenvolvimento desigual, da satelitização do Brasil pelas nações capitalistas avançadas e da internacionalização do modo de produção capitalista avançado, da extrema concentração social, racial e regional da riqueza e da cultura, bem como dos imensos bolsões de atraso educacional e de miséria, existentes tanto no campo, quanto em todos os tipos de cidades (FERNANDES, 1988b, p. 5).

Ou seja, novamente, os desejos do capital nacional e internacional, se assim fosse repetido o rito, estariam contemplados e, por outro lado, a população geral dos desfavorecidos seria esquecida e os seus dilemas sociais, culturais, econômicos e políticos latentes permaneceriam estanques nos porões históricos, como se fossem um objeto sem qualquer importância.

Diante disso, na visão do autor

Ou a atual constituição se verá condenada a uma duração efêmera; ou as classes trabalhadoras, os miseráveis errantes da terra, os estratos mais esbulhados da pequena burguesia e da classe média terão de aliar-se, em busca de alternativas violentas, mas decisivas de revolução social, pelas quais possam chegar a uma sociedade que combine democracia com independência nacional, liberdade e igualdade (FERNANDES, 1988b, p. 8).

Na visão dele, por saber desse traço paternalista e fisiológico do histórico brasileiro, os resultados objetivos dos debates da nova Carta Magna, por solicitação do próprio contexto, seriam progressistas, contudo, mascarados e efêmeros, demandando muita luta e resistência da população (mesmo que se necessário, agressiva) para a continuação dos ganhos e estabilização da democracia plena, independência nacional, liberdade e igualdade.

Florestan Fernandes comenta⁶⁸, com tom de alerta, no início de sua fala, que não há possibilidade de neutralidade nos processos constituintes. O desenvolvimento das nações modernas caracteriza-se por esses processos, porém, estão sempre à mercê, ideologicamente e socialmente, das classes dominantes. Destaca que, nos países modernos, onde a constituinte se fez objetivamente Carta Magna, apesar de trazer avanços democráticos, sempre esteve no controle das classes dominantes conforme a ideologia hegemônica presente na época. A organização da sociedade civil e do Estado, por meio de leis não são determinações do acaso, mas estão encadeadas ao modo de produção capitalista, oriundos dos interesses de classe. Assim, o poder legal, portanto, é apropriado pela classe dominante e serve como forma de reprodução e conservação da ordem existente (FERNANDES, 1988b).

Florestan Fernandes aproveita em suas participações, por sua importante carreira, experiência acadêmica como pesquisador e intenções políticas como parlamentar, como forma de esclarecimento aos colegas ali presentes, para discorrer sociologicamente sobre a condição do Brasil e suas contradições (FERNANDES, 1988b).

Destarte, diferentemente de outros países como Estados Unidos, Alemanha e Japão, que tiveram processos de emancipação social, política e econômica, o Brasil caminhou em direção distinta. Concordou com a dominação indireta, considerando-a como vantagem histórica, preservando os modos de produção colonial e suas estruturas socioeconômicas. As Constituições não se desvincularam do absolutismo da Coroa e das bases de uma sociedade civil que seguia os desejos políticos dos senhores de escravos. A raiz das Constituições brasileiras estão aí: cheia de modernismo técnico emprestado dos países centrais, e de

⁶⁸ Sessão de vinte e nove de abril de 1987 – ANC de 1987-1988 (Fernandes, 1988).

formalismo jurídico adiantado, contudo, utilizado como ferramenta de exclusão dos cidadãos pobres e para continuidade das formas de escravidão e exploração (FERNANDES, 1988b).

Para Fernandes (1988b), por esse fato, uma das principais tragédias brasileiras é que não existe uma consciência constitucional histórica, porque não há uma sociedade civil que tenha clara compreensão das entranhas do modo de produção capitalista, suas contradições e demandas frente às revoluções burguesas (revolução nacional, revolução urbana e no campo, e a revolução democrática), conforme o curso da história. Por esse motivo, a modernização da nossa política se converteu em importação de formas e técnicas jurídicas, do Estado de dominação de classes.

Mesmo sabendo da trajetória política e social das nossas Constituições, e suas marcas de dominação e exclusão, na visão de Fernandes (1988b, p. 13), o contexto trazia “pela primeira vez em nossa História, as classes dominantes são forçadas a travar a luta de classes dentro do Parlamento”. A classe trabalhadora teria a possibilidade de avançar, ganhar corpo e fôlego, e seguir em direção ao socialismo. Todavia, Florestan Fernandes tinha plena consciência de que os resíduos históricos de mandonismo e paternalismo das classes dominantes, e suas intenções exclusivistas, estavam profundamente enraizados e, os possíveis avanços desejados pelos representantes dos “de baixo”, portanto, viriam por intermédio de muita luta. Ressalta também que, dentre as manobras de classe, até mesmo a democracia, quando conquistada, tinha um caráter “simbólico” e restrito, ou seja, o fantasma repressor sempre pairou as ações do Estado brasileiro, ainda que suas representações burocráticas apregoassem o contrário.

O Congresso Constituinte, como foi arquitetado e convocado, seria mais uma tentativa de arrumar o caminho para que as forças opressoras e conservadoras pudessem legitimar suas ações. O espaço oportunizado no Congresso Constituinte poderia ser melhor aproveitado se as representações das diferentes organizações sociais tivessem mais voz, equilibrando a elaboração do novo documento frente ao monopólio dos políticos profissionais representantes da “velha guarda” fisiológica e oportunista (FERNANDES, 2006).

Fernandes (1988b) sublinha que, depois de praticamente vinte anos de ditadura empresarial-militar, e de séculos de repressão e dominação de classes, como a própria história revela, a burguesia nativa não teria nada a oferecer se não mais repressão se não fosse resolvido um dos principais dilemas históricos do nosso continente: as relações de extrema dependência com o imperialismo e sua debilidade orgânica, transformando-a em espaço de apropriação das multinacionais e de fronteira imperial.

Portanto, mesmo sabendo que sempre haverá contradições⁶⁹ as quais viabilizavam avanços em suas brechas, Fernandes (1988b), no contexto brasileiro, tem suas dúvidas de que naquele momento, fruto da transição “lenta, gradual e segura”, haveria possibilidades de a burguesia nativa ou as ações da iniciativa popular abrirem canais para uma democracia participativa e plena. Por esse motivo, considera que uma das funções fundamentais dos representantes da esquerda na Assembleia Nacional Constitucional (ANC) de 1987-1988 era lutar pela revolução social e pela conquista do poder.

Florestan Fernandes inicia sua participação, com tais reflexões sobre o processo constituinte, tendo clareza e plena consciência de sua missão como deputado federal representante dos “de baixo”. A luta pela educação pública será seu condutor em grande parte de suas falas e proposições.

3.2.1 A superação dos resquícios dos traços coloniais vindos do antigo regime servil e a conquista da democracia

A educação escolar, distante de servir para a formação integral do ser humano na sua mais plena forma, é confinada a um pequeno círculo de indivíduos e serve estritamente a grupos políticos que controlam a vida social, cultural, política e econômica, transformando-a em um dos principais meios de exclusão e de legitimação das profundas diferenças entre as classes sociais. Não é natural que sua forma “neutra” produza a diferenciação entre os sujeitos, mas ela é utilizada politicamente para que a perpetuação do sistema se fortaleça e sirva aos interesses do modo de produção capitalista.

Os avanços do modo de produção de base tecnológica, acentuados nos últimos séculos, impulsionaram as exigências mínimas do saber e das práticas demandadas socialmente. Como

⁶⁹ As contradições, de acordo com Fernandes (1988b), apareceram nos procedimentos que diziam respeito às regras e intenções primárias da construção da nova Carta Magna. Na sessão de dois de setembro de 1987, expressamente, o deputado demonstra preocupações pelo processo já experimentado em nove meses e o denuncia pelo fato de que a premissa da participação popular e da construção “de baixo para cima” não estava sendo concretizada conforme o combinado. Afirma que, ao invés de democrática popular, a Constituinte tornou-se reduto de interesses conservadores da “nova” República (FERNANDES, 1988b).

Naquela altura, a “Casa do Povo” tinha de tudo, menos a presença popular ativa. O processo Constituinte estava se transformando, ao contrário do prometido, em um procedimento oligárquico e exclusivista. Os interesses particularistas estavam predominando em todos os debates, anulando os partidos ou os transformando em meios instrumentais para obter conquistas antinacionais e antissociais, anulando mais uma oportunidade de composição de uma constituinte democrática, pluralista e determinante. Florestan Fernandes, como já dito, estava ali para defender as causas demandadas pela classe trabalhadora e pelos oprimidos, sempre de acordo com as bandeiras levantadas pelo socialismo endossadas pelo seu partido. Por essa razão, denunciava essa postura e ponderava que ainda havia tempo de corrigir esse grotesco erro e caminhar em frente rumo à transformação social. Essa fala, em essência, é um manifesto de descontentamento diante do processo constitucional. O deputado solicitava um “basta” a essa forma de encaminhamento.

vimos, esse aspecto é visível no período empresarial-militar (1964-1985) com as atuações políticas dos Estados Unidos para com o sistema educacional brasileiro. A universidade, por exemplo, ao invés de se tornar uma instituição que pense propostas para resolver/refletir problemas locais, do contrário, transforma-se em mero local de reprodução e criação para atender às necessidades de formação de mão de obra e de produtos (ou ciências) que viabilizem simplesmente maiores lucros para as empresas.

Fernandes (1989) destaca que o aprofundamento da dependência econômica brasileira ocorrido após o golpe de abril de 1964, fruto das relações com o imperialismo e seus intentos de dominação, deixaram ainda mais frágeis as relações entre os países da periferia do capital com os países de capital central. A educação, nesse sentido, foi instrumento político institucional para as manobras de dominação cultural e econômica a fim de abastecer o mercado de trabalho e acelerar a introdução de empresas multinacionais em território nacional e, sobretudo, para a perpetuação da condição de aguda exploração. É com essa clareza das condições objetivas encontradas em solo brasileiro que Florestan Fernandes introduz seus debates na ANC de 1987-1988.

A necessidade de rompermos com os traços ainda coloniais e da dominação cultural imperialista, produto das relações servis do século XIX e das relações econômicas brasileiras junto ao capital central, era latente em todos os âmbitos, sobretudo, na educação. O acesso à educação e a formação do cidadão democrático seria fundamental para que houvesse a possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária. Ou seja, todos deveriam, ao menos, estar e ter condições de permanecer na escola.

Para que houvesse formas mínimas de participação da classe trabalhadora no processo educacional como sujeitos, Florestan Fernandes aponta⁷⁰, inicialmente, que há a necessidade de o sistema educacional brasileiro oferecer a todos os cidadãos uma escola comum, isto é, o acesso a mesma escola a todos os cidadãos, sem nenhuma discriminação de classe. Esse seria a condição mínima para haver o desvencilhamento das condições tidas no passado colonial. A falta de oportunidades iguais prejudica, não somente em aspectos educacionais, mas intensifica a condição de fome, miséria e a possibilidade da classe trabalhadora e dos pobres de tomar consciência de sua situação como explorado. Com essa lógica social reprodutora, sem provocação de rupturas, o sistema escolar a serviço dos privilegiados permaneceria na normalidade das interações escolares, culturais e sociais. A função do sistema escolar atual, sem a presença e a participação real da classe trabalhadora, seria mais um mecanismo de

⁷⁰ Sessão da ANC de 13.8.87 (FERNANDES, 1988, p. 26).

reprodução e agravaria ainda mais os dilemas educacionais brasileiros. Por esse motivo que Florestan Fernandes defende o acesso à escola para todos, laica, em todos os níveis e de qualidade, pois, pelo contrário, na realidade concreta histórica brasileira, não haveria outras opções para a busca da revolução socialista.

Em seu pensamento e propostas para a área educacional, na década de 1980, como deputado federal constituinte, há a evidência clara da perspectiva socialista quando propõe que, para que houvesse meios reais para a formação da autoconsciência e da autoemancipação da classe trabalhadora e dos oprimidos, devem organizar e pensar a escola democraticamente e organicamente. Para Fernandes (2006), a conquista da democracia plena no Brasil, por meio do acesso escolar comum, seria um dos primeiros passos para a revolução educacional, porque, objetivamente, não haveria outro modo de formar o pensamento crítico sistemicamente por outros caminhos numa sociedade moderna e democrática.

Portanto, há uma necessidade de criarmos condições legais para a autonomia escolar que esteja integrada com o movimento de independência nacional política e econômica, com a emancipação dos laços do passado e, por fim, pela criação de um cenário de revolução educacional permanente. Fernandes (1988, p. 31) afirma que “[...] Sem revolução educacional não há outros tipos de transformação”.

A educação bem como outras questões como a desigualdade, a reforma agrária, o acesso à saúde de qualidade, saneamento básico etc. são dilemas históricos profundos que poderiam ser resolvidos através de intervenções prolongadas e permanentes do Estado junto à sociedade civil. Esses problemas sociais produzem não somente a desigualdade do acesso escolar entre as classes, mas o desemprego, a miséria, o massacre dos povos indígenas, a disseminação do preconceito contra os negros e outros grupos minoritários etc. De acordo com Fernandes (1988), as propostas e tentativas de solucionar todos esses diversos problemas, pela importância do enfrentamento da gestão educacional, sempre encontram como principal dilema a baixa escolarização das massas e de consciência da classe trabalhadora.

Por esse motivo, Fernandes (1988), em suas reflexões como deputado federal na ANC de 1987-1988, salienta a importância do acesso à educação como instrumento de tomada de consciência e, conseqüentemente, de autoemancipação dos oprimidos. Os excluídos foram muitos na história brasileira, sendo assim, eles não teriam as mínimas condições de formar um “exército” que pudessem militar contra esses problemas sociais enfrentados diariamente. Portanto, os recursos legais públicos, como políticas de afirmação, seriam fundamentais para que houvesse rupturas nas condições reais da grande maioria da população, porém, diferente disso, a verba que poderia ser alocada para a revolução educacional acaba indo para a iniciativa

privada. Feito dessa maneira, os grupos empresariais da educação conseguem viabilizar seus interesses.

Fernandes (1988, p. 32) destaca que “[...] o principal dilema com que se defronta a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988: o da educação”. Os privilegiados, historicamente, monopolizam as oportunidades escolares e dominam a cultura. Por isso, Fernandes (1988, p. 32) defende que o significado de democratização do ensino no Brasil seria: “abrir-se para as grandes massas dos pobres e excluídos; modificar as formas e os conteúdos do horizonte intelectual das elites e dos membros das classes dominantes”. Havia, portanto, a necessidade de ofertar às massas o acesso à educação (democratização do ensino) para que ela tenha possibilidades de elevar seu nível de consciência crítica diante de sua realidade, e de pensar, criar e conduzir pedagogicamente sua própria educação.

Nessa perspectiva, Florestan Fernandes propõe em uma das suas participações na ANC de 1987-1988⁷¹ que:

Primeiro, a Constituição deve garantir a todos a igualdade efetiva das oportunidades educacionais, não como “princípio para inglês ver”, mas como norma imperativa e auto-aplicável. Isso pode parecer “utópico”, pois mesmo nos Estados Unidos o principal dilema educacional aparece na contradição existente entre as potencialidades intelectuais das crianças e jovens e a situação econômica de suas famílias, a qual permite ou impede o aproveitamento dos seus talentos. É obvio que o princípio não visaria a “suprimir” as desigualdades de classe, convertendo a educação democrática em equivalente político da revolução socialista. Ao contrário, ele teria por fim regular a reprodução civil segundo requisitos que não excluíssem a “massa podre da população” da cultura cívica, da cidadania e da participação política. Ao mesmo tempo, visaria a ajustar a ótica dos privilegiados às suas responsabilidades culturais, sociais e políticas – como cidadãos comuns (não como senhores, deslocados no tempo). Segundo a Constituição, deve tomar a si uma orientação firme na valorização de valores que não foram incorporados do exterior com a difusão das instituições escolares. A escola é o principal “laboratório” de uma sociedade civil (isto é, uma sociedade burguesa) civilizada, pluralista e democrática. No início da República forjou-se, em alguns Estados, certo fervor no “culto a escola”. Esse fervor desapareceu. A escola chegou – especialmente a escola pública – ao último degrau de uma degradação deliberada e de uma obsoletização provocada. Porém, não se pode valorizar a escola sem valorizar seus agentes humanos. Os professores e os estudantes, de um lado, os funcionários, de outro, não podem ser entregues deliberadamente a uma convivência, que eduque os agentes humanos que convivem na escola e a convertem em uma comunidade existencial. Que educação escolar é possível se seus agentes são submetidos a padrões de tratamento e a estigmatização que degradam sua humanidade fundamental? As condições materiais da aprendizagem não são, apenas, objeto de legislação ordinária. Isso pode ocorrer entre povos que já atingiram um patamar mínimo, que remove a necessidade da defesa profissional do professor e funcionário e na necessidade psicológica do aluno provar que não é “uma página em branco” e, muito menos, um subalterno imaturo e ignorante. Terceiro, é urgente que

⁷¹ Sessão de 13.8.87 (FERNANDES, 1988, p. 33).

assumamos o caminho de nossa autoemancipação pedagógica em escala nacional. A pedagogia do oprimido e Paulo Freire fornecem um bom exemplo de que somos capazes de uma produção pedagógica apta a transformar o mundo. Os outros nos imitaram. Por várias vezes ocorreram tentativas de autonomizar as teorias e as práticas pedagógicas entre nós. Essas tentativas sempre voluntárias de “pacotes pedagógicos” importados (vide o que se fez sob égide dos Acordos MEC-USAID e o que se continua a fazer sob a neurose também importada do combate ao “estatismo” e ao “comunismo”) [...] (FERNANDES, 1998, p. 33-34).

Florestan Fernandes tinha clareza de que a revolução educacional não traria consigo a revolução socialista. O modo de produção capitalista do Brasil, além de carregar as contradições intrínsecas do próprio sistema, é selvagem e dependente. Não há nenhuma possibilidade de autonomia educacional sem a conquista da autonomia econômica, afirma Fernandes (1988). Entretanto, os avanços educacionais contidos em suas propostas, aos seus olhos, são necessários para que houvesse o mínimo desenvolvimento de uma sociedade democrática mais madura, igualitária e, sobretudo, que se livrasse de todos os resquícios paternalistas, mandonistas e autocráticos oriundos das relações escravistas do longo período colonial. A emancipação nacional junto à emancipação educacional, se assim feito, produziria cenários sociais, culturais, econômicos e políticos, mesmo dentro do capitalismo, mais favoráveis à classe trabalhadora e aos oprimidos.

Florestan Fernandes, com seu explícito posicionamento socialista⁷², tem consciência de que seria necessário muito mais do que seu pensamento e propostas educacionais para alcançar a revolução. Sua leitura de mundo e posicionamento político na ANC de 1987-1988, como marxista, estavam pautados na compreensão concreta das condições do Brasil e na leitura da conjuntura, sendo assim, sabia que os dilemas brasileiros históricos estavam enraizados não somente em sua fisiologia política e paternalismo, produto das relações sociais de dominação e controle da burguesia nativa e do imperialismo, mas na própria lógica do modo de produção

⁷² Na sessão de nove de setembro de 1987, com o intuito de suscitar reflexões e ações em consonância com seu intento como deputado representante da esquerda e em defesa da classe trabalhadora, por julgar que as perspectivas socialistas ainda não foram introduzidas nos debates como deviam, Florestan Fernandes utiliza-se da fala para a expor sobre o tema.

Na introdução da sua intervenção comenta que, se observado o movimento histórico, o próprio liberalismo foi superado pelas transformações sociais, como a constituição do Welfare State, as reformas do capitalismo efetivadas pela sua própria dinâmica e o controle sistematizado da economia, nos quais focalizaram a âmbito da “livre competição”. Por isso, a construção de uma Constituição moderna, em sua essência, tem a pretensão de adaptar-se a diversas frentes ideológicas e políticas que são organizadas nos partidos, sendo essas representações das tendências em que se divide a sociedade civil (FERNANDES, 1988b).

Por esse motivo, Fernandes (1988) considera que é sua função, pelo fato de estar representando correntes políticas socialistas, comunistas, anarquistas e reformistas, debater o tema. Para o deputado, as ideias e aspirações vindas da esquerda tinham que ressoar naquele espaço, pois, pelo contrário, a Constituição, mais uma vez, clamaria os ecos do passado atrasado como nas últimas experiências e resultados na construção das últimas Constituições.

capitalista, o qual transforma todas as coisas, inclusive o acesso à educação de qualidade, em mercadoria, a fim de maiores lucros.

Sabendo que não seria possível deflagrar a revolução socialista naquele momento, Florestan Fernandes, lendo sua realidade e oportunidades objetivas como deputado federal constituinte representante da classe trabalhadora e dos esquecidos, milita com consciência do contexto propondo ações que trariam mais possibilidades de participação dos “de baixo” como cidadãos ativos.

Vale relembrar que ele não representava somente o PT na luta pela escola pública. Sua militância política estava alinhada aos companheiros que compunham o movimento dos professores, estudantes e funcionários “Em Defesa da Escola Pública” e das reformas radicais da educação. Um dos pontos de acordo entre Florestan Fernandes e o grupo estava na afirmativa de que a democratização da escola em todos níveis deve ser assegurada quanto ao acesso, à permanência e à gestão. A proposta foi citada⁷³ por ele como gesto de homenagem aos camaradas que apoiavam os princípios da campanha nacional “Em Defesa da Escola Pública” e gratuita.

Florestan Fernandes, para contemplar as questões aqui debatidas, representando as demandas da classe trabalhadora e dos pobres, propõe por meio do “projeto de dispositivos constitucionais” que:

Art. A Educação Escolar é um direito fundamental, universal e inalienável. Todos devem ter 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 sociedade democrática (FERNANDES, 1988, p. 119).

No artigo proposto, Florestan Fernandes salienta que o acesso à educação é um direito de todos, ou seja, é descartada a possibilidade da negação histórica ao acesso a escola às classes subalternas. A conquista legal do direito de acesso à escola pública seria um grande avanço para os subalternos. Fernandes (1988b) comenta que o grande primeiro passo de êxito da massa estaria na garantia em ter condições de estar e permanecer na escola.

Sobre o dever do Estado em garantir a todos o acesso e permanência estudantil:

§1º Para atingir esse objetivo imperativo as famílias de baixa renda deverão receber meios, facultados pelo Estado, que lhes permitam garantir a seus filhos, desde o nascimento, o acesso e a permanência em creches, jardins-de infância, escola primárias e escolas do primeiro, segundo e terceiro grau. A Lei regulamentará as modalidades dessa prestação de serviços públicos pela Estado, sob a forma de fornecimento de material escolar, transporte, alimentação,

⁷³ Sessão de 13.8.87 (FERNANDES, 1988, p 35).

assistência pedagógica, 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 ao financiamento dos programas do Plano Nacional de Educação.

§2º A Lei indicará programas especiais para que se alcance em 15 (quinze) anos a matrícula universal do ensino de primeiro grau. Ela também indicará os programas especiais, através do Plano Nacional de Educação, para conseguir, dentro de 25 (vinte e cinco) anos, o mencionado equilíbrio dinâmico entre demanda e atendimento nos ensinos de segundo e terceiro graus por parte dos estudantes de baixa renda.

§3º Os indígenas, os negros e mulatos, as populações rústicas, os favelados, as crianças sem lar e todos os que são afetados por condições de maior privação econômica, social e educacional serão beneficiados por programas especiais, em conformidade com a lei, que confirmem vantagens relativas aos menores e aos jovens pobres no acesso à educação escolarizada em todos os níveis e graus, com o objetivo de neutralizar os fatores que os impedem de conseguir o aproveitamento igualitário das oportunidades educacionais.

Para que a necessidade de democratização do ensino fosse aplicada na prática, Florestan Fernandes incluiu em suas proposições prazos de execução da expansão do atendimento escolar em todos os níveis. Por saber que o Estado sempre protelou em realizar tais feitos, e pelo fato de ter acompanhado o desmanche do sistema público de ensino desde a década de 1960, a luta pela concretização da integralidade de atendimento dos serviços educacionais à população fazia-se necessária para a busca dos avanços subsequentes.

Sua proposta prevê todos os possíveis e necessários subsídios para que os alunos pudessem desfrutar do direito de ficar na escola. Como vimos na presente pesquisa, o acesso escolar e a permanência, em números, estavam entre os principais problemas enfrentados pelos filhos dos trabalhadores. Sabendo que essa realidade atinge também os negros e seus descendentes, indígenas, as populações rústicas, moradores das favelas e órfãos, Florestan Fernandes e seu partido criam proposições que defendem também os grupos minoritários com programas especiais.

Sobre a questão do analfabetismo e a marginalização cultural que assolava grande parte da massa trabalhadora e seus filhos desde sempre, propõe que :

Art. O Estado intervirá energeticamente no combate ao analfabetismo e a marginalização cultural, que possuem proporções crônicas alarmantes no seio da população em idade escolar e entre os adultos.

Parágrafo único. A Lei indicará as medidas a serem tomadas em escala nacional, através de programas conjugados de erradicação da miséria, do desemprego, da superexploração econômica, do analfabetismo e da marginalização cultural das classes subalternas e oprimidas.

A marginalização cultural, o analfabetismo e a miséria incluíam-se nos problemas ainda existentes e que retratavam as condições da grande maioria da população diante dos avanços tecnológicos, as relações de trabalho modernas e suas necessidades formativas e educacionais e, principalmente, como meio de os trabalhadores e pobres saírem das periferias do conhecimento e alcançarem autonomia para compreender e lutar pelos seus direitos e emancipação.

Pelo mecanismo que rege o sistema educacional brasileiro, prevendo que a construção da nova LDB (1996) seria o próximo passo a ser dado depois da promulgação da Constituição, Fernandes (1988b, p. 121), para enfatizar a responsabilidade do Estado em garantir todas as condições de acesso, permanência e expansão do serviço educacional público, da formação docente contínua e da importância do crescimento e desenvolvimento da ciência, propõe, por meio de artigo, que:

Art. A organização dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios se fará de acordo com as normas a serem fixadas em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, adequada às condições históricas atuais, às exigências de descentralização e de democratização do ensino em todos os graus e a uma política efetiva de combinação do planejamento educacional democrático com a incorporação das massas de segmentos pobres da população nos diversos tipos de escolas, à reciclagem dos corpos docentes e à expansão da pesquisa científica e tecnologia.

Seria fundamental que houvesse mínimas condições de planejamento e administração em favor do desenvolvimento de todos os aspectos correlacionados a revolução educacional. A formação docente, a expansão da ciência e da tecnologia, a inclusão dos mais necessitados na malha escolar e a democratização do ensino, para Florestan Fernandes, pela conjuntura brasileira nos anos de 1980, seriam premissas para que se engendrasse a possibilidade de desenvolvimento social.

Ao justificar o projeto de lei, Florestan Fernandes realça que suas propostas vêm em consonância com as necessidades da realidade histórica ditadas pelo contexto do Brasil. Fernandes (1988b, p. 125) dizia que “as realidades históricas de um país que ditam o que deve ser feito”.

Destarte, devido à variedade de problemas e suas crescentes adversidades, a nova constituição, em sua perspectiva, deveria conter muitas medidas educacionais para que houvesse mínimas transformações efetivas. Além disso, o Estado democrático, além de regido pelo documento constituinte, principalmente, deve ser atuante para que não oculte a real

situação com as “cortinas” da lei, mas possa ser representante da atuação e cumprimento das leis atendendo a grande maioria (FERNANDES, 1988b).

Florestan Fernandes, ao propor essas medidas, buscava a conquista do fortalecimento da voz e da participação de todos de forma democrática como seres políticos. A proteção dos direitos civis e da liberdade política dos esquecidos, seja como resistência permanente contra os “fantasmas” autoritários e mandonistas de outrora que apareciam diuturnamente nas relações sociais ou seja nas relações específicas no meio escolar e suas condições contraditórias e desiguais. O povo teria que estar preparado para entender essas contradições oriundas do modo de produção capitalista e da sociedade brasileira especificamente e, engendrar, de modo revolucionário, a transformações social, política e econômica.

O elenco de medidas constitucionais que Fernandes (1988b) projeta é, ao mesmo tempo, fruto das necessidades dramáticas que perseguem a história do país e de transformação do contexto. O Brasil, se não provocar as mudanças necessárias propostas pelos movimentos sociais dos educadores, estaria condenado a reproduzir mais uma vez um país de “notáveis privilegiados” e de “rústicos esquecidos”. Por esse motivo, o acesso e as condições de permanência escolar que possibilitassem a emancipação (ou autoemancipação) pedagógica da classe trabalhadora seria umas das bases para a revolução educacional.

Percebe-se que as propostas, os debates e pensamento levantados por Florestan Fernandes podem ser incluídos nas ideias de “revolução dentro da ordem” e “contra a ordem”, pois vão desde propostas correlacionadas a posições de cunho progressista, até indicações de projetos que vão ao encontro do pensamento socialista, por exemplo, na ideia de que a emancipação da classe trabalhadora e dos esquecidos se inicia com as rupturas sociais históricas brasileiras, e das condições educacionais e culturais impostas pelo imperialismo por meio de acordos. Nesse ponto, consideramos importante esclarecermos que esses dois tipos de ação, ou seja, “revolução dentro e contra a ordem” não são realizadas de forma desconectadas e setorizadas, mas devem acontecer organicamente em conjunto e de forma permanente.

Florestan Fernandes enxergava no processo político na ANC de 1987-1988 as possíveis brechas que a própria contradição do capital trazia dialeticamente. Ainda que não houvesse muitas esperanças por causa da expressiva representatividade dos setores conservadores no parlamento (ou como ele mesmo chamava: “câmara baixa”)⁷⁴, Florestan Fernandes sabia da

⁷⁴ Na sessão de vinte e oito de setembro de 1987, é sublinhada por Florestan a finalidade do importante papel do Legislativo. A Câmara dos Deputados sempre foi denominada de “câmara baixa”, ou seja, sua representação sempre esteve mais perto do povo. Se há alguma instituição numa República que tenha maiores vínculos com o povo, esse é o Legislativo. Contudo, nos moldes desenhados na Constituinte de 1988, suas representações estariam desvinculadas das pressões e as exigências do povo (FERNANDES, 1988b).

importância da resistência que os partidos progressistas e de esquerda tinham naquele momento. Junto aos seus colegas do PT, participantes da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, tinha a distinta função de proteger as demandas defendidas por ele e pelos movimentos dos educadores, estudantes e funcionários em prol dos “de baixo”.

Em complemento ao tópico aqui dissertado, adiante abordamos a segunda categoria: a luta dos trabalhadores da educação e a formação da autoconsciência e autoemancipação dos “de baixo”

3.2.2 A luta dos trabalhadores da educação e a formação da autoconsciência e autoemancipação dos “de baixo”

A escola não é somente uma fonte de acesso ao conhecimento e de interações que despertam a necessidade de socialização humana, mas é um dos modos que possibilitam o despertar da consciência, do “eu” e do “nós”, como indivíduos e coletivo, nas dimensões culturais, históricas e políticas. A escola, portanto, tem a função de abrir as janelas para que o horizonte intelectual e criativo dos estudantes, por meio de conteúdos que façam da educação um instrumento da vida e da atuação consciente na sociedade. Na perspectiva de Fernandes (1989), a função do ambiente escolar e do professor, nesse sentido, seria de não adestrar os alunos pertencentes à classe trabalhadora, como máquinas operadas por controles remotos. A não deformação da personalidade do estudante através do acesso à escola e à formação que lhe é ofertada também está, na visão do autor, nas possibilidades das relações e no ambiente democrático propiciado pela instituição escolar.

Para isso vir a acontecer, seria necessário construir interações que libertassem o trabalhador da opressão e das condições históricas como oprimido e excluído, de maneira que o proletariado consiga se relacionar de forma libertadora, crítica e revolucionária ante sua condição concreta de vida material, econômica, moral, cultural, social e política (FERNANDES, 1989).

Contudo, Fernandes (1989) compreendia que, dificilmente, o êxito nesses pontos viria por meio da legalidade burguesa possibilitada pela nova Constituição Nacional. O processo

Ao acentuar a importância dessa discussão, Florestan Fernandes discorre que o problema central é que o trabalhador, num sistema desumano que sempre sufoca a sua voz e o oprime. Concretamente, o Legislativo deve estar preparado para realizar investigações e fiscalizar o Executivo e, principalmente, propor soluções para os problemas que estão na estrutura do sistema de poder. Defende também que a Constituição não tenha um caráter formalista e intransigente, mas esteja sempre de braços abertos, atendendo a massa trabalhadora e os menos favorecidos.

constituente do qual participava, mesmo com possibilidades de progresso, não desataria organicamente com a sistematização das leis e com a lógica ordinária do modo de produção capitalista, pois ambos fazem parte do aparato estrutural de dominação.

Para que houvesse rupturas sociais que possibilitassem a transição para outro modo de produção, seria necessário que a revolução educacional e a revolução democrática se aprofundasse de tal modo que estabelecessem amplas condições de criar escolas e universidades que servissem às intenções políticas dos trabalhadores, sem colocá-los em situações de escravidão cultural, em que eles pudessem pensar, criar e receber um tipo de educação conscientizadora para o fomento de sua autoemancipação e, principalmente, para que houvesse sempre a livre escolha de relembrar a sua identidade e seu papel na sociedade que os especificam como classe trabalhadora frente às transformações da sociedade (FERNANDES, 1989).

Por essa razão, Florestan Fernandes, em umas de suas participações⁷⁵ nas sessões da ANC de 1987-1988, comenta sobre a importância da participação da iniciativa popular como representante da classe trabalhadora nos espaços de debates e propostas no processo de formulação da nova Carta Magna. A concessão de audiências públicas⁷⁶ e a iniciativa da participação popular, nas quais se permitia a apresentação de propostas de emendas aos projetos que construiriam a nova Carta Magna, foram algumas das principais formas que possibilitariam a inserção das demandas vindas da representação das militâncias que se mobilizavam ao encontro das moções democráticas.

Foi nesse espaço que as instituições (ANDE, ANPEd, CEDES, UNE, CEDEC etc.) levaram propostas que foram construídas nos debates viabilizados pelos fóruns e conferências.

A nação esperava da nova constituinte profundas e significativas transformações, porém, devido ao desvio de metodologia acordada nos regimentos internos, Fernandes (1988b) denuncia a ANC pelo fato de tomarem decisões sem ao menos levar em conta as diversas propostas vindas dos movimentos sociais, associações e grupos organizados frutos de mobilizações da sociedade civil.

⁷⁵ Sessão na ANC de 23.9.1987 (FERNANDES, 1988).

⁷⁶ A participação popular direta seria assegurada através de dois dispositivos: a concessão de audiência pública, e a iniciativa popular, que permitia a apresentação de emendas ao projeto de Constituição, desde que houvesse o apoio de 30 mil eleitores e o respaldo de três entidades. Ademais, ampliava-se a base de informações dos constituintes: organizações civis, câmaras de vereadores, assembleias legislativas e tribunais poderiam enviar-lhes sugestões.

CÂM. DEP. Processo; Correio Brasiliense (2 a 12/87, 2 a 9/88); Diário Assemb. Nac. Constituinte (1987-88); Estado de S. Paulo (2 a 12/87, 2 a 9/88); Folha de S. Paulo (2 a 12/87, 2 a 9/88); Globo (2 a 12/87, 2 a 9/88); Jornal da Constituinte (coleç. compl.); Jornal do Brasil (2 a 12/87, 2 a 9/88)

Florestan Fernandes levanta o debate sobre o processo constituinte e a iniciativa popular. Já de início, questiona: o que a constituinte representa? Atende às esperanças e expectativas da população? Enfrenta os principais problemas que dizem respeito à modernização do Estado? Para Florestan, as demandas, esperanças e quereres da massa ficaram em lados opostos ao projeto da Constituinte (FERNANDES, 1988b).

Apesar das reivindicações vindas da iniciativa popular chegarem às mãos dos representantes políticos, a elaboração das leis que estavam efetivamente sob responsabilidade dos deputados constituintes não contemplou, nem em partes, seus carecimentos. Para Fernandes (1988b, p. 43), “não houve aquela reciprocidade dialética entre a iniciativa popular e o Constituinte que atende a essa iniciativa”.

Na visão do autor, a fonte de erro da exclusão da iniciativa popular foi o método utilizado para os processos que atravessaram, até o momento de sua fala, a Constituinte. Relata que, na subcomissão, houve muitas reflexões de alto teor científico-pedagógico vindas de instituições como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Centro do Professorado Paulista (CPP), União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Fórum de Defesa da Escola Pública, e importantes pronunciamentos de representantes das nações indígenas e dos negros. No entanto, o espaço que havia entre a sistematização dessas contribuições e a efetivação do anteprojeto, não dava a possibilidade de incluir, de forma democrática e criteriosa. Na verdade, o anteprojeto da subcomissão já estava na cabeça do relator (FERNANDES, 1988b). Nesse momento, na análise de Fernandes (1988b, p. 45) “quando se fala em transição democrática, fala-se também na continuidade da herança ditatorial. Fala-se de uma maneira branda em entulho autoritário, ou, de uma forma mais severa, em uma ordem ilegal”

A aparência democrática vendida em todo o processo constituinte, na realidade, em sua essência, ainda estava coberta de trejeitos autoritários e restos de praticamente 21 anos de ditadura empresarial-militar. A nação brasileira, a massa do povo, esperava uma revolução democrática, esperava que nessa Constituição conquistariam a reforma agrária, a revolução educacional, a revolução no sistema de saúde pública, a extinção da fome e da miséria, do desemprego, a inclusão dos “de baixo” na sociedade civil. A nação brasileira esperava reais transformações, porém o processo constituinte, até o momento, estava sendo efetivado por pequenos grupos de negociação e por mãos que não representam o povo em geral. A Carta Magna, na visão de Fernandes (1988b), naquele instante, tinha sido idealizada de privilegiado para privilegiado.

A iniciativa popular foi paulatinamente asfixiada e a elite brasileira estava dominando o processo que deveria representar os intentos da maioria da população. Florestan, nessa sessão, lutava pelo resgate da participação e do atendimento das exigências populares. Ele sabia que estavam indo para o final do processo de debates e construção das vivências das subcomissões, mas ainda tinha esperança de que as plenárias, debates e projetos retomassem o percurso democrático.

O movimento criativo e mobilizador construído pela população em prol dos avanços sociais que a Constituinte de 1987-1988 trazia, sem a intensa luta e participação dos oprimidos, dificilmente teria êxito em seus resultados. Esse grupo, além de querer desenvolvimento social, representava a oposição indo de encontro aos ideais herdados da ditadura empresarial militar (1964-1985). A classe dominante, sob os interesses do imperialismo, sem enfrentar as contradições vindas da luta de classes no parlamento, conquistariam facilmente os seus desejos e perpetuaria as circunstâncias de espoliação e exclusão dos “de baixo”.

Toda a movimentação da iniciativa popular, se assim fosse o findar das coisas, seria abafada pelos regimentos burocráticos e, mais uma vez, propiciaria aos privilegiados uma Carta que seria pensada e redigida pelas suas próprias mãos, ou seja, seria a Constituição feita de privilegiado para privilegiado.

Comentamos essa passagem para descrever em fatos como a exclusão da democracia acontece nas instituições, até mesmo quando elas se demostram como “democráticas” em sua aparência. A escola, para Fernandes (1966; 1989) era uma das principais representações desse triste fenômeno sociológico, pois não oferecia acesso estrutural para todos e servia como aparato sistematizado de reprodução e dominação ideológica e política da classe dominante.

O acesso e a permanência na escola, como vimos no tópico passado, estava no radar das principais pautas levantadas por Florestan Fernandes e seu partido, pois sem essa diminuta condição ofertada a todos, não haveria possibilidades de avanços em áreas educacionais e pedagógicas correlacionadas à formação do indivíduo com condição de participar criticamente e democraticamente ativo da sociedade e do mundo do trabalho.

Nessa categoria, dois pontos são elencados como fundamentais em suas oportunidades de falas, pensamento e propostas na ANC de 1987-1988: a importância da luta dos professores, alunos e funcionários e grupos organizados como defensores da educação pública e a possibilidade da autoemancipação da classe trabalhadora pelo acesso e a condução de sua própria educação.

Em uma das suas exposições, Fernandes (1988)⁷⁷ celebra junto aos profissionais e movimentos da educação pela grande conquista histórica da educação brasileira: a isonomia salarial para os funcionários e professores universitários⁷⁸. A luta e mobilização desses profissionais, para o autor, representava parte dos resultados dos movimentos históricos em prol da educação pública. Os obstáculos crescentes que foram colocados no caminho do desenvolvimento da escola e universidade pública no Brasil, que já durava algumas décadas, estavam sendo aos poucos eliminados pela perseverança, competência, organização e consciência desses grupos.

O intencional empobrecimento e sucateamento das escolas públicas e a degradação da universidade e sua produção científica foram constantes após a década de 1960 e no período empresarial-militar (1964-1985). Nesses períodos, devido aos escoamentos dos investimentos públicos para o setor privado, os salários dos professores e servidores foram esmagados e, muitos bons profissionais, pelas más condições de trabalho, deixaram o Brasil para servir com suas pesquisas em outros países ou empresas privadas. Entretanto, quando os pares que compõem esse espaço passaram a construir coletivamente esse movimento por reivindicações com pautas unificadas, a fim de resguardar a universidade e o ensino público, a situação começou a se modificar (FERNANDES, 1988b).

Florestan Fernandes se coloca como apoiador da causa e diz que esses grupos estão dispostos a ir até o fim para conseguir respostas positivas que atendam as suas necessidades. O grupo desejava conquistar, de uma forma ou de outra, suas pautas de reivindicações. Para Fernandes (1988b), apoiar essas solicitações seria um ato de justiça, por isso, o parlamento teria que se posicionar ante tais movimentos com prioridade, pois havia nele questões atreladas ao importante avanço da universidade e escola pública e, conseqüentemente, da ciência brasileira.

Em outro momento de participação, Fernandes (1988b)⁷⁹, expressando a importância das representações populares e dos trabalhadores da educação que lutavam civicamente em defesa do sistema educacional brasileiro, traz sua indignação e tristeza pela falta de consideração com os professores que estavam tentando participar das sessões.

Em suas próprias palavras, Fernandes (1988b, p. 77) comenta sobre a condição do professor na sociedade dizendo que:

É preciso que se entenda a luta dos professores, a amargura dessa luta, a humilhação dessa luta. Aqueles que dão tudo de si para educar filhos de outros pais, aqueles que sacrificam o seu tempo, o seu ser, para reproduzir o

⁷⁷ Sessão da ANC de 23.3.1987 (FERNANDES, 1988b).

⁷⁸ Princípio geral do direito segundo o qual todos são iguais perante a lei; não devendo ser feita nenhuma distinção entre pessoas que se encontrem na mesma situação.

⁷⁹ Sessão da ANC de 22.4.1987 (FERNANDES, 1988b).

conhecimento, para criar uma sociedade democrática dentro de um mundo rústico e selvagem, são reduzidos a uma salário de fome, são tratados como miseráveis, não encontram quem os ouça, nem entre os donos das escolas particulares, nem no Estado, proprietários das escolas públicas, nem mesmo o Governo biônico do Distrito Federal, um homem ilustrado mas que, ao mesmo tempo, deslustra a sua condição de intelectual ao se recuar a entender o significado dessa greve e a necessidade de dar fim a esta situação que vivemos.

Os professores, mesmo enfrentando essas barreiras, levantavam as suas bandeiras como manifesto em defesa da educação. A militância política dos professores, para Fernandes (1988b), era semelhante a uma guerra, porque a qualquer momento eles podiam receber ataques violentos⁸⁰ vindos do governo que se categorizava como “democrático”. Suas reivindicações não estavam somente ligadas a salários e melhores condições de trabalho, mas lutavam por todos em busca de um futuro melhor para os filhos da nação.

Porém, Florestan Fernandes⁸¹ demonstra descontentamento quando comenta sobre a relação dos professores e o governo. Afirma que o professor é um ser desrespeitado e, quando tem ações livres de mobilização progressista, serve de “armazéns de pancada”. Sua degradação como profissional foi até o limite, diz Fernandes (1988b). Mesmo no parlamento, era percebida a dificuldade de diálogo entre as partes, isto é, os professores e os representantes do Estado. Esse posicionamento rude, vindo da parte do governo, serviria somente para amedrontar os professores e reprimi-los. Para o autor, essa postura autocrática representava explicitamente a ditadura empresarial-militar que vestia apenas uma fantasia de “Nova República”.

A questão aqui expressa por Florestan Fernandes está concatenada ao pensamento do autor sobre o papel do professor/educador como parte da classe trabalhadora. Fernandes (1989) sublinha que, devido às circunstâncias decorridas pelos fatos do período empresarial-militar (1964-1985), e pela própria característica do capitalismo dependente do Brasil como país pertencente a periferia do sistema, o professor não poderia ser mero reproduzidor das estruturas sociais históricas representantes de uma classe média ilustrada, mas de cidadão ativo que conhece a realidade da comunidade escolar em que atua e, sobretudo, mobiliza-se como membro da classe trabalhadora para provocar, politicamente, as mudanças sociais.

O professor representaria um dos principais sujeitos que poderiam compor e encabeçar a revolução democrática e educacional. Da mesma forma que Fernandes (2005) tratava os outros aspectos sociais, ele sabia que ainda havia naquele contexto profundas raízes autocráticas

⁸¹ Sessão da ANC de 7.5.1987 (FERNANDES, 1988b)

nas relações sociais objetivas e que a posição do Brasil de dominado frente ao imperialismo eram fatores que tornariam praticamente impossível, via democracia, a deflagração da revolução para o socialismo.

Em âmbito local, nas ações práticas na escola, em sua prática *in loco* como educador, Fernandes (1989) entende que o papel do professor seria de possibilitar aos alunos, nas interações e por meios dos conteúdos, a formação da consciência para que os filhos da classe trabalhadora se enxergassem como parte no coletivo. Para alcançar esse fim, o educador necessitaria atuar sistematicamente no sentido de educar o trabalhador para que ele pudesse participar democraticamente da sociedade civil, e que assumisse sua posição histórica de classe contra as condições impostas pela ordem educacional capitalista. Para o autor, não bastava ofertar bases de fortalecimento ao proletariado, mas que o próprio proletariado tomasse consciência e se emancipasse como classe.

Fernandes (1989) discorre que, nas relações escolares, na formação do sujeito, pela clara evidência desses traços carregados de intenções de dominação e exclusão dos oprimidos, seria necessária a promoção, a priori via democracia, da consciência e da autoemancipação da classe trabalhadora frente a sua realidade educacional. Para ele, a perspectiva socialista de educação seria uma forma de caminhar para o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária. Por isso, a educação organizada e pensada pela classe trabalhadora, como forma de consciência de classe, seria uma das bases de seu pensamento sobre o tema. Florestan Fernandes defende os ideais socialistas e democráticos como norte de todas as suas propostas.

A colonização das “cabeças e corações” refletidos na perpetuação e aprofundamento do modo de produção, posição que transcendeu toda a história da educação no Brasil, e acentuou-se no período ditatorial (1964-1985), para que houvesse a reconstrução do sentido nas relações escolares, Florestan Fernandes suscita o importante debate sobre os fundamentos e práticas pedagógicas utilizadas no contexto da educação escolar. A autoemancipação pedagógica seria uma das principais formas de desalienação da classe trabalhadora e dos oprimidos de se esquivar do projeto sistêmico de reprodução de sua desfavorável posição.

Como vimos, Fernandes (1988) cita como exemplo de “pacote educacional” de dominação educacional e pedagógica o acordo MEC-USAID. Para ele, não há nenhuma dúvida de que toda a ciência produzida em qualquer país tem o seu valor, mas ela em si não traz autonomia escolar, mesmo que relativa, somente com a sua reprodução e aplicação integral nas diferentes realidades escolares no Brasil. No caso do acordo MEC-USAID, por exemplo, poderíamos imitar os norte-americanos por meio de um empréstimo científico educacional, mas isso não garantiria que houvesse êxito nas práticas escolares, pois as condições econômicas,

culturais e políticas concretas desse do país não viriam agregadas ao “pacote” adquirido por meio de treinamentos oferecidos aos nativos que propagariam as ideias e práticas por todo o Brasil.

Como projeto de lei, contemplando suas falas na ANC de 1987-1988, Fernandes (1988b, 122) propõe que:

Art. A escola é uma unidade básica do Sistema de Educação Brasileiro e a sala de aula um ponto de partida e o ponto terminal do ensino como atividade pedagógica. Nelas todos são agentes e todos possuem papéis ativos na experimentação pedagógica, como processo recíproco de transformação do educador e do educando. Cabe à escola e à sala de aula papéis dinâmicos e específicos: a vinculação de algumas formas de trabalho manual, de atividades recreativas e de práticas esportivas ao ensino, como condição de amadurecimento concomitante das potencialidades perceptivas e cognitivas do aluno como fato de incremento dos laços de camaradagem e de solidariedade humana; a associação dos vários tipos de conhecimento, do folclore, às artes, às ciências e às filosofias como base de elaboração de um horizonte intelectual equilibrado; a formação da consciência social democrática do cidadão e a construção de uma cultura cívica civilizada; a identificação, a crítica objetiva e o combate ao preconceitos sociais contra os indígenas, o negro, os brasileiros estigmatizados por serem oriundos de regiões rústicas ou subdesenvolvidas, os pobres, os favelados, os portadores de deficiência física ou mentais, as mulheres, os idosos, os filhos ilegítimos e os menores abandonados, os transexuais, etc.; a inculcação do repúdio às práticas discriminatórias correspondentes, abertas ou encobertas; o estudo e a explicação da história real ou verdadeira do Brasil, com a explicitação dos crivos ideológicos que fomentaram uma consciência falsa da formação e do desenvolvimento da sociedade brasileira, com a exaltação do homem branco e das classes dominantes e os menosprezo do indígena, do negro e do branco ou mestiços pobres; a difusão do conhecimento dos povos do Terceiro Mundo e em particular da América Latina, a compreensão do papel da luta de classes na transformação da sociedade moderna e na conquista da autonomia do Brasil em todas as esferas da organização da economia da sociedade e da cultura

A proposta enfatiza a importância do espaço escolar e a sala de aula como fontes geradoras de relações democráticas de formação coletiva e construção da fraternidade entre os pares. Além disso, esses espaços seriam utilizados para a formação da consciência e cultura democrática de todos os cidadãos, pois, se assim fosse feito, todas as formas de discriminação seriam exauridas pela postura igualitária vindo das experiências relacionais de base democrática. Ao mesmo tempo, Florestan Fernandes inclui em seu projeto a necessidade de o povo brasileiro conhecer a verdadeira história de seus ancestrais, e tomar consciência como classe social dos mecanismos contraditórios do capitalismo no Terceiro Mundo para que provocasse a possível conquista da autonomia do Brasil diante dos países de capitalismo central, em sua economia e em todos os espaços e instituições.

As proposições citadas acima são reflexos de seu pensamento sobre o papel da escola pública nos anos 1980. Diferente da ideia de ser somente um espaço que promova a formação

democrática do cidadão crítico e participativo, a escola teria que ser um local onde a classe trabalhadora pudesse tomar a direção do seu saber, conduzir e produzir suas práticas e conteúdos educacionais, e alcançasse sua autoemancipação pela consciência de classe revolucionária.

Para viabilizar autonomia da administração escolar local e a importância da visão de política dos sujeitos que compõem a escola, é proposto por Florestan Fernandes (1988b, p. 123):

Art. Ficam criados os Conselhos Escolares, que funcionarão como órgão de assessoria e como elementos de ligação entre a comunidade escolar, a administração da escola e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional. Em sua composição deverão estar representantes, paritariamente, os professores, os alunos, os funcionários, e/ou representantes da Associação de Pais. Sua composição e atribuição deverão ser reguladas pela Lei e Diretrizes de Bases da Educação Nacional.

Todas as categorias representativas são elencadas para que houvesse igualdade de pontos de vista sobre as decisões na administração escolar. As vozes dos profissionais da educação, alunos e pais teriam o mesmo peso na organização e deliberações importantes no seio da instituição. Correlacionada a essa proposta, outra medida é pensada por Florestan Fernandes para que houvesse legitimidade na representação da direção escolar:

Art. Os diretores e vice-diretores, os reitores e os vice-reitores das escolas ou dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis e graus são eleitos pela comunidade escolar, entre candidatos selecionados e indicados pelo Conselhos Escolares.

Parágrafo único. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantirá os direitos dos diretores e supervisores efetivos e da escolha dos já concursados e regulará o provimento dessas funções através de eleições.

Seria mais um mecanismo de experiência democrática na vida escolar. Além disso, a representatividade da direção escolhida pela própria comunidade escolar traria condições de legitimar, deliberar e resolver as principais necessidades da comunidade escolar e, acima de tudo, de promover mais possibilidade de “revoluções dentro da ordem”, pois o coletivo escolar, como corpo político, poderia buscar melhores meios, tendo a visão de todos que compusesse o Conselho Escolar, para alcançar os fins desejados pela coletividade.

Atendendo à luta histórica por melhores condições dos professores, propõe regulamentos que direcionem as regras; Fernandes (1988b, p. 123) projeta que:

Art. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional indicará, em conformidade com o que for estabelecido pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional: 1º) como se organizarão as diversas categorias de carreiras unificadas no magistério, garantindo a isonomia salarial, a provisão de cargos e funções por concurso público de títulos e provas, salários condignos e condições e eficientes de trabalho, aposentadoria com proventos integrais e direitos à sindicalização; 2º) a íntima associação do ensino à

pesquisa, especialmente na universidade, de modo a assegurar um padrão mínimo comum de qualidade em todas as instituições, a promover a expansão da pesquisa em todos os campos do saber e através dela conquistar a autonomia cultural, artística e tecnológica do País e contribuir para a melhoria das condições de vida, trabalho e participação política da maioria da população brasileira; 3º) como as comunidades escolares, através dos Conselhos Escolares, orientarão a seleção, a produção, a tradução e a edição de livros didáticos, com vistas a resguardar sua qualidade e a consagrar os princípios do pluralismo intelectual.

Parágrafo único. A aposentadoria integral dos professores ocorrerá aos 25 (vinte e cinco) anos de trabalho e a aposentadoria proporcional aos 20 (vinte) anos de trabalho.

Aqui, Florestan Fernandes trata de pontos cruciais para que os educadores possam lutar por suas demandas, melhores condições estruturais aos profissionais, o desenvolvimento da universidade em sua integralidade para a conquista da autonomia da ciência nacional, e de formas de a própria escola escolher suas matérias conforme suas necessidades locais. Suas propostas vão ao encontro da militância dos educadores pela escola pública e pela formação autônoma e autoemancipadora dos “de baixo”. As medidas sugeridas ofereciam melhores perspectivas aos sujeitos escolares, coletivamente, para conduzir sua própria educação e, concomitantemente, formar cidadãos conscientes de sua história, pertencentes à classe trabalhadora.

Para a busca de autonomia nacional econômica, cultural, artística e científica, Fernandes (1988, p. 124) propõe em seu projeto que “As universidades receberão suas dotações orçamentárias em tempo hábil para projetar seus programas de ensino, pesquisa e expansão, em termos da mais completa autonomia pedagógica, científica e técnico-administrativa”. Com o fim de alcançar a autonomia pedagógica e administrativa, ciente por suas experiências de que tais condições eram fundamentais para o desenvolvimento tecnológico e científico nacional, Florestan Fernandes ressalta que toda a verba destinada à universidade será administrada e, intencionalmente, aplicada aos programas que a eles cabem como importantes.

Como as escolas e universidades públicas tinham sido sucateadas e tomadas ideologicamente, sobretudo, no período ditatorial, a proposta de Florestan Fernandes tem consonância com a ideia de que os “pacotes educacionais” que dominavam o mecanismo lógico dentro das instituições de ensino deveriam ser substituídos pelo pensamento e direcionamento dos sujeitos que as ocupavam, ou seja, os trabalhadores e seus filhos.

Os ideais de Florestan Fernandes estão embasados em suas colunas: “revolução dentro da ordem” e “contra a ordem”. Porém, a primeira aconteceria na legalidade, pelo fato de não haver possibilidade de inclusão de propostas que propusessem rupturas e, a segundo, fora dos

“quadrados” parlamentares, por meio da resistência e militância. No segundo, para Fernandes (1989), o professor seria um dos principais agentes de mudanças, pois sua atuação como intelectual aconteceria dentro e fora das paredes da escola, como cidadão consciente e ativo.

Percebe-se que, especificamente em seu projeto de lei, há a presença de propostas que se encaixariam em “revolução dentro da ordem”. Por meio da legalidade, Fernandes (1988) propõe diversas formas de alcançar a revolução educacional que, para o Brasil, devido a sua trajetória de exclusão educacional, já seria uma grande conquista. Entretanto, em seu pensamento expresso pelas suas palestras e textos como articulista, há contundentemente o socialismo como fundamento.

A escola por ele sonhada seria o local onde o desenvolvimento intelectual dos filhos dos trabalhadores pudesse estar desagarrado dos ditames das pedagogias hegemônicas vindas dos países imperialistas. Os filhos dos trabalhadores não estariam submetidos a uma reprodução sistemática, e nem o professor e os funcionários presos ao sistema que os alienam frente à luta concreta pela educação pública brasileira e seus dilemas. Para Fernandes (1989), era necessário quebrar esses elos porque se fazia preciso que o trabalhador encontrasse as condições para a formação da sua autoconsciência e autoemancipação (cultural, intelectual e político) e, se assim ocorresse, haveria melhores condição para a busca do rompimento do modo de produção capitalista, a fim de alcançar uma sociedade mais igual, a saber, o socialismo.

Doravante, analisamos a última categoria que nos propusemos na presente pesquisa: verba pública somente para escola pública.

3.2.3 Verba pública somente para a escola pública

Não tem como haver um Estado democrático sem haver educação democrática. Para Fernandes (1989), lembrando o clamor⁸² que lutava a favor da exclusividade da encaminhamento da verba pública para a escola pública dos anos 1930, com os Pioneiros da Escola Novo e, 1960, com a campanha “Em Defesa da Escola Pública”, a qual ele mesmo encabeçou, debate sobre o tema, mais uma vez, agora na década de 1980, como deputado federal constituinte filiado ao PT em 1987-1988.

A escola, num país democrático, tem a mínima função de ter condições de oferecer a todos os cidadãos o acesso, a permanência e a qualidade de ensino em todos os níveis de escolaridade. Como vimos no último capítulo, no Brasil, não há estrutura física para atender

⁸² Essa exposição foi feita em defesa da emenda proposta por Florestan Fernandes como deputado federal na ANC 1987-1988 (FERNANDES, 1989, p. 20).

todos os jovens e adultos não escolarizados na malha escolar. É por esse motivo que Florestan Fernandes leva como bandeira das suas falas na ANC de 1987-1988 esse importante tema.

Por causa da não expansão do ensino público, para Fernandes (1989), não seria coerente desviar verba pública para dar auxílio às escolares particulares confessionais e leigas. Os privatistas utilizavam como argumento, aliás o mesmo utilizado na década de 1960 por Carlos Lacerda, de que a escola teria que ser pluralista, ou seja, as famílias tinham o direito de escolher, mesmo que de forma paga, o tipo de escola que seus filhos iriam frequentar. Combatendo esse argumento, Fernandes (1989, p. 20-21) disserta que:

No parecer, com que me honrou o Sr. Relator, vem dito que é necessário manter esse princípio de atribuir recursos públicos a escolas privadas, de uma forma direta ou por bolsas de ensino, para garantir o pluralismo educacional. Ora, o pluralismo educacional não depende da verba pública. Ao contrário, ele exige que, ao lado da escola pública, exista a escola confessional e também a escola que vive de seus lucros, que comercializa o ensino, que transforma o ensino em mercadoria.

Fazia-se necessário manter o pluralismo, pois corroboraria a democracia que todos estavam lutando para conquistar, mas as duas situações poderiam ser conduzidas, concomitantemente, sem a necessidade de encaminhar a verba pública para auxiliar as escolares privadas. Não caberia ao Estado manter o livre comércio escolar em detrimento do estancamento da expansão do setor público.

Outro argumento que os defensores privatistas utilizaram na ANC de 1987-1988, de acordo com Fernandes (1989), era de que o pensamento defendido pelo grupo político em favor da escola pública estava superado e era arcaico. Em resposta aos opositores, Fernandes (1989, p. 21) diz que:

Devo lembrar a todos 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. E foi na década de 30 que os grandes intelectuais da Igreja Católica desenvolveram uma campanha tenebrosa contra os pioneiros da Escola Nova. Esses mesmos representantes de um pensamento pedagógico obsoleto aliaram-se às escolas privadas comercializadas para oferecer, em 15 de janeiro de 1959, um desastrado substitutivo ao Projeto de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, que era, verdadeiramente, inovador e necessário.

A posição histórica dos defensores da escola pública, em uma nova oportunidade de avanços referente à democratização efetiva do ensino, em 1987, não estava superada. Portanto, por não estar superada, a pauta teria que ser revisitada e debatida entre os parlamentares. Para Fernandes (1989), havia uma clara necessidade de a nova Carta Magna preconizar esse assunto para que a democracia fosse alcançada em uma forma mais avançada e justa. Ao Estado, assim

sendo, caberia o embasamento legal sistematizado para que a democracia fosse alcançada e, certamente, o acesso à escola seria um dos principais dilemas a ser enfrentado e superado por meio das posições e ações que seriam deliberadas pelos representantes do povo.

Para mais, devido à extrema desigualdade estrutural e geográfica histórica que perdurava até o momento, o acesso à escola teria que prever as condições paupérrimas que os alunos pobres tinham e suprir as suas dificuldades para chegarem e permanecerem na escola. Ou seja, colocar o ensino ao dispor dos pobres e não oferecer o necessário para mantê-lo, da mesma forma, seria excluir mais uma vez os “de baixo” da possibilidade de formação para o exercício da cidadania e para participar ativamente no mundo do trabalho, mesmo que ainda precária.

Desse modo, a escola pública, gratuita, de qualidade seria uma necessidade indispensável para a existência de uma democracia. A Constituição, como principal documento legal do país, se tomasse outras atitudes diante desse problema, andaria muitos anos para trás, revivendo os debates e demandas do Substitutivo de Carlos Lacerda e, além disso, de se posicionar pedagogicamente e filosoficamente contrária à democracia que o povo reclamava nas ruas.

Em outra oportunidade de exposição⁸³, suscitando o mesmo tema, Florestan Fernandes se mostra horrorizado pelos encaminhamentos e inclinações que a Comissão de Sistematização estava tendo diante do problema da não destinação da verba pública exclusivamente para a escola pública. Fernandes (1988b, p. 85) denuncia o posicionamento dos colegas, comentando as notícias publicadas nos veículos de comunicação. Ele diz que:

O que está acontecendo não é o pior dos desfechos, mas a notícia que vem num jornal, segundo a qual a exclusividade de recursos públicos para a escola pública teria sido eliminada e ter-se-ia introduzido o tráfico antidemocrático, anti-república e antieducacional de destinar à escola privada, comercial, mercantil ou confessional uma parte dos recursos públicos, de associar o Estado ao desenvolvimento do sistema público e, ao mesmo tempo, do sistema privado de ensino. Isso representa um golpe moral no crescimento da democracia no Brasil.

Nesse momento, nos debates e deliberações realizados pela Comissão de Sistematização⁸⁴, apesar de suas posições estarem praticamente derrotadas, ainda havia tempo

⁸³ Sessão da ANC de 24.6.1987 (FERNANDES, 1988).

⁸⁴ Na Sessão da ANC de 10.11.1987, Florestan Fernandes critica os métodos do regimento que foi escolhido para construir e organizar o processo de elaboração da Constituinte de 1987-88 pelo fato de distribuir o grupo progressista, aliás o grupo minoritário, em diversas frentes, pulverizando as forças políticas dessas representações. Porém, elogia muito a sério trabalho realizado pela Comissão de Sistematização pelo fato de conduzirem os debates oferecendo espaços de exposição de diferentes pontos de vistas políticos de maneira construtiva (FERNANDES, 1988, p. 103).

de suscitar os debates entre os colegas para provocar outros caminhos. Florestan Fernandes, sabendo de tal condição, coloca-se perante os parlamentares, prevendo as consequências da confirmação da vitória dos privatistas da educação, afirmando que:

Não teremos um grande futuro se não conseguirmos travar um combate contra o analfabetismo dos jovens e dos adultos, se não vencermos a batalha contra a evasão escolar, se não conseguirmos ampliar a participação dos estratos pobres da população nos ensinos de 2º e 3º grau.

Fernandes (1988) aproveita para apontar, lembrando que já estudou sobre o assunto⁸⁵, o expressivo crescimento do setor privado escolar e, em contrapartida, o sucateamento e ofuscamento do setor público nas últimas décadas. Sobretudo no período ditatorial, a indústria do ensino e o ensino confessional no Brasil cresceram fortemente, porém, tivemos uma deterioração das condições concretas do ensino público. Em 1987, na análise de Fernandes (1988b), a condição das escolas públicas chegou a níveis lamentáveis. Para os grupos investidores do mercado educacional brasileiro e para a Igreja Católica, o cenário, se assim concretizado, é favorável, mas, novamente, a esperada revolução educacional e democrática será comprometida. A ANC de 1987-1988 perderia a chance histórica de ampliar a dar melhores condições para o crescimento e a estabilização das condições de oferta de ensino para a população em geral.

Para Fernandes (1988b), essa missão seria uma das principais responsabilidades daquele grupo eleito pelo povo. Contudo, se continuasse a serviço dos privilegiados e, ainda pior, gerando mais privilégios, certamente, não cumpriria a sua missão de renovar o sistema e espaços públicos de ensino e de dar suporte para a deflagração da revolução democrática por meio da revolução educacional.

Aqui cabem parênteses para sublinhar que, para Fernandes (1966; 1989; 1995), se não houvesse o acesso e a permanência estudantil da classe trabalhadora na escola, objetivamente, seriam ainda mais difícil alcançar os avanços que ele pensava e propunha sobre a educação brasileira. Portanto, a superação dos resquícios de traços coloniais de privilégios que ainda tínhamos na sociedade brasileira e na escola, a conquista da autonomia pedagógica e a autoemancipação da classe trabalhadora no que se refere à condição e ao pensamento da sua própria realidade e demandas escolares não seriam possíveis sem que todos tivessem condições dignas de frequentar a escola. Para ele, essa barreira seria a primeira a ser destruída.

⁸⁵ As duas obras de Florestan Fernandes principais sobre o tema educação são: Educação e Sociedade no Brasil (1966) e O Desafio Educacional (1989). Ambas estão sendo utilizadas na presente pesquisa. Um dos estudos que o autor cita números para embasar seus argumentos encontra-se na obra de 1989, cujo título é “A Reforma Educacional” (FERNANDES, 1989, p. 124).

Em vista disso, em suas propostas encaminhadas aos relatores, havia marcadamente esse cuidado diante desse tema. Fernandes (1988, p. 120) projeta o seguinte artigo para desvincular, filosoficamente e financeiramente, a participação desses grupos:

Art. O ensino privado, leigo ou confessional, é livre em todos os graus no Território Nacional. As entidades privadas de ensino devem dispor de meios próprios de autofinanciamento, submeter-se aos padrões oficiais de organização, qualidade e promoção vigente no ensino público e observar as modalidades de supervisão e fiscalização fixadas pelos órgãos competentes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Elas e suas mantenedoras ou proprietárias estão taxativamente excluídas do acesso aos recursos públicos destinados à educação escolarizada e de isenções ou concessões fiscais de qualquer natureza.

Aqui sua proposta expressa uma das bandeiras de luta que os educadores desde a década de 1930 solicitavam. Também coadunava com os resultados dos debates que o movimento dos educadores⁸⁶(professores, alunos e funcionários) e grupos organizados da educação defendiam.

A fim de padronizar a qualidade de oferta do ensino privado, Fernandes (1988b, p. 120), complementando o artigo acima citado:

Art. O reconhecimento dos estabelecimentos privados de ensino só poderá ser concedido quando os órgão competente da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios tiverem comprovado sua capacidade material, financeira e pedagógica de atenderem suas funções educacionais e desde que se disponham: 1^a) a garantir aos seus professores padrões salariais equivalentes aos das escolas públicas do mesmo grau, estabilidade no emprego e participação direta dos docentes nas decisões pedagógicas e administrativas essenciais para as atividades educacionais e, quando for o caso, de ensino e extensão; 2^a) a praticar uma gestão democrática dos estabelecimento, mediante a criação de um conselho deliberativo, do qual participem, paritariamente, os representantes do corpo docente, do alunado e/ou associação de pais.

Vimos, no primeiro capítulo da presente pesquisa, que, na década de 1960, pela alta exclusão do acesso ao ensino e pela qualidade educacional ofertada nas escolas públicas, as escolas privadas, quando os filhos dos trabalhadores não conseguiam prosseguir nos estudos por causa dos testes que eram aplicados em cada espaço entre os níveis escolares e pelo fato da própria escola e condições sociais e financeiras do aluno pobre os expelirem, Florestan Fernandes propõe condições de qualidade mínima (pedagógica e estrutural) para o funcionamento da escola, e, para o trabalho docente, para não ser submetido a um ambiente

⁸⁶ “[...] 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” (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, s.p).

estritamente mercantilizado, a participação democrática nas diversas esferas da condução da administração escolar.

Fernandes (1995) sabia que esse paradigma relacional vinculado a lógica do capitalismo no quesito “mercadoria” faz parte do objetivo da escola particular. Assim, oportunidades educacionais comuns a todos não seriam efetivadas, pois, no contexto de 1980, pelo sucateamento do ensino público, os filhos da burguesia nativa poderiam optar por comprar sua educação da maneira que bem entendia. Além disso, o significado da escola pública e de sua essência pedagógica que poderia inclinar-se em formar todos os cidadãos com bases democráticas, oferecendo assim oportunidades mais equáveis, estaria distante se o mercado educacional continuasse a crescer.

A deformação de ensino público diante da falta de subsídios financeiros por meio da legalidade, nesse sentido, estaria alicerçada em dois fatores: no estancamento da expansão estrutural do acesso à escola pública e na possibilidade de ofertar a todos, sem distinção de classe, uma formação democrática sistematizada e regulamentada pelo Estado junto às demandas locais pensadas e praticadas pela comunidade escolar. O rompimento desses problemas históricos na educação brasileira, de acordo com Fernandes (1995), ofereceria melhores condições concretas para a integralidade dos avanços rumo à universalização e à democratização do ensino.

Visando à garantia de recursos para a promoção da expansão da escola pública e sua manutenção, Fernandes (1988, p. 121), complementando as propostas correlatas à regulamentação da existência da escola privada e de seu funcionamento, propõe que:

A União aplicará nunca menos de 13% (treze por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, de sua receita tributária global na manutenção e desenvolvimento do ensino público gratuito.

§ 1º A Lei estabelecerá os mecanismos através dos quais serão fiscalizadas a arrecadação e a aplicação desses recursos e as sanções ou penalidade, a que estarão sujeitas as autoridades responsáveis pela inobservância parcial ou total desse preceito constitucional.

Na Constituinte brasileira de 1946, de acordo com Horta (2005), havia a previsão da destinação dos recursos públicos para a educação pública de no mínimo 10% de responsabilidade da Federação e 20% dos Estados e Municípios oriundos da renda dos impostos. No governo ditatorial, na Constituição brasileira de 1967, não houve as especificações em porcentagem vinculadas a nenhuma pasta, dentre elas, estava a educação. As consequências obtidas por esse posicionamento político foi o desaparecimento de pressupostos legais aos fundos de ensino criados pela LDB, deixando de constar nos orçamentos da União.

Devido a essa importante delimitação de recursos mínimos destinados pelo Estado à educação, que por hora estava deixada de lado pelos governos antecedentes, Florestan Fernandes propõe a reinclusão desse texto para a nova Carta Magna de 1988. A democratização do acesso e permanência escolar, se assim feitos, teriam mais possibilidade de efetivação e, sobretudo, poderia ser conduzida e controlada com bases institucionais que as amparassem.

Outra medida projetada por Fernandes (1988b, p. 122), corroborando a ampliação progressiva do acesso à escola e dos avanços qualitativos dos serviços oferecidos a população, discrimina que:

Art. A Lei de Diretrizes e Bases estabelecerá medidas que visem eliminar progressivamente a escolarização parcial, precária e de baixa qualidade que prevalece em todos os tipos de escolas no pré-escolar e nos três graus de ensino. Ao mesmo tempo serão tomadas medidas para aumentar a permanência das crianças e dos estudantes nos estabelecimentos de ensino pré-escolar e do Primeiro, Segundo e Terceiro Grau, transformando-se todos os tipos de escola em comunidades existenciais de vida, nas quais a criança, o professor, o estudante e os funcionários convivam oito horas por dia.

A proposta vem ao encontro da necessidade de mais recursos para que todos possam acessar uma escola que tenha condições de servir à comunidade com qualidade e, principalmente, dar sentido à convivência dos atores a ocupam. Todos os graus, inclusive o atendimento pré-escolar, teriam que ter essas condições de atendimento para que a formação do cidadão pudesse ser contemplada em todos os níveis de ensino. A proposta também está em consonância com as outras categorias aqui analisadas. A ideia de não haver mais privilégios, de possibilidade de transformar a escola num ambiente formador em prol da democracia e seus frutos, da emancipação das classes por meio da autonomia pedagógica e da administração local diante de suas reais necessidades estavam presentes nas expressões “eliminar progressivamente”, “aumentar a permanência” e “transformando-se todos os tipos de escola em comunidades existenciais de vida”.

Para Fernandes (1988), suas propostas de projeto elencadas expressavam nada mais que as necessidades reais da dramática realidade e, ao mesmo tempo, se aceitas, a esperança inflamada nos corações do povo. A nova constituição poderia trilhar dois diferentes rumos: reproduzir os velhos costumes excludentes carregados na história, na qual sempre deixou de lado os oprimidos ou abrir possibilidades de construção de um país democrático.

Como vimos na presente pesquisa, sempre houve negligências e descasos diante da clara necessidade de educação dos subalternos. Assim, o grande desafio de conquistar as pautas clamadas pelos defensores da educação pública estava mais uma vez em jogo em mais uma oportunidade de debate e construção constitucional. Para Fernandes (1988b), se os dilemas

educacionais fossem superados por meio do posicionamento da nova Carta Magna, as raízes do atraso e o dilaceramento da grande maioria da nação seriam, em parte, sanadas.

O projeto educacional que possibilitasse a igualdade, a liberdade e a emancipação do povo brasileiro dos fantasmas do passado e das garras da dominação imperialista seria o grande desafio posto para os deputados federais Constituintes. As transformações sociais, como vimos nos capítulos anteriores, não são consequências naturais da história, mas fruto de lutas políticas concretas que impedem ou não os avanços necessários. Florestan Fernandes participa desse processo levando consigo consciência e postura na ANC de 1987-1988.

Adiante, analisamos as suas considerações sobre essa experienciar como parlamentar defensor da educação pública. Utilizamos os textos do próprio autor que debateram sobre o tema publicados no findar do processo e depois da entrega da versão final do documento.

CONCLUSÕES

A opção de analisarmos as propostas, os debates e o pensamento em Florestan Fernandes sobre o tema educação na experiência como deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) na Constituinte de 1987-1988 nos ofereceu grandes reflexões sobre a intensa e constante história de luta dos educadores (professores, alunos, funcionários e intelectuais) pela escola pública brasileira. Foi possível resgatar sua importante participação na área da educação e compreender as suas contribuições educacionais no período que delimitamos, haja vista que não temos nenhum trabalho no meio científico que tenha pesquisado esse período de atuação política de Florestan Fernandes.

Para conseguirmos atingir nossos objetivos, o presente trabalho foi estruturado da seguinte forma: 1) o pensamento educacional de Florestan Fernandes na década de 1960: a campanha “Em Defesa da Escola Pública”; 2) O pensamento educacional em Florestan Fernandes nos anos 1980: educação e revolução; e 3) Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988.

Vimos, por intermédio dos números, que, em 1960, o atendimento escolar e a permanência estudantil eram questões de privilégio. Para lembrar somente um número, apenas 2,4% dos alunos conseguiam concluir o curso colegial. As difíceis condições que a classe trabalhadora e os oprimidos enfrentavam para estar na escola iam desde as deficitárias condições financeiras até a falta de sentido e significado que a escola tinha na relação com os “de baixo”.

A disputa pela verba pública no setor da educação, como vimos, transpassou todos os debates políticos desde a década de 1930. Pinheiro (2005) retoma esse assunto e, de forma provocativa, intitula o anunciado do seu texto como “O público e o privado na educação: um conflito fora de moda?”, para afirmar que esse importante embate político nunca sairá de moda, porque se trata de um fenômeno social que se manifesta objetivamente no cotidiano escolar por meio das contradições observadas na realidade concreta a qual a escola pública enfrenta e, não explicitamente, está vivenciada nas relações entre Estado e sociedade, mediada pelas lutas políticas.

No início dos anos de 1960, Florestan Fernandes e outros intelectuais vão às ruas para lutar em favor da escola pública contra as investidas do setor privatista (confessional e leigo). As pautas de disputa que os dois grupos debatiam estavam atreladas, principalmente, a questões como: o destino da verba pública e a essência da educação democrática para a formação da civilidade de uma nação contra um projeto com bases ligadas aos costumes tradicionais

religiosos. Todo esse processo se desenrolou por causa da construção das Leis e Diretrizes de Bases da Educação (LDB) promulgada em 1961. Fernandes (1966), ao fazer um balanço da LDB de 1961, comenta que o documento se colocou diante dos complexos problemas de desenvolvimento na área da educação de forma apática e, principalmente, inclinado a atender às necessidades dos grupos privatistas.

Sinteticamente, por entender que a educação democrática seria um dos principais pilares para a conquista de uma sociedade democrática plena, Fernandes (1966) compreende que seria necessário romper os laços e traços coloniais vindos do antigo regime servil e seus resquícios de opressão, mandonismo, paternalismo e exclusivismo ainda enraizados nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas. A escola, para Florestan Fernandes, reproduzia esses traços em suas relações autoritárias com os alunos e com a comunidade, aprofundando e perpetuando um caráter antidemocrático no seu processo formativo. Além disso, suas bases pedagógicas, que, em sua predominância, eram fruto de “pacotes” educacionais “emprestados” de outros países, deformavam os sujeitos, não lhes reconhecendo nos quesitos envoltos à sua realidade concreta e histórica.

Para Fernandes (1966, p. 529), diferentemente das democracias mais evoluídas, a iniciativa privada (leiga e confessional), representada pelo Deputado Carlos Lacerda, buscava sobretudo privilégios obtidos pelo setor público a custo do sacrifício da necessária expansão (quantitativa e qualitativa) do sistema público e gratuito de ensino. O desfecho do fato foi “frieza” dos políticos favoráveis ao projeto de Lacerda diante do ensino e do destino do desenvolvimento da democracia no Brasil por intermédio da vitória das correntes privatistas, que, daí em diante, passaram a dispor de ferramentas para “[...] dominar a formação da juventude, o desenvolvimento do sistema educacional de ensino e a política educacional da Nação”

Em meio a esse profundo debate e derrota da classe trabalhadora ante os possíveis avanços que poderiam ser conquistados se o grupo de Florestan Fernandes obtivesse o êxito sobre a LDB de 1961, o pensamento educacional de Florestan Fernandes estava atrelado às vivências e reflexões obtidas na campanha “Em defesa da escola pública” (1960), nos debates e participações junto aos movimentos dos educadores (décadas de 1970 e 1980) e em leituras e pesquisas acadêmicas que produzia como professor. Assim, as bases do seu pensamento estão alicerçadas em três pontos: a) a superação dos resquícios dos traços coloniais vindos do antigo regime servil e a conquista da democracia; b) a luta dos trabalhadores da educação e a formação da autoconsciência e autoemancipação dos “de baixo”; e c) verba pública somente para a escola pública.

O papel do professor e do ambiente escolar, diferentemente das práticas tidas na década de 1960, seriam de promover a formação do cidadão na experiência democrática e, com a mesma importância, formá-lo como ser criativo e inventivo, de modo que possa viver numa sociedade industrial e tecnológica em desenvolvimento. Fernandes (1966) se preocupava com tais questões porque compreendia a necessidade de formar o “novo homem” para a convivência democrática e crítica ante a realidade brasileira de grande agitação, sobretudo, na área industrial e nas tecnologias que vinham junto com o desenvolvimento do país.

Para que houvesse crescimento no atendimento escolar, melhores condições que subsidiassem os alunos para que eles permanecessem na escola e o desenvolvimento qualitativo pedagógico, Fernandes (1966; 1989, 1995) salienta a necessidade de o Estado destinar a verba, exclusivamente, ao setor público. Essa demanda perpassou a preocupação de Florestan Fernandes em todos os momentos em que lutou pela escola pública.

Pudemos observar que a educação preconizada e praticada no período empresarial-militar (1964-1985) e as influências da pedagogia tecnicista na formação da classe trabalhadora e dos oprimidos serviram mais uma vez aos interesses dos setores privados e, além disso, o projeto econômico da burguesia nativa aliou-se aos Estados Unidos com a finalidade de formar trabalhadores especialistas que atendessem às novas demandas tecnológicas das empresas multinacionais que investiram ou se estabeleceram no Brasil. Fernandes (1988) denuncia a atuação imperialista dos Estados Unidos nesse período pelo fato de utilizarem formas pedagógicas que excluía todo o teor crítico da formação dos jovens, tornando-os apenas máquinas controladas a distância em favor dos maiores lucros que o mercado buscava.

Esse período de 21 anos gerou grande insatisfação de parte dos educadores brasileiros que pensavam progressivamente sobre a educação. Vimos que, na década de 1980, Florestan Fernandes e diversos grupos organizados se mobilizaram para lutar mais uma vez pela educação pública do país. A articulação entre os educadores, alunos, funcionários e intelectuais (dentre eles, estava Florestan Fernandes) foi incentivada pela militância encabeçada por outros setores, principalmente, dos metalúrgicos.

A educação como mercadoria, no período dos governos militares, teve uma expansão significativa. Vimos que as universidades privadas ganharam espaço no mercado educacional, transformando um direito em mercadoria e segregando e excluindo, ainda mais, a classe trabalhadora e os oprimidos do acesso à formação de nível superior. Fernandes (1989), além desse infeliz aspecto, denuncia a atuação dessas empresas educacionais que seriam mediadoras da dominação cultural a serviço dos interesses dos Estados Unidos. O acordo MEC-USAID, como pudemos ver na presente pesquisa, foi uma das grandes parcerias realizadas entre os

países, Brasil e Estados Unidos, para viabilizarem a atuação *in loco* dos interesses formativos unilaterais dos norte-americanos.

Por causa dessas mobilizações populares ocorridas no final de 1970 e início de 1980, Fernandes (1988) compreendia esse momento com grande esperança de transformações, mas sabia que as conquistas não viriam sem muita luta e articulação da classe trabalhadora.

Nesse período, principalmente pelas vivências obtidas na pesquisa realizada com a população negra na cidade de São Paulo, por a toda a experiência passada na ditadura empresarial-militar (aposentadoria compulsória e exílio em Toronto) e pelo aprofundamento nas pesquisas que visaram a estudar questões relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil e na América Latina, o pensamento educacional de Florestan Fernandes volta-se às bases socialistas. Fernandes (1989) não descarta suas reivindicações históricas sobre os dilemas educacionais brasileiros, pois entende que não houve grandes avanços no período ditatorial, mas, em 1980, preconiza a necessidade da formação política do professor e sua atuação como educador (dentro e fora da escola) e a necessidade de a classe trabalhadora buscar sua autoconsciência e a autoemancipação histórica como classe frente à sociedade capitalista.

Para Fernandes (1989), o professor, para que houvesse transformações nas relações escolares com os alunos, funcionários e comunidade, teria que atuar como profissional que tem consciência do seu papel como educador numa sociedade subdesenvolvida, reconhecer o contexto e a realidade do entorno escolar, promover relações de caráter democrático e ministrar suas aulas reconhecendo que seus alunos são filhos da classe trabalhadora.

O professor tem que atuar como cidadão dentro e fora da escola. A formação política do professor, de acordo com Fernandes (1989), não deve estar alheia à prática porque é nela que as contradições intrínsecas ao capitalismo se mostram e, dialeticamente, geram oportunidades para que o professor entenda as mazelas da sociedade brasileira e se conscientize do seu importante papel em sua profissão.

Devido ao domínio histórico que o sistema escolar impõe aos filhos da classe trabalhadora e aos oprimidos e, principalmente, pelo caráter elitista, excludente e dominador das práticas educacionais priorizadas e conduzidas por meio de interesses da burguesia nativa e do imperialismo, Fernandes (1989) enxerga a necessidade da condução da educação pelos “de baixo”.

A auto-organização dos oprimidos seria uma das formas para que o imperativo da dominação e reprodução dos ideais educacionais hegemônicos sofressem uma ruptura. De acordo com Fernandes (1995), por meio do acesso à escola, a busca da autoconsciência e da autoemancipação pela classe trabalhadora e pelos oprimidos seriam conquistas importantes

para que abrissem possibilidades mais concretas para a construção de uma revolução direcionada de baixo para cima.

É importante abrir parênteses nesse momento para dizer que Florestan Fernandes não via a conquista do acesso à educação democrática burguesa como um dos meios “milagrosos” para caminharmos rumo à revolução socialista, mas, por enxergar os movimentos históricos de forma concreta, como marxista, tinha plena consciência de que não haveria outra forma de projetar avanços e transformações no campo educacional se não pelo sistema educacional.

Fernandes (1989) tinha plena clareza dessas condições. Ele não era um marxista utópico, que vislumbrava lugares sonhados que não dialogavam minimamente com a realidade histórica do país. Ao contrário, Florestan Fernandes percebia a educação como um dos principais meios para construir uma sociedade que vivenciasse seus dilemas cotidianos conscientes do seu papel como cidadão sobrevivente num país explorado, dominado e conduzido por projetos políticos que não os representam. Florestan Fernandes, em poucas palavras, queria que a escola formasse o cidadão rebelde.

Levando esse pensamento educacional consigo, na década de 1980, em meio às manifestações e reivindicações da população brasileira e do movimento dos educadores defensores da escola pública no final da ditadura empresarial-militar (1964-1985), Florestan Fernandes vê, na oportunidade de candidatura como deputado federal constituinte pelo Partido dos Trabalhadores (PT), um espaço para retomar suas reivindicações como militante da escola pública e representante da classe trabalhadora.

Consideramos importante frisar que, nessa década, tivemos ao menos três importantes fatos que podemos ressaltar: o movimento das “Diretas Já”, em 1984, a conturbada eleição do presidente Tancredo Neves, e o anunciado da elaboração da nova constituinte de 1987-1988. Esse cenário efervescente de luta pela “redemocratização” levou Florestan Fernandes em mais um episódio para uma nova experiência: ser parlamentar e representar os “de baixo” como político.

Para Fernandes (2014a), a Constituição de 1988 foi palco de disputa entre as classes sociais e seus interesses antagônicos e, mais uma vez, vencidos pelos representantes das classes dominantes. Por um lado, com menor representação nas bancadas e nos debates, estavam os partidos progressistas (centro esquerda e esquerda), em busca de melhorias a favor dos oprimidos e da classe trabalhadora. Na realidade, buscavam mínimas condições de desenvolvimento para a estruturação de uma sociedade democrática e igualitária. Do outro lado, estava o chamado “Centrão”, representado principalmente pelo PMDB, os outros partidos

conservadores e, sobretudo, as intenções da burguesia nativa nas entrelinhas em manter seus projetos e interesses por meio do campo político (FERNANDES, 2014a).

Os processos sociais que antecederam o período de fervor político na década de 1980, para Fernandes (2014a), já estavam sendo desenhados e delineados pelas forças políticas dos últimos governos militares. Havia um pacto conservador histórico que legitimou e dirigiu, por intermédio do colégio eleitoral, os interesses particulares da burguesia nativa junto ao imperialismo no caminho para a “redemocratização”. Florestan Fernandes chama esse processo de “golpe dentro do golpe”, por compreender que a própria burguesia nativa estava conduzindo intencionalmente o processo político, mesmo que contra a continuidade dos governos militares, para atender a suas próprias necessidades como classe. A chamada “transição lenta, gradual e segura”, que os partidos da ordem nomeavam como “transição democrática”, fomentou, paulatinamente, um ambiente favorável para que as ações, controladas pela classe dominante, fossem feitas com roupagens ludibriadoras.

Em suma, as ambições mais acentuadas estavam no centro do jogo, e os partidos e as representações populares, frágeis que são, serviram somente de ponte para alcançarem as encomendas de fins particulares das classes dominantes e dos países capitalistas centrais.

Fernandes (1988b) considera que, mesmo enxergando as contradições históricas brasileiras, o poder e a soberania constitucional tiveram a chance de ter empreendido a função de combater e criar uma ruptura frente a esse processo histórico de desarranjo social, econômico e cultural de anomia institucional, aproveitando o calor das movimentações vindas da sociedade civil, que se articulava em diversos setores para construir uma Constituição de fato democrática, porém, segundo Fernandes (2014a), infelizmente, não foi esse o desfecho desse capítulo da história.

Fernandes (1990, p. 5) elenca como principal ponto que marcou negativamente o processo Constituinte de 1987-1988 a atuação dos grupos conservadores representados pelo chamado “Centrão”, que utilizaram manobras políticas, intencionalmente, nos momentos em que as demandas progressistas estavam integradas às propostas formuladas nos projetos debatidos nas subcomissões em que tinham influências, sobretudo, das propostas vindas das demandas da população e dos movimentos dos educadores. Ou seja, a Constituinte de 1987-1988 foi marcada pelas influências negativas e exclusivistas dos “parlamentares que saíram do ventre da ditadura”, deliberando projetos que contemplavam os interesses restritos a esse grupo. Esse grupo de políticos até queria converter a Constituição em instrumentos para embasar o projeto de “transição lenta, gradual e segura”, mas, na realidade, queriam introduzir textos que atendiam às necessidades que o próprio grupo patrocinava e representava politicamente.

Por isso, Fernandes (2014a) responsabiliza o “Centrão” e os partidos que o cercavam, com suas ações e intentos, como traidores e articuladores do desmonte das solicitações oriundas da sociedade civil.

O “Centrão” fez-se como pilar da conciliação conservadora e:

[...] arrebatou o rebento da constituição possível e impôs-lhe suas próprias deformações, filtrando, corrompendo ou eliminando o que havia de mais ousado nas potencialidades de uma revolução dentro da ordem, contida no projeto constitucional que resulta de uma luta desigual entre reacionário e conservadores obstinados, ‘progressistas’ poucos firmes, ‘nacionalistas’ e radicais sem laços orgânicos unificados e um pugilo de socialistas e comunistas que não temiam os fantasmas que desencantavam (FERNANDES, 1989, p. 40).

A postura conservadora, fisiológica e exclusivista da burguesia nativa, para contemplar suas próprias necessidades junto ao imperialismo, ativou-se em mais um capítulo da história do país. Toda a efervescência popular, a esperança e a atuação dos intelectuais e as boas ideias vindas das instituições educacionais, por meio das importantes participações e proposições por meio das audiências públicas, foram praticamente desprezadas, como o autor destaca, pelas intencionais customizações do rito burocrático ocorrido durante o desenvolvimento da escrita dos documentos nas entrelinhas do processo Constituinte de 1987-1988. Sendo uma Constituição destinada a uma sociedade do capitalismo periférico e pela disposição e intencionalidade da maioria dos participantes efetivos da Constituinte, nas considerações de Fernandes (2014b, p. 277), “seria ingenuidade esperar que ultrapassasse os paradigmas da ‘democracia burguesa’ das nações periféricas, associadas às nações centrais e à sua superpotência”.

Na educação, sendo um dos importantes assuntos debatidos no processo, acontece algo semelhante. As contribuições vindas da sociedade civil, dos intelectuais, das instituições, por fim, mesmo oriundas dos grupos organizados que representavam e pensavam a educação brasileira, não são acolhidas de modo considerável.

Obviamente, as propostas levantadas por Florestan Fernandes que iam ao encontro das demandas levantadas pelos movimentos dos educadores representadas pelas instituições foram negadas. A inclusão dos “de baixo” (índios, negros, pobres e os grupos minoritários), a necessidade de investimentos para a promoção da transição social como ponte equitativa das oportunidades escolares devido ao grande abismo social entre as classes no Brasil, a exclusividade da destinação da verba pública para o ensino público, a obrigatoriedade da aplicação de um ensino crítico que contemplasse assunto que possibilitassem a formação da consciência da classe trabalhadora frente a sua realidade histórica, como: luta de classes,

consciência histórica, respeito à diversidade, e a necessidade da importância da independência histórica, econômica, cultural e política integral do Brasil não foram incluídas no documento final da Constituição de 1988. Todas as importantes particularidades que regeriam a educação no Brasil não foram explicitadas na Constituição de 1988 e ficaram para os debates da LDB. Por esse motivo, Florestan Fernandes enfatiza, em seus textos publicados pós-constituente, a relevância da participação popular no processo de escrita da LDB. Evidentemente, seria uma discussão importantíssima, mas não está nos planos da presente pesquisa, por isso não aprofundamos nesse momento.

Se selecionarmos um trecho da proposta de Florestan Fernandes comparadas ao texto original da Constituinte de 1988, veremos a discrepância intencional entre ambas. Vimos que Fernandes (1988b, p. 120), em consonância com as propostas das entidades e associações organizadas pelos movimentos dos educadores e suas proposições na candidatura, propõe que “as entidades privadas de ensino devem dispor de meios próprios de autofinanciamento”. Já segundo a versão original,

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (BRASIL, 1988b, Art. 213).

Vemos que o Estado, no texto original da Constituição de 1988, abre pressupostos para investir em escolas que não são de responsabilidade do poder público. Podemos observar, na presente pesquisa, que a luta pela exclusividade dos recursos públicos para as escolas públicas vem sendo travada por Florestan Fernandes desde 1960 na campanha “Em Defesa da Escola Pública”. Ele dá a importância para esse assunto em sua militância pela educação pública (em 1960 e 1980) porque tem a clareza de que não haveria possibilidades estruturais de avanços na educação brasileira se não tivéssemos recursos para fazê-la. Sem a posse legal desses recursos, além das questões estruturais, outras necessidades como: salários dignos para os professores e funcionários, permanência estudantil dos alunos pobres, condições de formação dos professores, entre outros aspectos relacionados à qualidade educacional contínua, seriam negligenciadas por falta de recursos. Mesmo não sendo uma proposta caracterizada como de esquerda, não foi deliberada nas conclusões do processo de fechamento do texto porque estava, segundo Fernandes (1976; 1995) em desacordo com as finalidades políticas representadas pelos

grupos conservadores e reacionários e, fundamentalmente, ao encontro das intenções vindas dos privatistas em expandir o mercado educacional no Brasil.

Todas as propostas que objetivavam a inclusão de temas nos currículos escolares que serviriam como base para conscientizar sobre as reais condições históricas da classe trabalhadora foram negados pelos relatores. O texto original da Constituição de 1988 não abordou esse assunto.

Fernandes (1990b), ao analisar as suas experiências como deputado federal constituinte e membro da subcomissão que pensou e debateu o tema educação, afirma que estava claro que a educação é uma das principais ferramentas de dominação utilizada pelos conservadores. A ideologia hegemônica é fortalecida e perpetuada pela condução das classes dominantes dos aparatos políticos educacionais. Ou seja, os conservadores e reacionários a utilizaram como campo de batalha para aprofundar as raízes dos seus preceitos e desejos como modo de controle.

Como forma de alerta e denúncia diante dos fatos até ali vivenciados nos debates educacionais, no texto publicado no Jornal do Brasil, no dia primeiro de novembro de 1989, Florestan Fernandes denuncia que todo o árduo trabalho feito nas subcomissões, fruto dos debates, participações e propostas do posicionamento vindos da participação popular e dos projetos encaminhados pelos movimentos dos educadores, no caso da educação, que avançavam em campos progressistas tinham como respostas dos representantes conservadores, simplesmente, um posicionamento negativo. A postura conservadora e reacionária que a princípio parecia estar adormecida ou aberta ao diálogo, no momento em que os avanços democráticos estavam tramitando nos debates e textos, ressurgiu com mais força e tomou a cena novamente no palco histórico das Constituintes. Os objetivos desses grupos ainda eram os mesmos de outrora, porém estavam fantasiados com roupagens diferentes: fortalecer o ensino como mercadoria (setor privado) ou como controle das mentes e corações (escolas confessionais).

Tendo em vista as dificuldades esperadas pelo próprio contexto e histórico das atuações da burguesia nativa nos processos Constituintes, apesar de tudo, no balanço feito por Fernandes (1989), houve momentos em que o processo parecia andar conforme as regras democráticas, o processo foi, até o momento em que as deliberações não estavam efetivamente conclusas, respeitosamente democrático. Grande parte das entidades e escolas (privadas e confessionais), as organizações estudantis do ensino superior e médio, das representações e associações de funcionários foram ouvidas criteriosamente pelos responsáveis da subcomissão que debatia a educação. As contribuições, em geral, foram colocadas em debate e expostas aos parlamentares e registradas pelas comissões.

Florestan Fernandes sublinha, em suas considerações sobre a experiência como deputado federal constituinte, que o trabalho feito pela subcomissão de educação foi extremamente sério, comprometido e exaustivo, com a finalidade de apresentar à população um substitutivo com características de cunho democrático. Contudo, como já comentado na presente pesquisa, o “Centrão” e seus aliados, como forma de manobra política para atender aos interesses particularistas da burguesia nativa e do imperialismo, conseguiu desfazer os ritos propostos demarcados nos antecedentes do início do processo de organização da Constituinte de 1987-1988 e atingir seus objetivos (FERNANDES, 1990b).

Por essa razão, na conclusão do texto, Florestan Fernandes revela a sua insatisfação e frisa que não se devem alimentar as ilusões sobre os resultados finais da Constituição de 1988. As prisões do passado iam permanecer sobre a população, repetidamente, como resultaram as últimas experiências constitucionais. Entretanto, em sua visão como membro da equipe de constituintes, a atuação esperançosa deve ir até o fim, o dever é não conquistar “meias vitórias”, mas vitórias por completo. A necessidade de desatar os nós górdios da história era latente.

Na área educacional, apesar dos avanços obtidos no que se refere às conquistas legais para a formação do cidadão (art. 205)⁸⁷, gestão democrática (art. 206, VI)⁸⁸, autonomia didática-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (art. 207)⁸⁹, aplicação de recursos mínimos pela União dos Estados, Distrito Federal e os Municípios (Art. 212)⁹⁰, o resultado na nova Carta Magna de 1988 ainda manteve outras prisões. Na consideração de Fernandes (1989, p. 42), o processo:

[...] desvendou um bom sistema de referência, mas manteve a privatização do público e não alicerçou as bases de um sistema público de ensino, de pesquisa científica e tecnológica, de renovação da cultura cívica e de pluralização ideológica, que permitisse falar em “extensão” e em tarefas práticas na crítica social à altura do porte das instituições educacionais nos países com desenvolvimento desigual da periferia. Dissimulada e timidamente, permitiu um vasto campo à dissipação de recursos públicos pela iniciativa privada leiga e confessional, por meio diretos e indiretos, endossou a continuidade das decisões do tope governamental dos sistemas municipais, estaduais e federais de ensino, conteve a democratização interna nas escolas e nos centros de pesquisa e deixou de lado o que representa a produção original para a emancipação de uma nação capitalista dependente. Campeia o fatalismo: uma

⁸⁷ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988b, art. 205).

⁸⁸ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...]

⁸⁹ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

⁹⁰ Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

nação economicamente dependente deve ser também educacionalmente e culturalmente dependente, deve formar a cabeça dos talentos jovens pelos moldes da dominação cultural externa, isto é, através de “pacotes educacionais e culturais”, colonialmente.

Florestan Fernandes pondera que só haveria a possibilidade de romper com essas prisões se houvesse radicalismo total. Caso contrário, mesmo com a oportunidade de debate e renovação na próxima LDB, pela atuação histórica enraizada e autoritária da burguesia nativa, as contradições limites do capitalismo dependente estariam implantadas nas diretrizes do documento.

Em outro momento de análise da Constituinte de 1987-1988, no texto publicado em onze de setembro de 1989, no jornal Folha de São Paulo, Florestan Fernandes afirma que o tema educação ainda é um dos maiores paradoxos enfrentados na realidade brasileira. Por um lado, a tecnologia explora questões a que nunca tivemos acesso outrora, a ciência revolucionou-se de forma expressiva e contundente, as engenharias produzem inovações e a energia nuclear é utilizada de diversos modos de aplicação; porém, por outro, o Brasil ainda se debate com o fisiologismo, o clientelismo, o paternalismo e o mandonismo nas relações políticas, mesmo com a conquista da democracia. Pregam o fim das ideologias e das utopias, mas o neoliberalismo e suas parcerias com o setor privado estão carregadas de uma carga ideológica a qual converte a democracia dos mais abastados em pré-requisitos para participação no capitalismo. Apregoam também que não há mais espaço para as utopias porque o estado de bem-estar social invade todos os lares por meio dos aparelhos televisivos e, erroneamente, atestam o fim do capitalismo (FERNANDES, 1990, p. 211-212).

A educação anda no mesmo compasso para onde vai a humanidade; temos base para formar uma sociedade mais civilizada com os recursos intelectuais que há à disposição? Provoca o autor. Tentando responder, Fernandes (1990, p. 212) reflete que o *homo faber* construiu diversas civilizações e continuará construindo, e, utopicamente, “[...] a educação não está encarcerada no até aqui. Ela terá de ser a chave da construção coletiva de formas mais simples e compensadoras de sociedade e de civilizações”.

A igualdade plena e universal, a destruição da propriedade privada, do trabalho compreendido como mercadoria, da classe e de sua dominação, do Estado e da divisão social do trabalho são pontos reestruturantes elementares em sua visão. Florestan Fernandes demonstra claramente que estão no socialismo democrático as condições ideais para o sustento e a renovação de uma nova sociedade. As bases socialistas configuram-se como alicerce para uma

outra forma de educação e de civilização, fundamentadas em valores que cessem com a coisificação e a desumanização do homem pelo próprio homem (FERNANDES, 1990).

Outro assunto bastante resgatado pelo autor sobre o tema educação depois do término da elaboração da Constituição de 1988 foi a importância dos debates e propostas para a nova LDB, que ficaram previstos em seu texto final. Há ao menos dois textos jornalísticos publicados no ano de 1988⁹¹, um artigo postado em 1988⁹² e uma entrevista escrita na revista *Ciência Hoje* que abordam o importante assunto⁹³.

Florestan Fernandes comenta que há extrema necessidade de as instituições especializadas, a representatividade dos professores, alunos e funcionários e a pressão popular continuarem a debater e propor os caminhos da LDB. Não há possibilidade de avançar nas conquistas dos “de baixo” sem engajamento e embate político. Não há vitória e nem liberdade sem luta no capitalismo selvagem (FERNANDES, 1989).

A importância das propostas unificadas ou complementares para obter consonância entre as entidades especializadas, de acordo com Fernandes (1989), é fundamental para fortalecer o embate contra o setor privatista e das escolas confessionais. Os educadores e as entidades, representadas pelos especialistas no assunto, necessitam de diálogo que estruture uma ação coletiva. Para Fernandes (1989), pelo fato de a Constituição de 1988 não ter aberto as portas para a expansão e revolução educacional como deveria, a população tinha que provocar essa revolução educacional por meio das suas manifestações concretas e unificadas.

Pelo sintético texto sobre educação que deixou a Constituição de 1988, havia possibilidades de ampliação dos resultados e, certamente, a LDB seria um importante espaço para essa realização. Infelizmente, as propostas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo dos anos 1950 ainda estavam atualíssimas e, se conquistadas, seriam de grande valia e avanço na área educacional. Porém, pelo lucrativo filão do mercado educacional, os setores privatistas não lançaram mão dos seus privilégios e das “entrelinhas” que o Estado, intencionalmente, “concedeu-lhes” por meio das políticas educacionais. Juntamente, o controle vindo do partido da ordem harmonizou-se com as propostas do mercado e, evidentemente, iriam continuar juntos pela conquista de espaços na nova LDB que estava em pauta (FERNANDES, 1995).

A educação, em mais um episódio, torna-se palco de disputas. Para Fernandes (1995, p. 31), as questões ainda são semelhantes, mas não efetivamente idênticas. O autor enxerga que:

⁹¹ Suplemento de Educação, APEOESP, nº 151, setembro de 1988.

⁹² Folha de São Paulo, 12/3/1989; Jornal do Brasil, 28/2/1989.

⁹³ Questões propostas pelo Dr. Marcelo Stein.

A democratização do ensino, hoje, já não se confunde com a universalização do ensino primário. Trata-se de democratizar todas as oportunidades educacionais, de estabelecer um polo popular e operário que compartilhe das mesmas garantias educacionais que se universalizaram nas classes médias e altas. Essa é a revolução pedagógica *stricto sensu*. Os de cima precisam aprender o que é uma cultura cívica, através das escolas primárias e secundárias; os de baixo precisam chegar, em massa, a essas escolas e, entre outras coisas, também devem socializar-se para ter peso e voz na sociedade civil.

A importância da garantia da escola para todos já estava ultrapassada aos olhos do deputado. Depois de toda a experiência obtida na ANC de 1987-1988, Florestan Fernandes tinha plena consciência de que o espaço escolar, sem a oferta de uma formação emancipatória, reproduziria as condições de servidão da classe operária e dos pobres. Além disso, a escola não poderia estar divorciada da realidade do trabalhador, mas em sincronia com a cultura da comunidade e suas necessidades. O autor enfatiza que a escola não é uma empresa que hierarquiza e burocratiza as relações, tornando-as desumanizadoras. A formação da população, para Fernandes (1989), deve estar pautada em preceitos que, ao menos, estejam alinhados com a essência de uma República moderna.

A importância da construção da LDB traz esperança ao autor, mesmo sabendo das dificuldades que enfrentaria. Depois de muitas interrupções históricas dos avanços educacionais, como o Estado Novo e a ditadura empresarial-militar (1964-1985), o povo brasileiro tinha em mãos outra chance de promover a descolonização e a emancipação das massas por meio de políticas viabilizadas pelos resultados da nova LDB. Fernandes (1989) vê a oportunidade como utopia no sentido de que não há outras possibilidades, se não sonhar com tais vitórias, no capitalismo.

Florestan Fernandes tinha clareza de que um dos únicos caminhos para a formação da consciência histórica dos oprimidos, no Estado moderno, é o acesso à educação sistematizada. Para Fernandes (1989), a práxis pedagógica permeava a utopia e a concretude ao mesmo tempo, pois a nova LDB possibilitava novos sonhos, mas, paradoxalmente, para a obtenção de avanços, solicitava mais um episódio de luta.

Como o texto da nova Constituição de 1988 não o fez, Fernandes (1989) suscitava outro importante debate à luz da LDB: a existência dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação e suas funções. Florestan Fernandes os analisava como meros tuteladores e controladores das ações do Ministério da Educação. Por essa razão, sua atuação como instituição estava efetivamente conectada, na visão do autor, com a mediação legalizada do Estado para o favorecimento das entidades privadas. Ademais, a disputa pelos recursos públicos para as

escolas privadas e a batalha pelo poder, que foram erroneamente adquiridas pela iniciativa privada e pela Igreja Católica, foi conquistada por meio das ações e intenções dos Conselhos. Florestan Fernandes denuncia os Conselhos e os recoloca como um dos principais pontos negativos que deveriam, urgentemente, ser repensados e reorganizados.

Para Fernandes (2006), portanto, o resultado da Constituição de 1988 não atendeu às expectativas do povo, principalmente das entidades mais combatentes da sociedade civil e dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, os resultados auxiliaram para abrir os olhos do povo para saber quem é quem de fato. O “Centrão” e seus aliados são efetivamente os culpados pelo empobrecimento do texto final constitucional.

Fernandes (2006, p. 45) comenta, sobre o resultado da Constituição de 1988, que:

A grande promessa era uma conquista a ser feita: uma revolução democrática que alterasse a sociedade civil, dobrasse o mandonismo das elites das classes dominantes e democratizasse o Estado. As constrições e os recuos provocados pelo governo, pelo Centrão e pelos capitalistas nacionais ou estrangeiros demonstraram que a ANC não era um paraíso e que a Constituição nasceria com as cicatrizes de uma sociedade marcada pelas desigualdades econômicas, sociais, culturais e políticas monstruosas. Seria preciso ir além, aproveitando-se os avanços e as inovações criadoras da Constituição para gerar, através da luta de classes, as transformações idealizadas.

Florestan Fernandes demonstra que não ficou integralmente satisfeito com os resultados do texto constitucional. Ele sabia que as profundas marcas históricas deixadas pela burguesia nativa e pelos capitalistas estrangeiros, representada politicamente pelo “Centrão” e seus aliados, estariam fortemente presentes nos resultados da nova Carta Magna, porém, também demonstra esperança pela crescente mobilização e fortalecimento dos grupos progressistas e de esquerda diante das eleições de 1989. Para Florestan Fernandes, a experiência obtida na nova Constituição de 1988, apesar de chamá-la de “ditadura-institucional”, trouxe novas oportunidades de investidas aos grupos revolucionários de deflagração do socialismo, pois entendia que é no movimento concreto e contraditório que há possibilidades. Termina com suas próprias palavras sobre o processo Constituinte de 1987-1988, nas quais afirma que “[...] Nesse sentido, 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, 2006, p. 46).

REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: autores associados: Cortez, 1979.

BRASIL. *Anteprojeto do Relator João Calmon da “Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes”*, 1988a.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988b.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BOFF, Leonardo. *Teologia do cativo e da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDIDO, Antônio. O jovem Florestan. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, p. 11-15, 1996.

CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação. 02 a 05 de setembro. Goiânia. 1986.

CERQUEIRA, Laurez. *Florestan Fernandes: vida e obra*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

CUNHA, Luís Antônio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DAL RI, Neusa Maria. *Trabalho associado, educação e movimentos sociais*. Marília: UNESP, 2010b. (digitado)

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Dreiffus, René Armand. *1964: a conquista do Estado – Ação política, Poder e Golpe de Classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERNANDES, Florestan. *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul/ set. 1959.

_____, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus editora, 1966.

_____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.

_____. *A sociologia numa era de revolução*. São Paulo: Editora Zahar, 1976.

_____. *A sociologia no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1977.

_____. *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.

- _____. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. “O renascimento da universidade”. D’ M.A. (org.). *O saber militante, Ensaio sobre Florestan Fernandes*, São Paulo: Editora Paz e Terra e UNESP, 1987, p. 311
- _____. *O processo constituinte*. Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 1988.
- _____. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- _____. *A transição prolongada: o período pós-constitucional*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.
- _____. *Tensões na educação*. São Paulo: Editora Sarahletras, 1995.
- _____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo Livros, 2005.
- _____. *Pensamento e ação: o PT e os rumos do socialismo*. São Paulo: Globo Livros, 2006.
- _____. *Leituras e legados*. São Paulo: Global, 2010.
- _____. *Que tipo de república?* São Paulo: Globo Livros, 2014a.
- _____. *Circuito fechado*. Globo Livros. São Paulo: 2014b.
- _____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda., 2015a.
- _____. *Poder e Contrapoder na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015b.
- _____. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo. Editora Moraes, 1980.
- _____. *Democratização, universidade, revolução*. D’Incão, Maria Ângela (org.). *O saber militante: Ensaio sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora Paz e Terra e Unesp, 1987, p. 163
- _____. Florestan Fernandes por ele mesmo. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, p. 129-172, jan./abr.1996.
- _____. Florestan Fernandes: Revisitado. São Paulo. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, p. 229-243, set./dez. 2005.
- GARCIA, Sylvia Gemignani. *Destino ímpar: sobre a formação de Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora 34, 2002.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GERVITZ, Roberto; SEGALL, Sérgio. *Braços Cruzados, Máquinas Paradas*. São Paulo 1979. (1h16m) Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=X5xF8X2k9hE&t=557s>>. Acessado em: 21/2/2018

HIDEYSHI, Julio Okumura. Educação e o papel do professor em Florestan Fernandes, 2016. Monografia – (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

HORTA, José Silvério Baía. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. 3. ed. In: FÁVERO, Osmar. *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados. 2005, p. 201.

IANNI, Octávio. Florestan Fernandes e a formação da sociologia brasileira. In: IANNI, Octávio (org.) *Florestan Fernandes*. São Paulo: Ática, 1986.

IANNI, Octávio. A sociologia de Florestan Fernandes. *Estudos avançados*, v. 10, n. 26, p. 25-33, jan./abr. 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário estatístico do Brasil*: 1959. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Estatística, 1959.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 121, out./dez. 2012.

MASCARO, Alysson Leandro. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. *O capital*: crítica de economia política, volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MANNHEIM, Karl. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

MAZZA, Débora. *A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941-1964)*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 1997.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990.

PINHEIRO, Camila Mendes. *O Fórum Nacional “Em Defesa da Escola Pública” e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988*. 2015. 234f. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

PINHEIRO, Maria Francisca. *O público e o privado na educação: um conflito fora de moda*. 3ª ed. In: FÁVERO, Osmar. *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; BRAGA, Lucelma Silva. A centralidade da educação pública na obra e militância de Florestan Fernandes, no período entre 1980 a 1995: contribuições ao pensamento marxista sobre a educação no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 2, p. 133-145, dez. 2015.

RODRIGUES, Lidianne Soares. *Entre a academia e o partido: a obra de Florestan Fernandes (1969/1983)*. 2006. Dissertação – (Mestrado em História Social). USP/FFLCH: São Paulo, 2006.

SANFELICE, José Luís. *O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da História*. Educ. Soc., Campinas, vol 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007

SANFELICE, José Luís. Florestan Fernandes: um intelectual da educação. *Revista Histedbr on-line*, v. 14, n. 56, p. 252-265, mai. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, p. 71-87, jan./abr.1996.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____, Dermeval. *Aberturas para a história da educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

_____, Dermeval; FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2010.

_____, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SEREZA, Haroldo Ceravolo. *Florestan: a inteligência militante*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOARES, Eliane Veras. *Florestan Fernandes: o militante solitário*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Nacional, 1968.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Evaldo Amaro. *A República brasileira 1951-2010: de Getúlio a Lula*. São Paulo Cortez Editora, 2015.

VIEITEZ, Candido Giraldez. G.; DAL RI, Neusa Maria. *Contra-reforma universitária e o movimento democrático*. Educação. Maceió, Ano 13, n. 22, p. 13-44, jun. 2005.

ANEXO I

Artigos publicados em jornal na década de 1980.

- 21/8/1986 – Os desenraizados – Folha de S. Paulo
- 29/9/1986 – Movimentos operários, greves e democracia – Folha de S. Paulo
- 03/11/1986 – A cabeça do trabalhador – Folha de S. Paulo
- 02/2/1987 – Os trabalhadores e a Constituição – Folha de S. Paulo
- 23/2/1987 – A crise – Folha de S. Paulo
- 06/3/1987 – Nem ditador nem Kerensky – Folha de S. Paulo
- 30/4/1987 – A raposa mostra o seu rabo – Folha de S. Paulo
- 10/6/1987 – A lógica do poder – Folha de S. Paulo
- 18/6/1987 – Constituição e eleição – Folha de S. Paulo
- 26/6/1987 – As perspectivas do PMDB – Folha de S. Paulo
- 26/7/1987 – A Isn – Folha de S. Paulo
- 04/8/1987 – Educação e Constituição – Folha de S. Paulo
- 14/9/1987 – Parlamentarismo e presidencialismo – Folha de S. Paulo
- 19/10/1987 – Adeus à transição – Jornal do Brasil
- 02/11/1987 – Sindicato único e pluralidade sindical – Jornal do Brasil
- 06/11/1987 – Ser ou não ser estadista – Folha de S. Paulo
- 03/12/1987 – Momentos de indecisão – Folha de S. Paulo
- 12/1/1988 – Renúncia ou destituição – Jornal do Brasil
- 26/2/1988 – Terrorismo oficial – Jornal do Brasil
- 29/2/1988 – Eleições presidenciais ou gerais? – Jornal do Brasil
- 06/3/1988 – A guerra do mandato – Jornal do Brasil
- 18/3/1988 – Voando alto – Jornal do Brasil
- 03/4/1988 – O teste parlamentar – Folha de S. Paulo
- 20/4/1988 – A quem aproveita? – Folha de S. Paulo
- 25/4/1988 – Ciclo encerrado – Jornal do Brasil
- 03/5/1988 – Acima do bem e do mal – Jornal do Brasil
- 04/5/1988 – Primeiro de Maio e solidariedade proletária – Folha de S. Paulo
- 14/5/1988 – Meias-palavras – Jornal do Brasil
- 28/5/1988 – O segundo turno – Jornal do Brasil
- 29/5/1988 – Eleição direta é uma necessidade histórica – Folha de S. Paulo
- 09/6/1988 – O PT: dilemas das eleições municipais – Folha de S. Paulo
- 24/6/1988 – O governo e o segundo turno – Folha de S. Paulo
- 28/6/1988 – A questão da anistia – Jornal do Brasil
- 03/08/1988 – O discurso político – Jornal do Brasil
- 09/8/1988 – A ingovernabilidade – Jornal do Brasil
- 25/8/1988 – A greve – Folha de S. Paulo
- 28/8/1988 – O curso do segundo turno – Jornal do Brasil
- 30/9/1988 – O dilema histórico da Igreja Católica – Folha de S. Paulo
- 09/10/1988 – O “desengajamento” dos militares – Jornal do Brasil
- 28/10/1988 – O “presidencialismo imperial” – Jornal de Brasília

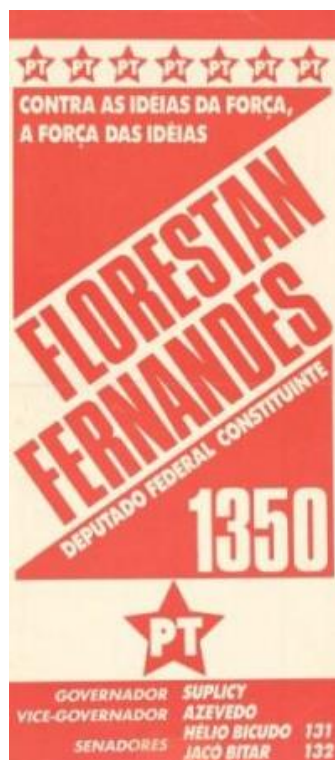
Fonte: FERNANDES, Florestan. Florestan Fernandes na Constituinte. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ANEXO II

Imagens



Florestan Fernandes na campanha “Em Defesa da Escola Pública” em 1960 durante ato público. Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=295268>. Acessado em 31 dez. 2018.



Cartaz da campanha do candidato Florestan Fernandes a deputado constituinte pelo PT. Fonte: <https://fpabramo.org.br/csbh/o-pt-no-processo-constituente/>. Acessado em 31 dez 2018.

[illegible]

Benedita da Silva (RJ), Eduardo Jorge (SP), Florestan Fernandes (SP), Gumerindo 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), Vítor Buaiz (ES), Vladimir Palmeira (RJ) Fonte: <https://fpabramo.org.br/csbh/o-pt-no-processo-constituente>. Acessado em 31 dez 2018.

Constituição Federal de 1988 (5 de outubro de 1988)**CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO****SEÇÃO I - DA EDUCAÇÃO**

Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

APÊNDICE

Sessões em que Florestan Fernandes dissertou sobre educação como deputado federal na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988

- 16/3/1987 – A crise permanente da UnB
- 22/4/1987 – Apoio à educação
- 7/5/1987 – Tratamento injusto aos professores
- 24/6/1987 – A constituinte e o sistema público de ensino
- 14/7/1987 – A consolidação da pesquisa científica
- 17/7/1987 – Homenagem à sociedade brasileira para o progresso da ciência
- 13/8/1987 – A reforma educacional

Livros publicados entre 1980 a 1990.

- A natureza sociológica da sociologia. São Paulo, Ática, 1980a.
- Brasil em compasso de espera. São Paulo, Ática, 1980b.
- Movimentos socialista e partidos políticos. São Paulo, HUCITEC, 1980c.
- Poder e Contrapoder na América Latina. Rio de Janeiro, Zahar, 1981a.
- O que é revolução? São Paulo, Brasiliense, 1981b.
- A ditadura em questão. São Paulo, T.A Queiroz, 1982.
- A questão da USP. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- Marx & Engels: História. Introdução e organização de Florestan Fernandes. São Paulo, Ática, 1984.
- Que tipo de República? São Paulo, Brasiliense, 1986a.
- Nova República? Rio de Janeiro, 1986b.
- O processo constituinte: pronunciamentos e debates apresentados pelo deputado Florestan Fernandes em 1987. Brasília, Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1988.
- A Constituição inacabada: vias históricas e significado. São Paulo, Estação Liberdade, 1989a.
- O desafio educacional. São Paulo, Cortez, 1989b.
- Pensamento em ação: o PT e os rumos do socialismo. São Paulo, Brasiliense, 1989c.
- Significado do protesto negro. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989d.
- A transição prolongada: o período pós-constitucional. São Paulo, Cortez, 1990.